



**“PARA TER UMA BOA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA É FUNDAMENTAL O
CONHECIMENTO PARA COLOCÁ-LO EM PRÁTICA.”**

**SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR
PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

MARIANA RIBEIRO GONÇALVES GARCIA DE MIRANDA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Helenice Maia

**Rio de Janeiro
2017**

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

MARIANA RIBEIRO GONÇALVES GARCIA DE MIRANDA

**“PARA TER UMA BOA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA É FUNDAMENTAL O
CONHECIMENTO PARA COLOCÁ-LO EM PRÁTICA.”**

**SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR
PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

**Dissertação apresentada à
Universidade Estácio de Sá como
requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Educação.**

Orientador: Prof^a Helenice Maia

**Rio de Janeiro
2017**

Ficha catalográfica

Folha de aprovação

Dedico esta obra a minha família, por ser meu esteio, meu porto seguro, onde curo minhas feridas e compartilho das minhas vitórias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me deu forças para nunca desistir e coragem para sempre acreditar nos meus sonhos.

Ao meu filho, Enzo, sem o qual não descobriria o significado das palavras Amor, Deus e Vida.

Ao meu marido, André, por todo caminho que me ajudou a trilhar, dando-me todo suporte e apoio para realizar este meu sonho.

Aos meus pais, José Carlos e Sonia, que contribuíram significativamente para minhas preciosas escolhas.

Aos meus irmãos Rodrigo e Luciana, pelo carinho e compreensão mesmo na ausência, em especial, “Lumará”, a quem pude abusar de sua paciência.

A minha sogra, Selma, que por muitas vezes abdicou-se de seu tempo em prol do meu e do meu filho. Sem palavras para agradecer seu gesto de amor e carinho!

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Helenice Maia, um agradecimento especial, pela atenção, dedicação e competência. Sei que destinou parte do seu precioso tempo para me atender. Aprendi muito com seus ensinamentos e com sua forma peculiar de trabalhar. Para além de tantos momentos deste curso, vou levá-la em meu coração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos amigos e familiares, que foram sempre grandes motivadores e especiais nos momentos mais difíceis.

E a todos que de alguma forma fizeram parte da construção deste estudo.

Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.

Rubem Alves

Resumo

Inserido em uma pesquisa mais ampla coordenada pelas professoras Alda Judith Alves-Mazzotti e Helenice Maia, este estudo teve como objetivo investigar os significados atribuídos à formação pedagógica por docentes que atuam em escolas públicas municipais. Fundamentado na Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (1978, 2003, 2012) e ampliada por Jodelet (2001), teve como norteadora a abordagem processual. A pesquisa de cunho qualitativo, apoiada no paradigma construtivista, foi realizada em três escolas municipais, sendo uma situada na capital e outras duas na região metropolitana do Rio de Janeiro, tendo sido definido como sujeitos, um grupo de 30 professoras formadas apenas em curso de Pedagogia e que atuavam no magistério há pelo menos cinco anos. Como técnica de coleta de dados, foi aplicado um questionário constituído por um teste de evocação livre de palavras com justificativa e um rol de nove questões acerca do objeto de estudo. O material coletado foi analisado em seu conteúdo conforme proposto por Bardin (2010). Com base nos resultados, verificou-se que as professoras associaram formação pedagógica à prática que se aprende no cotidiano escolar, no dia a dia, nas situações emergentes de uma sala de aula e que esta formação no curso de Pedagogia é deficiente, o conhecimento pedagógico supérfluo, desarticulado dos conhecimentos específicos, distanciado da realidade das escolas e dos alunos, portanto, não contribuindo para o trabalho docente. É possível, portanto, que a representação social de formação pedagógica dessas professoras é esteja ancorada na prática docente, sendo ampliada a experiência vivida por elas, descartado o aprendizado adquirido na formação inicial e distorcidos tanto as políticas públicas, quanto os incentivos dados aos professores da Educação Básica, uma vez que, de acordo com elas, ambos não contribuem para enfrentar a realidade das escolas e a diversidade dos alunos. A formação pedagógica é configurada na vivência da docência e fora do contexto formativo: torna-se professor no viver da profissão.

Palavras – chave: Representações sociais – Formação pedagógica – Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Abstract

Inserted in a broader research coordinated by the professors Alda Judith Alves-Mazzotti and Helenice Maia, the purpose of this study was to investigate the meanings attributed to pedagogical training by teachers who work at municipal public schools. Based on the Theory of Social Representations developed by Moscovici (1978, 2003, 2012) and amplified by Jodelet (2001), it had as guiding the procedural approach. The qualitative research, based on the constructivist paradigm, had three research centers, one located in the capital of the city and two in the metropolitan area of Rio de Janeiro. The group was composed of 30 teachers, graduated only in Pedagogy Course and who had been teaching for at least five years. As a data collection technique, a free word evocation test with justification and a questionnaire composed of nine questions about the object of study were applied. The collected material was analyzed in its content as it was proposed by Bardin (2010). Based on the results, it was verified that the teachers associated pedagogical training with the practice that is learned in everyday school life, in daily situations that happen in the classrooms and that this training in Pedagogy Course is deficient, pedagogical knowledge is superfluous, disjointed from specific knowledge, distanced from the reality of schools and students, therefore, not contributing to the teacher work. It is possible that the social representation of the pedagogical training of these teachers is anchored in the teaching practice, being amplified the experience lived by them, discarded the learning acquired in the initial formation and distorted both the public policies and the incentives given to the teachers of Basic Education: both do not contribute to face the reality of schools and the diversity of students. The pedagogical training, according to the teachers, is configured in the experience of teaching, outside the training context: someone becomes a teacher in the life of the profession.

Keywords: Social representations - Pedagogical training - Teachers of the initial years of Elementary Education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	25
3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	32
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE	88

INTRODUÇÃO

Ao focalizarem o processo de construção e desenvolvimento do curso de Pedagogia, Scheibe e Durli (2011) identificaram três momentos que se sobressaem tanto no que se refere a seu percurso, quanto à discussão sobre sua identidade: (1) entre 1920 e 1930, relacionado ao Movimento da Escola Nova¹, quando se identificam duas experiências de formação do professor primário em nível superior; (2) entre 1939 e 1971, período que se inicia com a criação do curso de Pedagogia pelo Decreto-Lei n. 1190 (BRASIL, 1939), perpassa os anos 60, período durante o qual mudanças foram impetradas no contexto da Lei n. 4024 (BRASIL, 1961), Lei n. 5540 (BRASIL, 1968) e Lei n. 5692 (BRASIL, 1971), mas a formação do professor dos anos iniciais não estava em pauta; e (3) a partir de meados dos anos 70, momento em que inúmeros debates configuraram o curso de Pedagogia como ele se apresenta atualmente: formar professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante o primeiro período, conforme explicam as autoras, intensas discussões visavam definir um modelo nacional de Educação, sendo lançado, em 1931, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, norteado pelo ideário escolanovista, defendia a formação de professores tanto em cursos universitários como em faculdades e escolas normais “elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades” (TEIXEIRA, 1984, p. 421 citado por SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 83).

Em função desta proposta, Fernando de Azevedo ficou responsável pela criação e coordenação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e Anísio Teixeira pela Universidade do Distrito Federal (UDF), então Rio de Janeiro, em 1935. Ambas eram regidas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931), que apontava o sistema universitário como a forma preferencial para organização do ensino superior e fixava suas finalidades.

Evangelista (2001) considera que a experiência do Instituto de Educação incorporado pela sua Faculdade de Educação, Ciências e Letras da USP deu origem aos

¹ “A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que se desenvolveu no Brasil em um momento histórico de importantes eventos desencadeados por transformações econômicas, políticas e sociais. Para Saviani (2007), este cenário possibilitou a ampliação do pensamento liberal, no Brasil, e a consequente propagação do ideário escolanovista. Os precursores desse movimento educacional reformador, que se originou na década de 1920 acreditavam na educação com o elemento suficientemente eficaz para a construção de uma sociedade democrática” (ARAÚJO et al, 2014, p. 4).

primeiros professores universitários que se destinaram à formação de professores para atuar no ensino primário e secundário². Neste instituto, era mantido o caráter técnico e profissionalizante dos cursos normais que ali funcionavam. No Rio de Janeiro, uma Escola de Professores foi anexada à UDF por Anísio Teixeira, destinada a aplicar novos métodos e teorias e desenvolver estudos sobre a criança e o adolescente, visando à construção de uma nova cultura profissional docente (VIDAL, 2001).

O golpe de 1937 provocou, precocemente, o término desses dois investimentos: o projeto de formação de professores da USP foi radicalmente modificado e a UDF foi extinta em 1939, sendo incorporada à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e a Escola de Educação excluída na nova estrutura (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Nesse mesmo ano, foi criado o curso de Pedagogia pelo do Decreto-Lei n. 1190, promulgado em de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939). Por meio deste documento, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo por finalidade habilitar docentes para lecionarem no ensino secundário e nas Escolas Normais (BRZEZINSKI, 1996). Com este Decreto, o curso de Pedagogia se caracterizava como um curso de bacharelado (Art. 48)³ que conferia ao bacharel que concluisse regularmente o curso de Didática, “diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado” (Art. 49).

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil previu, portanto, a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como técnico em educação. O bacharel se formava em três anos de curso, período em que se dedicava a disciplinas voltadas principalmente para os Fundamentos da Educação. Para a formação do licenciado, era acrescentado mais um ano de curso em que se trabalhavam disciplinas de natureza pedagógica denominadas “Didática”, que englobava Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e

² Atualmente, o sistema de educação brasileiro é dividido em duas etapas: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é constituída pela Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (Alfabetização, Anos Iniciais e Anos Finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, e Ensino Técnico. O Ensino Superior abrange bacharelado, licenciatura, formação tecnológica e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. (Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014>. Acesso em: 17 mai. 2016).

³ Art. 48. Aos alunos que concluírem seriadamente os cursos ordinários, de que tratam os arts. 9 a 19 desta lei, serão conferidos, respectivamente, os seguintes diplomas de bacharel: 1) bacharel em filosofia; 2) bacharel em matemática; 3) bacharel em física; 4) bacharel em química; 5) bacharel em história natural; 6) bacharel em geografia e história; 7) bacharel em ciências sociais; 8) bacharel em letras clássicas; 9) bacharel em letras neolatinas; 10) bacharel em letras anglo-germânicas; 11) **bacharel em pedagogia**. (grifado por mim. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 17 mai. 2016).

Sociológicos da Educação, e os habilitava para o exercício da docência no Ensino Secundário e Normal (SCHEIBE; DURLI, 2011). A dupla função de formar bacharéis e licenciados constituiu o esquema conhecido como “3+1” adotado na organização dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia, onde o “1” se referia à formação pedagógica.

Nesta concepção normativa, o curso de Pedagogia acabava por dissociar o campo da ciência Pedagogia dos conteúdos de Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. Importante destacar que, no bacharelado estudava-se principalmente as disciplinas voltadas aos Fundamentos da Educação, formando-se o técnico em Educação, cujas funções não eram muito claras. O conteúdo específico da graduação em Pedagogia era trabalhado no curso de Didática e Práticas Educativas durante um ano pelos egressos que almejavam lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, tanto no primeiro ciclo, quanto no segundo. “Eram, portanto, dois cursos com diplomação específica. Todo licenciado em Pedagogia, portanto, era também, e a priori, bacharel nesse campo de conhecimento. Formava-se, assim, o professor no bacharel” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 87).

Cabe ainda ressaltar que, nesse período, o campo de trabalho para o bacharel em Pedagogia não era muito promissor devido à escassez de vagas em atividades técnicas no Ministério da Educação (MEC). Portanto, muitos bacharéis buscavam complementar sua formação para atuar como licenciado por meio das disciplinas Didática Especial e Psicologia Educacional, uma vez que as demais que compunham o curso de Didática já constavam do currículo do bacharelado. No entanto, essa complementação propiciava a dissociação entre o conteúdo da Pedagogia e o conteúdo da Didática, provocando uma ruptura entre os conteúdos de conhecimentos específicos e a metodologia de ensino desses conteúdos, estabelecendo uma “dicotomia entre conteúdo e método, como se um não fosse em grande parte a função do outro na perspectiva de preparo para o magistério” (CHAGAS, 1976 citado por BRZEZINSKI, 1996, p. 44).

O Decreto-Lei n. 9.092 (BRASIL, 1946) foi uma tentativa de substituir esse modelo por outro em que a formação para bacharéis e licenciados era realizada em quatro anos em faculdades de Filosofia. Com este Decreto, os estudantes cursavam disciplinas fixas e obrigatórias nos três anos iniciais e no quarto ano disciplinas optativas e componentes curriculares destinados às discussões pedagógicas sob o título de Didática teórica e prática. O diploma de bacharel era obtido por aqueles que escolhessem somente as disciplinas optativas do quarto ano — permanecendo como base

da formação do pedagogo — e o de licenciado aos que optassem pelo esquema que incluía a formação pedagógica.

Nos anos 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024 (BRASIL, 1961), não modificou muito a estrutura do curso de Pedagogia. Diversas normalizações foram apresentadas após a aprovação da lei, tais como: Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251 (BRASIL, 1962a), que indicou as disciplinas que comporiam o currículo mínimo do curso de Pedagogia, instituindo uma base curricular comum e uma parte diferenciada; Parecer CFE n. 292 (BRASIL, 1962b), que definiu a duração do curso de Pedagogia em quatro anos, três relativos à base comum e um destinado à Didática e Prática de Ensino e fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura; Parecer CFE n. 252 (BRASIL, 1962c), que estabeleceu que as matérias pedagógicas comporiam a parte da formação oferecida no antigo curso de Didática, além das disciplinas de Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino esta última sob a forma de Estágio Supervisionado, organização que abrangia os princípios de hierarquia e da concomitância das matérias e sua duração em semestres letivos; e Parecer CFE n. 12 (BRASIL, 1967), que tratou da formação de professores para as disciplinas específicas do Ensino Médio técnico. Porém, a estrutura do curso continuava assentada naquela de 1939 (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Embora se tentasse a concomitância da parte pedagógica com a parte de conteúdo específico, esta não se concretizou, permanecendo a formação de professores no modelo “3+1”, esquema que formava o técnico em Educação (bacharel) e o professor (licenciatura) que atuaria no magistério do Ensino Secundário e do curso Normal. Como resume Silva (1999, p. 14), “com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei n. 4.024, emanam os pareceres do Conselho Federal de Educação de n. 251/62, que mantém o curso de bacharelado em Pedagogia, e o de n. 292/62, que regulamenta as licenciaturas”.

No final da década de 1960 e início dos anos 70, novas e intensas discussões a respeito dos rumos da Educação brasileira ocorreram, que podem ser identificados por meio da Reforma Universitária, Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968) e na Reforma do Ensino Primário e Secundário, Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971). Nesse período, foram definidos

os especialistas que atuavam nos sistemas de ensino e suas funções⁴, além dos conteúdos mínimos e a duração do curso de Pedagogia (Parecer CFE n. 252/1969 e Resolução CFE n. 2/1969).

O Parecer do CFE n. 252 (BRASIL, 1969) determinava que além da formação dos especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica, o curso de Pedagogia também habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para a docência no primário. Brzezinski (1996) chama a atenção para a permanência da fragmentação da formação, que se faz presente na divisão técnica do trabalho na escola e no distanciamento entre teoria e prática, e Scheibe e Aguiar (1999) para a divisão do curso em dois blocos: de um lado as disciplinas de Fundamentos da Educação e de outro as das habilitações específicas.

Vale destacar que esta época foi marcada por transições políticas, econômicas e sociais, em que se reformulou o currículo do curso de Pedagogia, fragmentando a formação do pedagogo. A Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971) alterou a concepção e os objetivos do Ensino Primário e Secundário, mudando sua denominação para Ensino de Primeiro e Segundo Graus, extinguiu o curso de Pedagogia no formato conhecido e a formação de professores, antes realizada em escolas normais, passou a ser uma habilitação profissional no Ensino de 2º Grau, sendo admitidos cinco níveis de formação de professores:

(1) em nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinada a formar o professor polivalente para as quatro primeiras séries do 1º grau; (2) formação de nível de 2º grau, com um ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau; (3) formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau; (4) formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau; (5) formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau (SCHEIBE, DURLI, 2011, p. 95-6).

⁴ A Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968) reconhecia no Art. 30 a competência para a habilitação, na graduação em Pedagogia: “[...] o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”.

Demerval Saviani e Mirian Warde entenderam que essas modificações provocavam uma alteração na “filosofia” do curso Normal, descaracterizando-o e baixando a qualidade a formação dos professores. Saviani (1982) criticava que quando a formação de professores passou a ser uma habilitação profissional em nível de 2º Grau, passou-se a investir, sobretudo, na quantidade em detrimento da qualidade, contribuindo significativamente para o declínio dessa formação. Warde (1986, p. 77) considerava que não apenas a habilitação para o magistério não formava “nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar as técnicas de escrita, leitura e cálculo”, como também que dois anos após a promulgação da Lei n. 5692 o acesso ao curso de Pedagogia era franqueado tanto aos egressos dos cursos Normais quanto para aqueles oriundos das demais modalidades do ensino secundário, o que contribuía para a perda do foco na formação dos professores. Lelis (1993, p. 38), ao contrário, apontava que o problema da formação docente estava presente na cultura geral das Escolas Normais, pois “quanto ao currículo, os cursos compunham-se de disciplinas de cultura geral e apenas algumas de caráter pedagógico, precárias do ponto de vista da formação técnica”.

O Parecer n. 252/1969 e a Resolução CFE n. 2/1969 permaneceram em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). Por quase 30 anos, o curso de Pedagogia objetivou formar docentes para atuarem nos cursos Normais e especialistas para atuarem nas escolas de 1º e 2º Graus. “A preparação do professor primário em nível superior figurava como um “apêndice” das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático-institucional” (SCHEIBE, DURLI, 2011, p. 94).

Ao continuar traçando o percurso do curso de Pedagogia, é necessário lembrar que a partir da década de 1980, ocorreu uma ampla movimentação pela reformulação dos cursos de Pedagogia, sendo fundamental o papel da Comissão Nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador (CONARCFE) e da Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE) para o “redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (FREITAS, 2002, p. 139, grifado pela autora). Nessa década, a necessidade de um profissional que interferisse e transformasse as condições da escola, da educação e da sociedade

fortaleceu a concepção emancipadora da educação e da formação e contribuiu para a busca de superação entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. Em 1983, durante o I Congresso Mineiro de Educação⁵ “foi firmado o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 226), questão que foi retomada na década seguinte, associada à “ideia de que não seria possível reformular os cursos de pedagogia independentemente das licenciaturas” (idem, p. 229).

Os anos de 1990, os cursos de Pedagogia passaram a formar exclusivamente o professor para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, rompendo “com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas” (ibidem, p. 229). A ênfase dada a essa formulação curricular gerou polêmica entre estudiosos que criticaram a base do curso por entenderem que as competências do pedagogo extrapolam o âmbito escolar formal, podendo também ser ampliadas para esferas mais amplas da Educação. Gentil e Costa (2011) apontam que, nessa época, algumas Faculdades de Educação suspenderam ou suprimiram as habilitações para investirem em um currículo voltado à formação de professores e às funções administrativas. Porém, consideram que o saldo dessas iniciativas é modesto, pois ainda persistem problemas crônicos no campo tais como a natureza do curso que contribuem para, dentre outros fatores, a permanência da dualidade entre conhecimento de conteúdos específicos e conhecimentos pedagógicos.

Marcada por muitas reformas educacionais e legislações relacionadas à formação de professores, a década de 1990 foi testemunha da promulgação da LDBEN em 1996 (BRASIL, 1996) que, em seu Artigo 62, inserido no Título IV, focaliza os profissionais da Educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei n. 12.796/2013).

⁵“Evento promovido, em 1983, pelo primeiro governo mineiro, eleito por voto direto, após o regime militar e pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, visando fazer diagnóstico da situação do ensino em Minas Gerais. Partiu das demandas oriundas dos movimentos sociais e das bandeiras de lutas dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores da educação em especial, sintetizadas no documento Educação para a Mudança” (Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em 27 jun. 2016).

Scheibe (2008, p. 46) considera que LDBEN procurou “superar tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico”, porém, como alertou Cury (2005), o Artigo 62 colocou em questão não apenas os espaços e as modalidades de formação, acirrando a discussão sobre a necessidade de formar professores e pedagogos, como também o conjunto de disciplinas que comporiam o currículo dos cursos de formação.

As orientações previstas na LDBEN deram novamente abertura a especulações em relação à credibilidade do curso de Pedagogia para formar profissionais aptos a atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas séries finais do Ensino Médio na modalidade Normal, pois a formação pedagógica ao que tudo indica, permaneceu em segundo plano, ainda que a ANFOPE e entidades parceiras defendam “a unidade entre teoria e prática, articuladas desde o início do curso, em um percurso curricular unificado, não prevendo habilitações e tendo a docência como base da formação (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 102).

Almeida e Biajone (2007, p. 290-291), ao abordarem os saberes docentes e a formação inicial no contexto das reformas, consideram que

é necessário esclarecer que o movimento de reformulação dos cursos de formação tem sua origem nas críticas aos pressupostos do modelo da *racionalidade técnica*, que definem um determinado perfil de educador, bem como suas competências para ensinar. Nessa perspectiva, a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e técnicas científicas (grifo das autoras).

Elas afirmam, ainda, que este modelo foi muito discutido e criticado nos anos 1990, porque apresentava limitações como percurso formativo. A expectativa que se gerou é que seria substituído pelo modelo da racionalidade prática ou modelo da racionalidade crítica que tem sua origem em Donald Schön, para quem

a vida rotineira do profissional depende de um conhecimento tácito denominado ‘conhecimento na ação’ [e] os profissionais são aqueles que não separam o pensar do fazer. [...] Em seu ponto de vista, reflexão-na-ação é central para a arte por meio da qual profissionais às vezes enfrentam situações “divergentes” e incômodas da prática. Como ainda apontado por Schön (1983), “crescentemente nos tornamos conscientes da importância do fenômeno real da prática – complexidade, incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de

valor – o qual não é compatível com o modelo da racionalidade técnica (p. 39) (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38).

Trazendo Kenneth Zeichner, Maria Teresa Tatto e Barbara Tabachnick à cena, Diniz-Pereira (2014, p. 38) aponta que há, no mínimo, três modelos de formação de professores na perspectiva da racionalidade prática:

o modelo humanístico, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo (ZEICHNER, 1983; TATTO, 1999); *o modelo de “ensino como ofício”*, no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata (TATTO, 1999); *o modelo orientado pela pesquisa*, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (TABACHNICK e ZEICHNER, 1991).

Sob a perspectiva schöniana, Scheibe e Aguiar (1999) consideram que a prática pedagógica podia ser explicitada por meio de três modalidades de articulação teoria-prática na forma de estágio que, conjugadas contemplariam as 300 horas previstas no Art. 65 da LDBEN (BRASIL, 1996). A primeira modalidade de estágio é entendida como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área ou curso, sendo realizada nos primeiros anos da formação inicial, o que possibilitaria estabelecer relação entre teoria e prática; a segunda, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, articulando teoria e prática, uma vez que pesquisa e formação profissional caminham juntas; e a terceira é destinada à iniciação profissional, englobando atividades de observação, regência ou participação em projetos.

Ao articular teoria e prática, o curso de Pedagogia proporcionaria ao futuro profissional conhecimentos que contribuiriam para a realização competente das tarefas pedagógicas. Sacristán (2000, p. 15) para explica que “quando definimos um currículo estamos definindo também as funções da própria universidade e a maneira particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de Educação, numa trama institucional”. O currículo, portanto, norteia a ação docente e o professor, no exercício da docência, contribui para a construção de coletiva de saberes.

Assim, uma vez que o currículo norteia a ação do professor, em relação à formação inicial, pesquisas como a de Piconez (1991), Pimenta (1994) e Leite (1995) mostraram que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com

conteúdos distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, não possibilitavam captar as contradições presentes na prática social de educar e pouco tem contribuído para criar uma nova identidade do profissional docente.

É, portanto, nos anos 1990 que houve um aumento significativo de estudos sobre novos paradigmas da Educação e os debates continuaram focalizando a formação do professor e a reformulação dos currículos. Entretanto, a inconsistência teórica e a falta de consenso entre intelectuais da área, ainda presentes nos dias atuais, prejudicaram não somente a qualidade do ensino como também a oferta das disciplinas oferecidas pelo curso. Libâneo (1991, p. 115) registrava que

o esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a consequente subjunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere formação do pedagogo.

No início dos anos 2000, curso de Pedagogia foi estruturado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aprovadas pela Resolução CNE/CP n. 01 (BRASIL, 2006), que Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e definiu que a formação a ser oferecida no curso deveria abranger docência, gestão, avaliação de sistemas e avaliações de ensino em geral, assim como elaboração, execução, acompanhamento de programas e atividades educativas.

Em julho de 2015, foram apresentadas à sociedade novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica expressas no Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a) que consubstanciou a Resolução CNE/CP n. 1, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) que, por sua vez, definiu as DCN 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.

Conforme explica Dourado (2015, p. 301), as novas DCN reafirmam

uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada

tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação.

As DCN ressaltam que para se ter melhorias na formação dos profissionais da educação torna-se necessário que se invista em ações compactuantes que impliquem no repensar e avançar de políticas educacionais, proporcionando aprimoramentos na metodologia do curso. No entanto, como afirmam Gatti, Barretto e André (2011, p. 98):

Mesmo com ajustes realizados nas diretrizes, os formatos curriculares continuam apresentando poucas alterações, confirmando a prevalência do modelo consagrado, que potencializa os conhecimentos específicos em relação aos conhecimentos que contemplem de fato a formação pedagógica.

Estudo realizado por Gatti (2010) evidenciou a fragmentação formativa em cursos de Pedagogia. Ao pesquisar a estrutura curricular de 71 cursos de Pedagogia na modalidade presencial, responsável pela formação de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, a pesquisadora identificou mais de 3500 disciplinas distintas (3.107 obrigatórias e 406 optativas) e a evidência da separação entre conhecimento disciplinar e pedagógico:

Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. [...] Disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% desse conjunto. (GATTI, 2010, p. 1368).

Gauthier (2006) explica que articular os saberes disciplinares e pedagógicos é uma das prerrogativas da formação de professores com o objetivo de fortalecer a docência. Perrenoud (2000) destaca que conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém, pois a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste em, por um lado, relacionar os conteúdos e objetivos e, de outro, as situações de aprendizagem. Esta parece ser também a opinião

de Tardif (2012) ao focalizar o saber docente. Para ele, o trabalho dos professores é considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, por conseguinte, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor.

Entendo que o domínio do conteúdo específico é condição preponderante para o docente, mas o saber pedagógico pressupõe condição básica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Ou seja, o profissional que sabe criar, planejar, realizar, avaliar e selecionar recursos, conhece os domínios básicos da atividade docente.

Para Vasconcellos (2000), a incumbência de ser professor torna-se extremamente difícil e requer daquele que a executa determinadas características bastante peculiares que não podem ser negligenciadas. Envolve também um conjunto de capacidades técnicas indispensáveis ao exercício da função docente e que devem ser adquiridas, aperfeiçoadas, atualizadas e recriadas.

De acordo com Nóvoa (2009), a formação docente continua hoje muito prisioneira de modelos teóricos muito formais e dão pouca importância à prática e à reflexão, via que desconfigura a essencialidade funcional da prática docente. A seu ver, a formação pedagógica envolve a atualização do universo de conhecimentos ancorados na constante reavaliação do saber, além de dar conta do desempenho e da prática social contextualizada, dotada de experiências, expectativas e desejos.

Estudos que contemplem formas de ensinar e aprender, que provoquem rupturas com as práticas tradicionais merecem ser ressaltadas, assim como novas propostas que articulem a Pedagogia com a reflexividade e a dialogicidade do conhecimento específico e do pedagógico, como premissa de profissionalidade⁶ ao docente.

Em consonância com esta perspectiva, o interesse pela prática do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental vem se intensificando a partir da década de 1980 e diversos estudos sinalizam a urgência de se debruçar sobre a formação pedagógica, uma vez que ainda é possível identificar uma certa tendência em desqualificá-la e considerá-la inútil, principalmente entre os professores formados nas áreas específicas (ALVES-MAZZOTTI et al., 2009).

Ao focalizar a formação pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessário que consideremos os significados que os docentes atribuem à

⁶ “Conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p.108).

sua formação e ao seu trabalho, no que a Teoria das Representações Sociais (TRS) pode colaborar de forma significativa, pois “parece ser caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente 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” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20). Como define Moscovici (2012, p. 46),

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.

As representações sociais se constituem nas relações sociais, na simbolização dos objetos, na vitalidade dos significados expressos através da linguagem. Por meio destas relações, se fundamentam crenças e comportamentos que auxiliam na apreensão do mundo social envolvendo questões cognitivas, valorais e sentimentais. Jodelet (2005) considera que o estudo das representações sociais pode contribuir para o entendimento de como a dimensão simbólica influencia a dimensão prática do cotidiano das pessoas, ao passo que também é modificada nessa relação dinâmica. Ela propõe pensar como essas representações se constroem e como os sujeitos se relacionam, considerando sua posição social, seus afetos e a totalidade social concreta na qual se inserem.

A partir do exposto, o objetivo do estudo agora apresentado é investigar e analisar as possíveis representações sociais de formação pedagógica elaboradas por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isto, foram desenvolvidas as seguintes questões de estudo:

- De acordo com professores dos anos iniciais de Ensino Fundamental, que conhecimentos, competências, habilidades compõem os saberes da formação pedagógica?
- Que disciplinas contemplam a formação pedagógica no curso de Pedagogia?
- Como a formação pedagógica contribui para a prática do professor em sala de aula?

- Que crenças, valores e símbolos professores das series iniciais do Ensino Fundamental associam à formação pedagógica?

Para responder estas questões, foram preparados, além da Introdução, cinco capítulos. O primeiro, intitulado *Formação Pedagógica*, discute esta formação no âmbito do curso de Pedagogia. O segundo, *Referencial Teórico-Methodológico*, versa sobre a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici e ampliada por Denise Jodelet, especificamente se debruça sobre a abordagem processual. O terceiro se refere aos *Procedimentos Metodológicos*. O quarto se dedica à *Apresentação e discussão dos resultados*. Por fim, concluo o estudo, apresentando minhas considerações.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo são apresentadas reflexões sobre a formação docente e a formação pedagógica ofertada nos cursos de Pedagogia, conforme seus avanços e retrocessos, o que já foi mencionado na introdução, sendo possível observar um movimento contínuo em prol da busca por uma identidade profissional docente.

A formação inicial nesses cursos tem sido bastante questionada, pois esta ocorre não apenas no ingresso em ensino superior, mas anteriormente, baseada nas experiências do próprio indivíduo. Nesta perspectiva, é considerado quase nulo o impacto da formação inicial na mudança da prática docente (ZEICHNER, 2013).

O modelo “3+1”, ainda permanece presente em muitas instituições de ensino, modelo em que se prioriza os conhecimentos específicos em detrimento às disciplinas de cunho pedagógico, que além do pouco tempo destinado elas, com frequência se encontram desarticuladas e dissociadas daqueles, mostrando-se pouco eficazes para a formação de professores por serem trabalhadas tardiamente e apresentarem pouco prestígio em relação aos currículos em geral (DINIZ-PEREIRA, 1999; 2002).

Portanto, torna-se evidente a necessidade da reflexão constante em relação ao trabalho docente que priorize não somente movimentos contínuos de ação, como também transformações calcadas em estratégias, procedimentos, atuação no fazer e no pensar da prática cotidiana do professor. Tozetto e Gomes (2010) argumentam que a prática reflexiva deve oferecer uma estrutura segura ao educador a fim de auxiliá-lo a tornar-se sujeito de seu próprio trabalho. De acordo com elas, é através da reflexão e do conhecimento tácito que se encontram soluções referentes aos conflitos da prática pedagógica, que requer inovações, autonomia e decisões sobre o processo ensino-aprendizagem. Disto decorre que, se algumas instituições ainda configuram seus currículos no modelo “3+1”, estes por muitas vezes podem estar consolidados em conteúdos distanciados do contexto social atual, cercados de contradições e divergências, podendo ser considerado este um dos fatores da ineficácia formação docente. Como afirma Gatti (2013-2014, p. 39) “a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca”.

De fato, cabe à formação inicial proporcionar ao futuro docente a aquisição dos conhecimentos específicos assim como os modos de ensiná-los. Saber somente o conteúdo torna-se insuficiente, sendo necessário ir além, promover a reflexão sobre o quê, para quê, porque e como ensinar, e principalmente, analisar qual será a devida contribuição para a formação do discente.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes têm origem plural e são provenientes de experiências profissionais, de formação escolar, da prática cotidiana, entre outros.

É através das relações com pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2002, p. 32).

Com relação aos saberes pedagógicos, ao conceber a atividade docente como prática reflexiva e o professor como produtor de saberes, afirma que esta ação é decorrente da interação entre teoria, prática e pesquisa sobre a prática, e que a prática profissional é a capacidade de refletir e produzir e não, simplesmente, aliar-se à mera aplicação de regras.

Tardif (2002) define quatro saberes que estão presentes na atividade docente: (1) saberes da formação profissional, que são provenientes dos conhecimentos pedagógicos relacionados com seus métodos e técnicas de ensino; (2) saberes disciplinares, que provêm dos diversos campos de conhecimentos (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.); (3) saberes curriculares, que são produzidos a partir dos programas escolares de acordo com seus objetivos, conteúdos e métodos; e (4) saberes experienciais, que resultam da vivência cotidiana do docente. Segundo Tardif, os saberes experienciais entram em evidência por estarem implicados na própria vivência do professor sem zelar por sua forma de circulação em consonância aos saberes disciplinares.

Para Pimenta e Severino (2009), os saberes da docência se organizam em quatro conjuntos: (1) conteúdos das diversas áreas do saber; (2) conteúdos didático-pedagógicos, relacionados à prática profissional; (3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos; e (4) conteúdos relacionados à sensibilidade humana. Esses

saberes possibilitam ao futuro docente a organizar situações de aprendizagem, distinguir qual a relação de sua disciplina com as demais, quais são as utilidades do conteúdo para formação, o porquê de se ensinar determinado assunto, e qual projeto formativo orienta sua ação. Nesse sentido,

ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. (PIMENTA; SEVERINO, 2009, p.15)

O trabalho docente compreende promover a aprendizagem dos conteúdos, orientar na formação de conceitos, criar situações didáticas e contribuir para a formação enquanto ser humano. Em estudo sobre o professor do ensino superior, Pereira e Anjos (2014, p. 1) citam Cunha (2013) para discutir sobre a formação de professores, os saberes e práticas necessários ao trabalho docente:

Para Cunha (2013) refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. A pesquisa acompanha os movimentos políticoeconômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano real quer no plano ideal. Já a prática estabelece-se a partir de uma amálgama de condições teórico-contextuais.

Aos olhares de Vasconcellos e Oliveira (2011) a qualidade da docência tem sido frequentemente ignorada pelas universidades priorizando a quantidade da produção científica e não a qualidade, a metodologia e a didática. Ambas deveriam ser valorizadas, uma vez que, as pesquisas buscam ações práticas para que adequações sejam de fato efetivadas.

Anastaciou (2013) abre discussão sobre a renovação do modelo de ensino. Ela explica que cada geração traz consigo capacidades diferentes sendo preciso que os docentes compreendam que o perfil do aluno atual apresenta premência de estratégias metodológicas inovadas que despertem motivação e os preparem para os desafios da sociedade vigente. À inovação da prática docente é um dos avanços do sistema educacional que, por sua vez, contribui no sentido de abandonar concepções não mais usuais e oportuniza aos discentes qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Entendo que a formação pedagógica está diretamente associada à prática docente

e parece ainda estar longe de preparar o futuro professor para o exercício da docência.

Masetto (2008, p. 14), ao se referir sobre o despreparo pedagógico, evidencia que este “é o ponto mais carente do professor” e que a docência “deve ter como função criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes”. O autor define a docência como domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades, nas atitudes e nos valores.

Ao analisar o problema do Curso de Pedagogia, fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores que, segundo Saviani (2009, p. 150), implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. O autor considera que a formação dos professores é atravessada por um dilema derivado de dois modelos de formação docente: “aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 151). O primeiro se relaciona com conteúdos de domínio específico correspondente à disciplina que será lecionada e o segundo se refere ao efetivo preparo pedagógico-didático. Saviani (ibidem), afirma ainda que “tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo”. E vai mais além, ao apontar que

as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. Ora, se na raiz do dilema está a dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem (SAVIANI, 2009, p. 151).

Sem a intenção de resolver o dilema posto por Saviani, Franco (2007) delimita o campo de estudos da Pedagogia, entendida como a ciência da e para a Educação, ressaltando sua importância como campo científico e a Educação como práxis social. Para ela, as demais Ciências da Educação (História da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, entre outras) contribuem para a compreensão do processo educativo e cada uma dessas ciências analisa seus próprios conceitos e seus métodos de pesquisa. A Pedagogia por sua vez, focaliza o

fenômeno educacional ao se configurar com identidade própria, não se limitando a aplicação de teorias elaboradas por outrem. Os saberes pedagógicos, portanto, são fundamentais à docência ao possibilitar que futuros docentes tenham acesso a uma formação crítico-reflexiva, sendo capazes de identificar as implicações éticas e políticas que permeiam o ensino.

Já Pimenta (2014) distingue a Didática Geral das Didáticas específicas considerando seus diferentes focos. A primeira se configura acerca de seus elementos estruturantes independentemente do conteúdo disciplinar e a segunda apresenta modos peculiares de ensinar, considerando suas especificidades e estruturas metodológicas. No entanto, como ela defende, as duas dimensões se articulam à medida que se apropria o sentido da ação docente numa totalidade englobando os diferentes condicionantes que perpassam o saber escolar. Ao superar a desconstrução que circula no senso comum de que a teoria independe da docência e que o professor é reportado apenas como mero transmissor de conhecimentos, os saberes pedagógicos se aprimoram e garantem aos futuros docentes condições que permitem interpretar, compreender e agir diante da realidade concreta que se encontra o ensino em sua complexidade.

Pensar em formação pedagógica é pensar nos currículos dos cursos de Pedagogia que devem articular disciplinas e conteúdos com as reais demandas do contexto social. Gatti (2010) afirma “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. A fragmentação formativa é clara”.

As propostas curriculares, como apontado anteriormente, apresentam disciplinas de conteúdos da área disciplinar em desequilíbrio aos conhecimentos relacionados à docência, sendo considerado um dos nós atuais da profissão. Pesquisas recentes realizadas por Sheibe (2007, 2008), Gatti e Nunes (2009), Libâneo, (2010, 2013) corroboram com essa afirmação, confirmando que nas concepções formativas e nos currículos permanece a crença de que uma coisa é trabalhar os conhecimentos disciplinares com sua lógica, estrutura e modos próprios de investigação e outra é o conhecimento pedagógico, entendido como recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo.

Quanto ao conhecimento pedagógico, Isaia e Bolsan (2004, p. 123) consideram que muitos formadores de professores no início de sua trajetória profissional/institucional

é precário, à medida que assumem encargos docentes, respaldados em pendoros naturais e ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica que não a do magistério superior.

Esses formadores muitas vezes contam apenas com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial para ir construindo suas teorias que atualizam quando enfrentam situações de urgência, onde não tenha nada esquematizado.

Ao discutir sobre o marco teórico-conceitual da formação docente, Almeida e Pimenta (2014, p. 11) questionam a formação dos formadores, afirmando que

a característica que identifica o professor do ensino superior como aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar, o que, em geral, não lhe foi exigido nas instituições nem mesmo no âmbito das políticas educacionais. Estas, quando muito, apontam tímida e genericamente que devem ser preparados para ensinar. Ao contrário, do professor da escola básica, exige-se a formação de nível superior com a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino.

Gatti, Barretto e André (2011, p. 9) também apontam essa diferença:

A formação de professores para os anos iniciais da escolarização sempre foi separada da formação dos professores das disciplinas específicas e, por muitos anos, houve separação também em nível escolar: os primeiros eram formados em nível secundário (hoje, médio) e os segundos, em nível superior, em cursos isolados por área de conhecimento, nos chamados bacharelados. Essa condição deixou marcas de valor acadêmico e social que se refletem até nossos dias e tem implicações nas carreiras dos respectivos docentes.

Para Soares e Cunha (2010), a ausência de conhecimentos didático-pedagógicos limita a ação docente e promove dificuldades diversas no processo de ensinar e aprender. Como reforça Behrens (2011), não basta ser um bom profissional na área de atuação, nem apenas saber o conteúdo a ser ensinado.

O diálogo entre esses autores revela os impasses na formação docente a respeito das concepções formativas e curriculares em que a separação dos conhecimentos específicos e pedagógicos acarreta uma visão segmentada dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas gerando uma formação genérica e insuficiente aos discentes.

Almeida e Pimenta (2014, p. 12-13) citam Cunha (2009) e Almeida (2012) para sintetizar as três dimensões da formação docente e que elas denominam de concepção ecológica da formação docente:

a dimensão profissional, na qual se aninham os elementos definidores da atuação como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua) e as exigências profissionais; a dimensão pessoal, na qual há que se desenvolver as relações de envolvimento e compromisso com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; e a dimensão organizacional, na qual são estabelecidas as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.

Essas dimensões favorecem ao professor uma formação em que ao se deparar com uma situação problemática contextualizada ele sabe o que fazer e como fazer e também o porquê de ter feito. A interação com o contexto torna-se fundamental ao processo de formação e valorização do trabalho docente.

Os cursos de formação docente não têm claro o perfil do professor que desejam formar. Não são raros os discursos que comparam o perfil do profissional da educação com um “parceiro mais experiente” ou com um mero “facilitador da aprendizagem” de seus alunos. Esses perfis são um dos maiores desafios enfrentados pelos cursos de formação docente que precisam se afastar do modelo questionado por Mello (2000, p. 100):

No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a “prática de ensino” também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado.

Distante de haver um consenso entre aqueles que estudam, aqueles que elaboram leis, e aqueles que as executam a respeito da identidade profissional docente e especialmente sobre a funcionalidade do Curso de Pedagogia, as polêmicas sobre a formação pedagógica continuam presentes e parece que ainda persistirão por um bom tempo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Serge Moscovici, psicólogo social romeno naturalizado francês, em sua obra “A representação social da psicanálise”, buscou compreender como um conhecimento científico (a psicanálise) era apropriada por diferentes grupos da sociedade parisiense. Conforme explica Moscovici (1978, p. 41),

as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e cristalizam-se incessantemente, por intermédio de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano, constituindo, assim, uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

Moscovici (2012, p. 8) ressalta, em seu estudo, a Psicologia Social como um espaço que se apropria da subjetividade, do cotidiano e da reabilitação do saber popular. Com esse propósito, afirma que as representações sociais são um “conjunto de crenças e saberes socialmente construídos, socialmente partilhados com os quais e através dos quais nós pensamos, falamos, decidimos fazer o que fazer, nos apropriamos do mundo e lhe damos sentido”.

Assumindo uma perspectiva psicossocial, o autor, em sua pesquisa, mostrou de que forma os indivíduos tendem a elaborar teorias do senso comum a partir de sua inserção social e cultural com o intuito de aproximar o “novo”, o “desconhecido” e o “não familiar” ao que já é conhecido, a conceitos que incorporem os interesses reais da sociedade. Numa tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar é que se constitui a motivação para a elaboração das representações sociais (MOSCOVICI, 2011).

Em 1961, quando apresentou sua teoria, Moscovici contestou a Psicologia Social Americana, propondo estudar novos conceitos capazes de prestar conta da realidade, não se limitando apenas a aspectos neurológicos, genéticos ou prioritariamente biológicos. O autor retomou o conceito de “representação coletiva” cunhado por Durkheim e o reelaborou ao considerar as representações como algo compartilhado pelos diferentes grupos sociais. Durkheim se limitava a fenômenos psíquicos e sociais, como as ciências, os mitos e a ideologia, sem a preocupação de explicar as diferentes

formas de organizar os pensamentos. De acordo com ele, os processos de organização do pensamento, ao se imporem e penetrarem nas consciências individuais, seriam difundidos, transformando-se em “representações coletivas” regidas por suas próprias leis (NÓBREGA, 2001).

Para Durkheim, as representações coletivas são “fatos sociais” exteriores às consciências individuais, o todo é mais do que a soma das partes, pois expressa o estado da coletividade. São consideradas estáveis e restritas por apresentarem um modo particular de compreensão que são sustentadas mutuamente por toda sociedade. O autor considera que o pensamento coletivo deve ser estudado em si próprio para si próprio.

Moscovici (1973 citado por ARRUDA, 2002) afirma que a Psicologia Social não podia fechar-se numa torre de marfim, alheia às questões colocadas pela sociedade. Deste propósito, a Teoria das Representações Sociais parte da premissa de trabalhar com o pensamento social em sua realidade dinâmica e ativa articulando elementos afetivos, mentais, sociais integrados à cognição, linguagem e comunicação.

Segundo o Moscovici (2012, p. 39), “o homem que não pensaria por conceitos não seria um homem, pois não seria um ser social, reduzido que estaria somente ao aspecto perceptivo individual, ele seria indiferenciado e animal”. Desse modo, ao tratar das representações sociais, o autor compartilha a ideia de uma sociedade heterogênea, na qual os grupos de indivíduos pensam diferentemente uns dos outros, influenciando na formação de condutas e na orientação das comunicações sociais.

A teoria propõe uma psicossociologia do conhecimento com participação da área sociológica sem descartar os processos cognitivos e subjetivos. O saber é apreciado como construção do sujeito e parte do princípio que as diferentes formas de se comunicar fornecem elementos considerados fundamentais na elaboração e compreensão do saber prático. Para Moscovici (1978) as representações sociais não são produto da sociedade como um todo, elas se constroem por meio da linguagem e influência dos diversos grupos sociais. Ele qualifica as representações sociais visando à superação da dicotomia entre o individual e o social, vislumbra o sujeito como ativo e o conhecimento em constante modificação. Este é produzido coletivamente, tendo em vista o processamento e a rapidez das informações, que dificultam a cristalização de ideias, diferentemente do sistema hegemônico e dominante contemplado por Durkheim. Segundo Moscovici (2003, p. 218), os grupos produzem significados através da linguagem que por sua vez são ampliadas e compartilhadas formando suas próprias

construções sociais.

Toda representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la. É ao mesmo tempo importante especificar como esses processos se desenvolvem socialmente e como são organizados cognitivamente em termos de arranjos de significações e de uma ação sobre suas referências. Uma reflexão sobre as maneiras de enfocar os fatos da linguagem e da imagem é aqui fundamental

As representações formam universos de opiniões que englobam classes, culturas e grupos. Cada universo de opinião apresenta três dimensões: 1) informação, é ela que organiza os conhecimentos de um grupo; 2) campo de representação, é o “conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto das representações” (MOSCOVICI, 1978, p.69); e 3) atitude, que significa a orientação global em relação ao objeto da representação.

Moscovici (1978) defende que existem dois universos de pensamento nas sociedades contemporâneas: os reificados (da ciência) e os consensuais (do senso comum). Os universos consensuais respondem às questões que eclodem da conversação informal, sendo não necessário os conhecimentos científicos para respondê-las. Os universos reificados se pronunciam através de conhecimentos científicos com rigor lógico e metodológico. Contudo, as representações sociais ocorrem com maior incidência no universo consensual, de onde são originados dois processos: objetivação e ancoragem, que estão logicamente articulados e garantem as três funções básicas de uma representação: incorporação do novo, interpretação da realidade e orientação dos comportamentos.

A objetivação consiste em codificar o excesso de significações pela materialização. Busca tornar real e concreto o que se encontra abstrato. Cristaliza as ideias, tornando-as objetivas por meio de um esquema conceptual. Naturalizar e classificar são duas operações essenciais deste processo: uma torna o símbolo real e a outra, o simbólico.

O primeiro [...] é um salto no imaginário que transporta os elementos objetivos para o meio cognitivo e prepara para eles uma mudança fundamental de status e função. Naturalizados, julga-se que o conceito de complexo ou inconsciente reproduzem a fisionomia de uma realidade quase física. O caráter intelectual do sistema em que eles

participam perde a importância: o mesmo ocorre com o aspecto social de sua extensão. O segundo esforço é de classificação, que coloca e organiza as partes do meio ambiente e, mediante seus cortes, introduz uma ordem que se adapta à ordem preexistente, atenuando assim o choque de toda e qualquer nova concepção. (MOSCOVICI, 1978, p.113).

A ancoragem é a incorporação de algo considerado estranho que se associa a uma rede de categorias familiares, relacionando valores e práticas sociais. É um processo de familiarização do novo que se apresenta como verdade para certo grupo. Moscovici (2003, p. 62) explica que é “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”.

A objetivação e a ancoragem desenvolvem-se concomitantemente dando sentido à representação social, ao processo de assimilação e adequação de novos conceitos. De acordo com Moscovici (2003, p. 78):

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Na mesma linha de construção, Jodelet (2001) muito contribuiu para a compreensão desses dois processos. No que se refere à objetivação, a autora distingue três fases: a construção seletiva, na qual o sujeito se apropria de algumas informações sobre o objeto retendo alguns critérios e ignorando outros; a formação do núcleo figurativo, que concretiza o objeto da representação condensando-o em uma imagem de fácil entendimento; e a naturalização, quando os elementos já foram condensados e compreendidos pelo grupo.

Para Jodelet (2001, p. 36), “a representação é uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito e a serviço de suas necessidades e seus interesses”. A autora sinaliza três tipos de efeito desse processo: as distorções, em que alguns atributos do objeto podem se encontrar acentuados ou minimizados de acordo com os interesses do

grupo; as suplementações quando são atribuídas ao objeto características que eles não possuem; e as subtrações, quando características do objeto são suprimidas.

Em relação à ancoragem, Jodelet (1990, citada por ALVES-MAZZOTTI, 2008) distingue três aspectos: atribuição de sentido, que corresponde a uma rede de significações em torno do objeto na qual ele é inserido e avaliado como fato social; instrumentalização do saber, considerando que o sistema de interpretação constituído pelo sujeito que funciona como um código comum que permite classificar indivíduos e acontecimentos; e enraizamento do sistema de pensamento, que significa que a integração da novidade se faz sempre um “já pensado” e, nesse processo alguns esquemas resistentes como a novidade pode prevalecer, modificando modelos de pensamento arcaicos.

Jodelet (2002, citada por ARRUDA, 2002, p. 138) define as representações sociais como “uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Arruda (2002, p. 138-9) menciona que a autora propõe que as representações sociais devem ser estudadas articulando “elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das idéias) sobre a qual elas vão intervir (Jodelet, 2002)”.

Jodelet (2001) distingue cinco características das representações sociais: 1) a representação social é sempre a representação de um objeto por um sujeito; 2) possuem caráter imaginante, estabelecendo relação entre o sensível e a ideia, percepção e conceito; 3) possuem caráter simbólico; 4) podem estar em construção; 5) possuem autonomia e criatividade. Ela considera que a articulação desse conjunto de elementos e relações pode ser condensada por meio das seguintes perguntas: Quem sabe? De onde sabe? O que sabe? Como sabe? Sobre o que sabe? Com que efeitos? Essas perguntas permitem chegar a três ordens de problemas interdependentes, teórica e empiricamente: (1) condições de produção e de circulação das representações sociais; (2) seus processos e estados; e (3) seu estatuto epistemológico.

A grande teoria conheceu vários desdobramentos que representam diferentes formas de investigar as representações sociais. No presente estudo adotaremos a abordagem processual, desenvolvida por Moscovici e ampliada por Jodelet, com o intuito de investigar e analisar as possíveis representações sociais construídas pelos

professores dos anos iniciais de Ensino Fundamental sobre formação pedagógica.

Na Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean-Claude Abric em 1976, em sua tese de doutorado, as representações admitem um duplo sistema, central e periférico, com características e funções diferenciadas. O sistema central ou núcleo central tende à estabilidade, oferece maior resistência à mudança, origina a organização e significação dos demais elementos de uma representação social e uma possível mudança nesse sistema pode inferir na elaboração de nova representação. O núcleo central possui duas funções consideradas principais: a geradora, que elabora ou modifica os elementos essenciais da representação por meio da qual os elementos ganham significado, sentido; e a organizadora, que unifica e estabiliza a representação social. O outro é o sistema periférico, que responde pelas condições de maior variação dos elementos da representação em um dado grupo e por uma menor resistência a mudanças. Refere-se aos aspectos mais particulares da representação são regidos pelos elementos centrais que possibilitam a interconexão entre a representação elaborada e as contingências do cotidiano. É flexível e suporta as contradições dos grupos de acordo com as histórias individuais dos sujeitos. Desta maneira, responde duplamente pelas possibilidades de maior variação dos elementos da representação social em um dado grupo (ABRIC, 2003).

Não se pode deixar de mencionar, ainda que brevemente, a abordagem societal liderada por Willem Doise, que contribuiu consideravelmente com seus estudos e apresenta uma perspectiva mais sociológica, considerando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações. Uma abordagem que busca conectar o individual ao coletivo, concatenar explicações de ordem individual com de ordem social. Segundo Doise (1993, p. 161),

grandes teorias nas ciências humanas são concepções gerais sobre o indivíduo e/ou o funcionamento societal, que orientam o esforço de pesquisa. Elas devem, não obstante, ser completadas por descrições mais detalhadas dos processos que sejam compatíveis com a teoria geral, mas que podem também ser compatíveis com outras teorias.

Sá (1998, p. 65) evidencia o caráter complementar que as abordagens assumem, ao afirmar que “não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”.

As representações sociais que os professores dos anos iniciais do Ensino

Fundamental podem ter elaborado sobre formação pedagógica, prescrevem suas práticas, concorrendo para a construção de uma realidade, o que nos interessa investigar e analisar nessa pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa aqui delineada foi realizada a partir do estudo que vem sendo desenvolvido por Alves Mazzotti e Maia (2014) a respeito da formação pedagógica.

De acordo com Alves-Mazzotti (2004, p. 128), as pesquisas qualitativas podem ser definidas como originadas a partir das limitações encontradas nos paradigmas das ciências naturais, caracterizando-se “por uma multiplicidade de abordagens, com pressupostos, metodologias e estilos narrativos diversos” e por envolverem uma gama de procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Devido a seu caráter exploratório e interpretativo, a pesquisa qualitativa é caminho profícuo para a consecução dos objetivos propostos, uma vez que, configura-se com relatórios e aspectos relevantes que privilegiam opiniões dos docentes de acordo com a ótica do pesquisador. A abordagem qualitativa possibilita uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se configura com dados isolados, os sujeitos atribuem seus significados e o pesquisador interpreta os fenômenos relacionados ao objeto de estudo.

Optou-se pelo paradigma Construtivismo Social que “ênfatiza a intencionalidade dos atos humanos e o “mundo vivido” pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 133). Este paradigma chama atenção para os processos discursivos subjacentes à construção de significados partilhados pelos grupos e focaliza os processos sociais e culturais em relação aos processos individuais (GERGEN, 1994), objetivando “interpretar as ações dos indivíduos no mundo social e as maneiras pelas quais os indivíduos atribuem significado aos fenômenos sociais” (SCHUTZ, 1967, apud ALVES- MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1999, p. 133).

A utilização da Teoria das Representações Sociais é pertinente a este estudo por permitir compreender como um objeto (formação pedagógica) é compartilhado por um grupo (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), se modifica ou se transforma, ou seja, como o conhecimento que é elaborado pelo grupo e no grupo é por ele compartilhado, determinando “o campo das comunicações possíveis, dos valores ou

das ideias compartilhadas pelos grupos e regendo, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

Inicialmente, o projeto da pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estácio de Sá e foi aprovado.

Em seguida, foram sondadas escolas que permitissem a realização da pesquisa, sendo identificadas três escolas da rede pública que estão situadas em municípios distintos e em localidades que apresentam riscos à comunidade. Essa característica foi importante, porque “escola não faz parte do parque industrial das cidades. No entanto, vários fatores têm contribuído para que se tenha mais zelo com o local onde o ensino e a aprendizagem acontecem” (NASCIMENTO; SILVA, 2013, p. 2). Estudo realizado por Joana Monteiro, da Fundação Getúlio Vargas, mostrou a violência atrapalha o rendimento de alunos de escolas que ficam em áreas de risco no Rio de Janeiro, acarretando menor pontuação na Prova Brasil⁷. Além do medo, os constantes tiroteios mantêm os alunos, por vários dias, fora da sala de aula⁸.

Partindo desta premissa, considerei relevante verificar os resultados de desempenho do ano de 2016 em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹ e identifiquei que foram satisfatórios em duas das escolas e na terceira ficou abaixo da meta estabelecida por fatores diversos que serão relatados mais à frente. Para preservar a identidade e zelar pelo anonimato das escolas, elas serão denominadas por Escola A, Escola B e Escola C.

A Escola A está localizada num bairro da Zona da Leopoldina na Zona Norte do Rio de Janeiro e sua população é majoritariamente de classe média. De acordo com a fonte da Prefeitura do Rio de Janeiro e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o local apresenta cerca de 25.645 habitantes, é um bairro residencial em

⁷ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 18 jun.2016).

⁸ Estudo revela que violência atrapalha rendimento escolar em áreas de risco. Estudo da Polícia Militar revelou que em cinco anos, os confrontos em áreas de Unidades de Polícia Pacificadora aumentaram 13.746%. Outra pesquisa realizada pelo Movimento Todos pela Educação mostrou que 29,6% dos estudantes classificam a segurança nas escolas como insatisfatória. (Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/08/estudo-revela-que-violencia-atrapalha-rendimento-escolar-em-areas-de-risco.html>. Acesso em: 18 jun.2016)

⁹ O Ideb é um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade de ensino através de dados concretos como taxa de rendimento escolar e médias de desempenho nos exames aplicados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foi criado em 2007 com o intuito de melhoria e qualidade do aprendizado nacional.

expansão, que por conta do desenvolvimento crescente conta com centros culturais e de entretenimentos, polos gastronômicos, supermercados, shopping entre outros empreendimentos que contribuem para crescimento local. Entretanto, o bairro está cercado por favelas, o que acarreta periculosidade aos moradores e que tem se agravado bastante ultimamente¹⁰. A estrutura física da instituição encontra-se aparentemente em bom estado, o que inclui dependências e equipamentos, além de aspectos que englobam salubridade, higiene e segurança.

A Escola A trabalha com as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Educação Especial (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos. Possui 16 salas de aula, 44 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes, refeitório, sala de leitura, parque infantil, seis banheiros, despensa, cozinha, auditório, almoxarifado e pátio. A unidade faz uso dos seguintes equipamentos: computadores administrativos e para alunos, televisores, copiadora, aparelho de som, impressora, aparelhos de multimídia, projetores, câmeras fotográficas e de filmagem e fax. O município onde está localizada a Escola A possui Plano Municipal de Educação.

Cabe dizer que as Secretarias Municipais de Educação do Rio de Janeiro se encontravam em processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) no momento em que estava sendo realizada a pesquisa. Este processo conta com ampla participação da sociedade na construção coletiva e democrática em que se concretiza um documento de referência para atender as demandas educacionais do município. O PME deve ser elaborado em consonância com o Plano Estadual de Educação (PEE) e com o Plano Nacional de Educação (PNE) tratando-se de uma exigência prevista na Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) que define diretrizes e metas, contendo objetivos e ações, que otimizem a autonomia do município num período de dez anos. Trata-se de um planejamento realizado com participação do governo e da sociedade civil com o propósito de reduzir as desigualdades tendo em vista a melhoria na qualidade da educação em todo sistema de forma participativa.

O PNE enfatiza que a qualidade do ensino está relacionada com a valorização dos docentes através de uma política global que articule formação inicial, condições de

¹⁰ Um exemplo é a notícia publicada em 3 de novembro de 2016: “Pelo menos quatro pessoas foram feridas por bala perdida, na manhã desta quinta-feira durante um tiroteio provocado por uma tentativa de roubo de carga de cigarros” (Ver <http://extra.globo.com>).

trabalho, salário, carreira e formação continuada. Os atributos da formação dos profissionais do magistério com nível superior estão condicionados à escolarização que lhes foi ofertada na Educação Básica. Ao ter como garantia que professores em exercício na rede pública de ensino obtenham a formação exigida pela LDBEN foram oferecidas turmas especiais exclusivas objetivando qualificação e melhoria em sua atuação.

A Escola B situa-se no município de Nova Iguaçu, região da Baixada Fluminense e é historicamente conhecida como “cidade dormitório”. Segundo o IBGE (2016), o município tem população estimada de 797.435 habitantes e recentemente, o perfil socioeconômico tem melhorado, devido a implantação de indústrias, empresas de grande porte, centros culturais e polos gastronômicos, sendo considerado um forte atrativo turístico. Entretanto, o município ainda possui locais de carência, habitantes de baixa renda e moradias com mínimas condições de uso, dentre outros fatores agravantes, como problemas referentes à infraestrutura urbana, transporte e violência.

O bairro onde se encontra a Escola B, apesar de ser considerada uma região de fácil acesso devido sua proximidade com a Rodovia BR-116 (Rio-São Paulo) se configura como local de baixa infraestrutura e que necessita de ruas pavimentadas, saneamento básico e segurança. O prédio da escola passou por reformas, contudo estas não foram concluídas devido à escassez de verbas e recursos com que se depara atualmente a Secretária de Educação.

A Escola B oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais. Possui seis salas de aula, 36 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática com acesso à internet, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, refeitório, despensa, pátio e dois banheiros. O município dispõe de PME para o decênio 2015-2025 e adota a construção de uma política pública de educação em consonância com o PNE por meio de estratégias e parcerias que visem à melhoria educacional. Entre metas estabelecidas e acordadas, destaca-se a meta de fomentar a qualidade da educação básica com melhoria do fluxo escolar e aprendizagem de modo a atingir as metas para o IDEB. A Unidade Escolar acolhe os alunos e se esforça para que complicadores externos não impeçam o direito que eles têm de estudar.

A Escola C está localizada no município de Duque de Caxias, também situado na Baixada Fluminense, considerado o terceiro mais populoso do Estado. O nome da cidade faz homenagem ao patrono do Exército Brasileiro, militar e político do Império,

Luís Alves de Lima e Silva, Duque de Caxias. Economicamente, o município apresentou avanços devido a existência de segmentos industriais como gás, químico, petroquímica, metalúrgica, mobiliário, têxtil, plástico, vestuário e estabelecimentos comerciais ocupando a segunda posição em empregabilidade, se diferenciando apenas da capital. Em relação à Educação, enfrenta alguns contratempos presididos por professores que solicitam condições dignas de trabalho, materiais e uniformes para todos alunos, expansão da rede, profissionais para áreas pedagógicas e eleição de diretores. Todas essas solicitações são argumentadas em detrimento de educação pública de qualidade, mas, ainda sem posição definida, o funcionamento da escola encontra-se por vezes prejudicado.

A Escola C antes de ser municipalizada era uma unidade da rede particular de ensino e sua localização é afastada do centro da cidade, num ambiente com características rústicas e condições precárias. Possui 366 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os equipamentos e infraestrutura necessitam reformas e novos componentes para salas de aula e demais compartimentos. Problemas de merenda e água são constantes, o que muitas vezes ocasiona redução de carga horária dos alunos. Esses impasses podem ter sido um dos fatores que promoveram o baixo resultado alcançado pela escola no IDEB.

Um questionário (Apêndice 1) foi aplicado a 30 professores que atuavam nas três escolas e que atendiam aos critérios estabelecidos: todos haviam cursado somente licenciatura em Pedagogia, trabalhavam nas escolas há pelo menos cinco anos e atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos docentes apenas em Pedagogia se justifica, pois a extensa literatura sobre a articulação entre conteúdos específicos e pedagógicos é bastante falha neste curso, como registraram Gatti (2013-2014, 2013, 2010) e Gatti, Barretto e André (2011). E apesar da crescente preocupação com essa articulação, ainda é possível constatar a pouca quantidade de estudos relativos à formação pedagógica nos cursos de Pedagogia, que também formam professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco deste estudo.

O questionário elaborado é composto por nove questões acerca do objeto de estudo (a formação pedagógica) em que foram analisadas as respostas dos docentes com suporte literário buscando compreender como interpretam os saberes da formação pedagógica, o que aprenderam nos cursos de graduação em Pedagogia, para que serviram e como articulam nas situações cotidianas. Este instrumento de coleta de dados

busca identificar sentimentos, crenças e valores manifestados por um determinado grupo de pessoas (as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental) com o intuito de dar ao respondente, liberdade para expressar suas ideias, sem intervenção direta do pesquisador. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais torna-se pertinente ao estudo por condensar conexões entre saberes abstratos e concretos do indivíduo extraídos da relação entre real, psicológico e social, atendendo suas compreensões, seus pensamentos e seus porquês a respeito de um objeto.

O questionário possui três partes. A primeira se refere ao perfil do respondente, sua formação e tempo de atuação no magistério. A segunda é um teste de associação livre de palavras (TALP) com justificativas, sendo a expressão indutora “formação pedagógica”. Sales (2003, p. 76) explica que “o teste de associação livre de palavras é um tipo de investigação aberta, estruturada na evocação dadas a partir de um estímulo ou mais estímulos indutores, o que permite evidenciar universos semânticos de palavras agrupadas por determinados grupos”. Durante a aplicação do teste pede-se ao sujeito que mencione cinco palavras que vem espontaneamente a sua mente quando ouve a expressão indutora. Em seguida é solicitado que enumere as palavras que evocou de acordo com o grau de importância que lhes dá e escreva, em um pequeno texto, uma justificativa para as associações que fez, de modo que se possa compreender o significado a elas atribuído.

A terceira parte do instrumento é um questionário que contem nove perguntas e foi aplicado aos professores sob forma de entrevista semiestruturada, permitindo ao pesquisador explorar aspectos não previstos inicialmente. Essa técnica de coleta possibilita uma maior interação do pesquisador com o entrevistado, não buscando respostas para hipóteses ancoradas em aportes pré-determinados, apenas coletando informações do próprio indivíduo sobre a reflexão de sua realidade (MINAYO, 2010). Segundo Zago (2003), a entrevista semiestruturada expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas padronizadas poderia ocultar.

Este tipo de entrevista, de acordo com Triviños (1987, p. 152), apresenta questionamentos básicos calcados em teorias e hipóteses que se conectam com o tema abordado dando sentido a novas hipóteses através das respostas dos participantes. O autor complementa que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de

informações.

Manzini (2003) salienta que esse tipo de entrevista favorece circunstâncias mais espontâneas em que as respostas não estão condicionadas a uma rígida padronização. Por esta razão, as perguntas foram elaboradas a fim de atingir o objetivo da pesquisa com clareza (investigar e analisar as representações sociais de formação pedagógica de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e a aplicação do instrumento procurou permitir a interação entre a pesquisadora e os docentes por meio de diálogos durante o qual eram abordados aspectos relativos à experiência profissional que se entrecruzava com a história pessoal de cada um, visando perceber indícios de como os docentes percebem e significam sua realidade.

Para análise das respostas utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010) por se referir a uma técnica de interpretação do que foi revelado pelos sujeitos envolvidos, procurando-se analisar a fala dos sujeitos e o pensamento social que permeia as relações do grupo, apresentando-se como bastante pertinente às pesquisas que são orientadas pela Teoria das Representações Sociais. A autora define esta técnica “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2010, p. 40). A análise de conteúdo circula entre duas vertentes: rigor da objetividade e fecundidade da subjetividade, que requerem dedicação e disciplina do pesquisador, além de rigor e ética.

O processo da análise de conteúdo dos dados perpassa por três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira consiste em sistematizar as ideias iniciais dispostas através do referencial teórico e estabelecer indicadores que possam auxiliar na interpretação das informações coletadas. Esta fase envolve a leitura total do material recebido, organização e exploração da fonte documental. A segunda abrange criteriosamente a exploração do material considerando recortes dos textos em unidades de registro (parágrafos das entrevistas, documentos e anotações de diário de campo), definição de regras, classificação e agregação das informações em categorias. No caso dessa pesquisa, as categorias foram estabelecidas à priori de acordo com as questões do instrumento aplicado, pois de acordo com Bardin (2010), as categorias podem ser elaboradas *a priori*, isto é, independentem da experiência ou da empiria, podendo ser sugeridas pelo referencial teórico e pelos objetivos da pesquisa e devendo obedecer a um conjunto de

critérios: ser válidas, pertinentes ou adequadas; atender às regras de exaustividade ou inclusividade; de homogeneidade; de exclusividade ou exclusão mútua; de objetividade, consistência ou fidedignidade; ou *a posteriori*, quando o conhecimento é dependente de experiência ou evidência empírica. As categorias foram produzidas com o objetivo de compreender melhor a fala dos participantes, como também, de buscar outras mensagens através dos recortes em unidades de registro

A terceira fase consiste em captar os conteúdos produzidos em todo material coletado das entrevistas, destacando informações semelhantes e diferentes proporcionando uma condensação das informações recebidas e construindo a análise das categorias existentes.

Ao adotar esta TRS como referencial teórico-metodológico, espera-se que através da exposição de ideias, crenças e valores resultantes da interação social acerca de um objeto (formação pedagógica), seja possível identificar conceitos e significados que sustentam o discurso sobre o objeto pesquisado.

No próximo capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos para que se possa identificar e analisar as possíveis representações sociais de formação pedagógica elaboradas por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo foi desenvolvido por meio de três seções: (1) Perfil dos sujeitos participantes, (2) Teste de associação livre de palavras, (3) Questionário, que serão apresentadas em sequência.

5.1 – Perfil dos sujeitos participantes

Em relação ao sexo, todos os participantes eram mulheres. Portanto, doravante, serão utilizadas palavras no feminino quando se referir aos professores.

Da Escola A, participaram 13 professoras com idade entre 21 e mais de 45 anos, sendo que cinco professoras têm entre 31 e 25 anos, três entre 26 e 30, e duas com mais de 45 anos.

Todas são graduadas em Pedagogia com predominância de universidades particulares (N = 11). Em relação à especialização, cinco professoras a fizeram, sendo duas em Orientação Educacional, uma em Psicopedagogia, uma em Gestão Educacional e Dificuldades de Aprendizagem e outra em Administração Escolar.

O tempo de serviço na docência variou entre cinco e mais de 25 anos, mas a maior concentração ficou na faixa de 11 a 15 anos de magistério (N = 7).

Da Escola B, participaram nove professoras. A faixa etária se concentrou entre 36 a 41 (N = 4), entre 31 a 35 (N = 3) e mais de 45 anos (N = 2)

No que se refere à formação, todas são graduadas em Pedagogia, sendo que seis se formaram em universidades públicas e três em particulares. Dentre elas, apenas uma cursou especialização em Alfabetização.

Quanto à formação em universidades públicas e particulares, 17 docentes foram graduadas em universidades particulares e 13 em públicas, o que nos possibilita dizer que seu posicionamento em relação às disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia é semelhante, independentemente da esfera administrativa das instituições.

Quanto ao tempo de magistério, cinco docentes lecionam entre 16 a 20 anos, três entre 11 a 15 e duas entre 6 a 10.

Da Escola C, participaram oito docentes e suas idades variavam entre 36 a 41 (N = 3), 41 a 45 (N = 2), 31 a 35 (N = 2) e uma com mais de 45anos.

Todas finalizaram o curso de Pedagogia, 5 em universidades públicas e três em

particulares. Quanto à especialização, três professoras a fizeram, sendo uma em Educação Inclusiva, Pedagogia Hospitalar e Psicopedagogia; uma em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas, outra em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Apenas uma professora está cursando mestrado em Diversidade e Inclusão.

Com relação ao tempo de serviço, quatro professoras atuam entre 11 a 15 anos no magistério, uma entre 16 a 20, e três entre 21 a 25.

Para melhor visualização do perfil das professoras, a seguir serão apresentados dois quadros síntese.

Quadro 1 – Idade e formação das 30 professoras participantes

Idade		Formação		
Anos	N	Especialização		Mestrado
		Cursos	N	N
21 a 25	2	Orientação Educacional	2	1
26 a 30	3	Psicopedagogia	3	
31 a 35	10	Gestão Educacional	2	
36 a 41	8	Dificuldades de Aprendizagem	1	
41 a 45	2	Administração Escolar	1	
>45	5	Alfabetização	1	
		Educação Inclusiva	1	
		Pedagogia Hospitalar	1	
Total	30		12	1

Como mostra o Quadro 1, a maior parte das professoras tem idade entre 31 e 35 anos e entre 36 e 41anos, quase metade delas fez algum tipo de especialização e apenas uma está fazendo mestrado. De acordo com a formação, 17 se formaram em universidades particulares e 13 em públicas.

Quadro 2 – Tempo de Magistério das 30 professoras participantes

Anos	N
Até 5 anos	-
6 a 10	2
11 a 15	3
16 a 20	10
21 a 25	8
26 a 30	2
>30	5

Conforme a ilustração do Quadro 2, o tempo de magistério das professoras concentra-se entre 16 a 20 e 21 a 25 anos de atuação. Esses dados revelam o tempo de permanência como regentes em sala de aula.

4.2 – Teste de associação livre de palavras

O teste de associação livre de palavras (TALP) foi realizado com as 30 docentes que participaram da pesquisa, que foram nomeadas pela letra P, seguida de um número, que corresponde à identificação da professora no instrumento, e pela escola onde atua.

Após ouvirem a expressão indutora “formação pedagógica”, as professoras escreveram cinco palavras que vieram espontaneamente à sua mente. Em seguida, elas as numeraram por ordem de importância e justificaram a associação feita às três primeiras escolhas. As justificativas apresentadas ao longo das análises são aquelas mais significativas, que melhor caracterizam os significados associados à formação pedagógica pelas professoras. Conforme dito anteriormente, as justificativas foram investigadas minuciosamente em seu conteúdo, conforme Bardin (2010), procurando analisar a fala dos sujeitos e o pensamento social que permeia as relações do grupo.

Foram evocadas 150 palavras pelas professoras participantes e foi possível ajustar todas elas semanticamente, a partir da leitura das justificativas dadas pelos sujeitos. O Quadro 3 apresenta as palavras evocadas pelas docentes:

Quadro 3 – Frequência e porcentagem das palavras associadas à formação pedagógica pelas 30 professoras

Palavra Evocada	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Conhecimento	41	27,3
Planejamento	33	22
Dedicação	29	19,3
Aperfeiçoamento	22	14,7
Reflexão	16	10,7
Experiência	9	6
Total	150	100

A palavra mais evocada foi *conhecimento* e as justificativas dadas para essa associação evidenciaram que, para essas professoras, *conhecimento* é o caminho para aprimorar a prática em sala de aula, seja pesquisando ou estudando, o que é necessário para promover o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e a capacidade de interagir. É interessante chamar a atenção para a importância dada à vivência, que

remete aos saberes da experiência, como definido por Tardif (2002), e a busca de cursos, que, por sua vez, pode se referir à formação continuada.

Cada profissional de Educação tem que aprender o tempo todo a pesquisar, usar sua criatividade, sensibilidade, capacidade de interagir. (P.1, Escola A)

Aprendemos através do estudo e vivências, o conhecimento necessário para nossa profissão. (P.3, Escola B)

Quando escolho um curso, quero adquirir conhecimento para aprimorar minha prática. (P.9, Escola A)

Docentes não poderiam parar de obter conhecimento... conhecimento é vida, conhecer sempre coisas novas, principalmente para inovar em suas práticas. (P.7, Escola C)

A aquisição de conhecimento, tanto teórico quanto prático é essencial para construir uma base sólida de formação. (P.4, Escola B)

Para ter uma boa formação pedagógica é fundamental o conhecimento para assim, colocá-lo em práticas. (P.8, Escola C)

Podemos perceber que o *conhecimento* está relacionado a busca do novo, de atualização, inovações, metodologias, caminhos para o trabalho docente. Este conhecimento se refere tanto ao conhecimento específico quanto o didático-pedagógico, mas não foi identificada na fala das professoras referência à articulação entre eles, o que pode sugerir que em sua formação no curso de Pedagogia, elas não tiveram oportunidade de vivenciá-la, o que corrobora com os inúmeros estudos que apontam e discutem esta desarticulação, como por exemplo, os de Saviani (2007, 2008) e Cruz (2009), dentre outros.

Também podemos entender que a *formação pedagógica* parece se referir mais à prática e à vivência individual e coletiva, o que pode estar associada a uma visão autoformativa¹¹ em que a identidade docente se constrói a partir das práticas cotidianas de ensino, trajetórias de vida, da interação entre os pares e das vivências particulares. Nessa perspectiva, o professor é compreendido como um profissional que mobiliza e desenvolve saberes a partir da sua própria prática.

Com relação à prática, Pimenta (1999) afirmou que esta era dotada de saberes

¹¹ A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação) (GALVANI, 2002, p. 2).

específicos, uma vez que os professores reelaboram os saberes adquiridos inicialmente em confronto com suas experiências vivenciadas no cotidiano. Assim como Tardif (2002), para quem a prática docente é oriunda de fontes sociais diversas (família, escola, universidade) que são integradas ao professor contribuindo para sua autoformação.

A segunda palavra evocada foi *planejamento*. Larchert (2016, p. 57) ao abordar o planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente, cita Kenski e Libâneo para explicar que:

O ato de planejar está presente em todos os momentos da vida humana. A todo o momento as pessoas são obrigadas a planejar, a tomar decisões que, em alguns momentos, são definidas a partir de improvisações; em outros, são decididas partindo de ações previamente organizadas (KENSKI, 1995) [e que] o planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social (LIBÂNEO, 1991).

Esta autora define, ainda que, planejar é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando a melhoria; é tomada de decisão sistematizada e racionalmente organizada em níveis diferentes: (1) planejamento global da escola, que se refere ao funcionamento administrativo e pedagógico da escola; (2) planejamento curricular, que é a organização da dinâmica escolar; (3) planejamento de ensino, relativo às ações docentes durante o processo de ensino e que envolve professores, coordenadores e alunos na construção do projeto pedagógico; e (4) planejamento de aula, que se refere ao trabalho realizado na sala de aula.

As justificativas das professoras para a associação de planejamento à formação pedagógica apontam para o planejamento de aula:

É preciso ter planejamento para realizar qualquer atividade pedagógica. (P.12, Escola A)

Após novas descobertas, planejar suas aulas aplicando e aprimorando seus conhecimentos. Construindo seu planejamento de forma a atender a todos. (P.3, Escola B)

Planejar para realização de suas atividades propostas a serem alcançadas. (P.11, Escola A)

As professoras afirmaram que o planejamento de suas ações é fundamental para seu trabalho. Podemos hipotetizar que elas consideram que o ato de planejar seja fruto

de uma ação consciente e responsável, que vise a efetividade do processo ensino-aprendizagem. Por isso que, sem ele, o fracasso é possível, como explica esta docente:

Sem um planejamento de acordo com os objetivos propostos a serem concretizados, somos fadados ao fracasso, frustração. (P.13, Escola A)

Ao elaborar um planejamento é viável verificar os componentes que o integram tais como adequação à realidade, concretude e flexibilidade a fim de resgatar bom aproveitamento daquilo que foi almejado. Segundo Vasconcellos (2000, p. 79), “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto”.

Relacionando *conhecimento e planejamento à formação pedagógica*, é possível identificar, na fala das professoras que planejar está atrelado a pesquisar, criar, estabelecer prioridades e limites, ser flexível para replanejar quando for oportuno. Ensinar requer intencionalidade e sistematização. Improvisar é preciso, contudo não pode ser considerado regra. Ao passo que, o planejamento é elaborado como um meio de viabilização do ensino, esse não pode ser visto apenas como um mero preenchimento de relatório. Sua elaboração busca refletir sobre as vivências do cotidiano e o repensar as atividades.

De acordo com a LDBEN, o planejamento pertence aos cuidados das instituições de ensino em conjunto com o corpo docente com o princípio de zelar pela aprendizagem e criar estratégias que sejam favoráveis as necessidades do aluno, tal como registrado por Larchert (2016) e por Nervi (1967, p. 56) que já apontava 30 anos antes quatro características de um plano de ensino, que trazemos aqui por parecerem muito atuais: (1) coerência: as atividades planejadas devem manter perfeita coesão entre si de modo que não se dispersem em distintas direções, de sua unidade e correlação dependerá o alcance dos objetivos propostos; (2) sequência: deve existir uma linha ininterrupta que integre gradualmente as distintas atividades desde a primeira até a última de modo que nada fique jogado ao acaso; (3) flexibilidade: é outro pré-requisito importante que permite a inserção sobre a marcha de temas ocasionais, subtemas não previstos e questões que enriqueçam os conteúdos por desenvolver, bem como permitir alteração, de acordo com as necessidades ou interesses dos alunos; e (4) precisão e objetividade: os enunciados devem ser claros, precisos, objetivos e sintaticamente impecáveis. As

indicações não podem ser objetos de dupla interpretação, as sugestões devem ser inequívocas. Portanto, o planejamento proporciona ao professor o direcionamento de suas ações, o repensar sobre elas para atingir o foco, redefinir objetivos, meios para alcançar o que se pretende e como é possível agir.

A terceira palavra associada à formação pedagógica pelas professoras participantes foi *dedicação* e apresentou significados diferenciados: ora foi identificada como empenho, força de vontade, interesse pelos estudos em prol da melhoria da prática docente; ora relacionada a cuidado, amor, carência dos alunos e paixão pela profissão.

A importância da dedicação do que se realiza é fundamental. A dedicação requer tempo gasto, investimento, etc. Se tivermos um compromisso, com certeza nos dedicaremos e buscaremos informações e meios para melhorar a nossa prática pedagógica. (P.8, Escola A)

A dedicação é importante porque quanto melhor a dedicação, melhor será o desempenho dos alunos. (P.9, Escola A)

A grande maioria dos professores associa a sua profissão com a maternidade, o cuidado materno. Porém, dadas as circunstâncias, mesmo os que querem evitar essa parte do cuidado acabam tendo que se preocupar com esses aspectos de alunos tão carentes de tudo. (P.7, Escola C)

Para que haja formação e aquisição de conhecimento, se faz necessário dedicação total, priorizando essa formação. (P.6, Escola B)

Considero o amor, o cuidado e atenção como peças chave para uma formação pedagógica de qualidade. Sem o empenho do professor no preparo das suas aulas e o carinho devido aos seus alunos oferecendo o acolhimento necessário de nada serve a execução das atividades. (P.4, Escola C)

Como se vê, amor e carinho são essenciais para o exercício da docência. Ao se dedicar ao estudo da afetividade, Wallon (1975) apontava que através da compreensão e do envolvimento, ocorre o crescimento e amadurecimento da pessoa, cingindo sentimentos de dúvida, medo, apreensão, angústia, confiança, indecisão, alegria, segurança, que favorecem a aquisição de autoestima positiva, refletindo no desenvolvimento pessoal e social do aluno. Freire (1996) também considera que a amorosidade é um dos atributos imprescindíveis à docência.

É necessário evidenciar que as professoras em suas falas não reduzem a

afetividade à maternidade, atributo constantemente associado ao papel das professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde, para exercer a docência basta ser mãe, gostar de crianças ainda mais daquelas que são carentes de tudo, o que faz sobressair o amor e a vocação. Essa concepção do magistério vem sendo historicamente construída a partir do século XVI quando foram fundadas as escolas elementares para as classes populares com o propósito de assumir a posição de ser uma profissão de fé. Essa posição destaca a imagem feminina e a desvalorização da profissão que intitula qualquer pessoa sem a devida formação exercer a docência apenas por atribuições que circundam em bondade e acolhimento. Isso reforça o caráter da profissão como um ofício sem saberes, como Gauthier et al (1998) definiram, e fomenta a desprofissionalização da atividade docente. Nesta perspectiva, o conhecimento adquirido na universidade não tem muita importância, os conhecimentos ofertados pelas Ciências da Educação não levam em consideração as condições concretas do exercício do magistério, os saberes disciplinares não são aplicáveis na prática, sendo considerada mais importante a experiência pessoal como suporte em da prática o que, segundo Alves-Mazzotti (2009), alimenta a ideia de que a docência é uma questão de talento, bom senso ou intuição.

As falas remeteram *dedicação* ao aprimoramento nos estudos buscando *conhecimento* e planejando as aulas para que sejam mais criativas e inovadoras, o que talvez possa ser alcançado por meio de formação contínua, que possibilitaria melhor compreensão da realidade dos alunos e tomada de decisões efetivas para alcançar metas e objetivos propostos nos planejamentos, como poderemos verificar com as justificativas dadas à associação de formação pedagógica com aperfeiçoamento.

A quarta palavra associada à formação pedagógica foi *aperfeiçoamento*, estreitamente relacionada às demais:

Vejo nas formações uma oportunidade de aperfeiçoamento do conhecimento adquirido e das práticas diárias. Aprimorar no sentido de validar sua prática, de torná-la um fator importante no processo de formação do aluno. (P.2, Escola A)

Acredito que uma formação significativa precisa ter como objetivo o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e espaço para trocas de experiências entre os pares. (P.3, Escola B)

Ensinar é uma responsabilidade muito grande, tendo em vista que você está diretamente construindo um conhecimento juntamente com

um aluno. O professor se torna exemplo e espelho para seus alunos... Por isso, precisa estar sempre em busca de novos conhecimentos, se aperfeiçoando. Os alunos de hoje não são os mesmos de ontem. (P.1, Escola C)

Primeiro o professor precisa querer mudar sua prática pedagógica para ampliar seus conhecimentos e criar atitudes diferenciadas. Através do aperfeiçoamento do estudo é possível um melhor aproveitamento do trabalho. (P.7, Escola A)

Aprofundar meus conhecimentos e estar informada acerca dos nossos estudos sobre educação são movimentos constantes em nossa caminhada profissional. Considero o aperfeiçoamento uma ação indispensável para um profissional de excelência na sua formação e na sua prática. (P.2, Escola B)

Através do aperfeiçoamento do estudo e das práticas pedagógicas é possível um melhor aproveitamento do trabalho. Aprimoramos nossos fazeres diários por meio de uma formação continuada e refletindo sobre nossas ações. (P. 4, Escola C)

Nessas falas, sobressai a responsabilidade com um trabalho docente fundado em propostas coerentes com as vivências dos alunos e o aperfeiçoamento, também entendido como formação continuada, é percebido como um caminho que auxilia tanto a prática como a aquisição de conhecimentos. Ao se capacitarem, os docentes se sentem mais informados, consideram que podem refletir sobre sua prática e conseguem acompanhar as constantes mudanças que educação sofre.

Ensinar, para elas, não é só dominar conteúdos específicos, mas também, se comprometer com as transformações da sociedade. É saber ser dinâmica e interativa, é refletir e ressignificar a prática docente. Portanto, o aperfeiçoamento é um dos principais atributos da formação do professor, engloba a articulação entre conhecimento teórico-prático e habilidades para saber lidar com diferentes situações que emergem numa sala de aula. Aperfeiçoar implica aprofundar conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e buscar desenvolver novos saberes, capacidades e habilidades que constituem a prática cotidiana do professor. Na verdade, refere-se a um processo inacabado de busca de informações que atenda as expectativas do corpo discente.

As falas evidenciam o envolvimento dos docentes com investimento e aperfeiçoamento dos estudos. A profissão docente é valorizada positivamente, embora estudos (LIBÂNEO, 2000, GATTI; BARRETO, 2009; SAVIANI, 2009, VEIGA, 2009) tenham mostrado que, historicamente, seja minimizada e identificada como profissão genérica: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”.

O desafio de ampliar o conhecimento adquirido situa o profissional do magistério com um posicionamento mais reflexivo sobre seu fazer e mais atuante no cotidiano escolar. A formação continuada é identificada como um aperfeiçoamento necessário que proporciona ao docente saberes e alternativas capazes de contribuir para seu desenvolvimento profissional e elevação da qualidade de ensino.

A quinta palavra associada à *formação pedagógica* foi *reflexão* que, relacionada às demais, mostram a preocupação das professoras em refletir sobre o cotidiano escolar, seus alunos, suas práticas, o planejamento. Refletir sobre necessidades e dificuldades do fazer pedagógico possibilita e aprimora novas formas de apreender e ser consciente daquilo que se faz.

Carabetta Júnior (2010, p. 581) ao discutir sobre a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente, explica que:

A expressão “pensamento reflexivo” originou-se nas formulações de John Dewey, na década de 1930, sobre a compreensão da realidade e a construção de significados a partir das experiências vividas. Para Dewey (1979, p. 158), a reflexão consiste na capacidade de distinguir: [...] entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. [...] Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.

Refletir, portanto, está associado a examinar, interpretar e avaliar atividades. Conforme o professor analisa sua prática pedagógica, tem consciência de sua ação, torna-se capaz de promover ações futuras fazendo aflorar seus esquemas e dando sentido à sua prática.

Penso que a reflexão sobre a teoria e a prática é um dos caminhos para uma boa formação pedagógica, pensar sobre práticas exitosas e práticas que não deram certo contribui bastante para o enriquecimento das atividades. (P.3, Escola B)

A partir do momento em que nos deparamos com uma formação pedagógica iremos nos depreender em reflexões que irão nos auxiliar e aprimorar nossa prática pedagógica. (P.6, Escola C)

Acho que qualquer profissão precisamos trabalhar a reflexão para que possamos trilhar o caminho da educação com coerência e consciência da nossa ação. (P.9, Escola A)

A reflexão que se faz da prática é essencial para o processo de formação dos alunos, nos capacita e aprimora nossas atividades diárias. (P.3, Escola C)

O processo de formação está diretamente ligado à necessidade de pensar o status e modificá-lo buscando sempre o aprimoramento. (P.8, Escola C)

Para Libâneo (2005) a reflexividade precisa estar imbuída de conscientização crítica e teórica, de apropriar-se de teorias que forneçam subsídios para a prática docente e as demais situações que possam surgir no cotidiano escolar. Desta forma, a reflexão é considerada um dos caminhos promissores para a docência por permitir encontrar novas diretrizes que possam auxiliar na prática e na identificação de erros e acertos do trabalho educacional. A reflexão proporciona um olhar crítico sobre as situações que possam surgir na atividade docente, propicia maior segurança e efetividade ao que se realiza e contribui para o enriquecimento da realidade educacional. Desta forma, o profissional reflexivo é aquele que constrói sua prática através da e na reflexão na ação.

A sexta palavra associada à *formação pedagógica* foi *experiência*, embora com uma frequência menor de recorrência, parece confirmar e reforçar que a formação pedagógica se aprende através dos saberes produzidos no cotidiano da sua prática profissional e pela troca entre os pares, das vivências:

A formação pedagógica possibilita novas experiências, novas maneiras de fazer (de formas de fazer), de se posicionar frente aos conhecimentos adquiridos. (P.5, Escola A)

As experiências ajudam na prática a construir a formação do aluno. (P.7, Escola A)

Aprendemos através dos estudos e vivências, o conhecimento necessário para nossa especialização. (P.9, Escola B)

Acredito que os momentos de formação pedagógica é uma ótima oportunidade para troca de conhecimentos, para que dessa forma possamos ampliar as possibilidades de trabalho em sala de aula. (P.8, Escola C)

Através dos relatos dos nossos colegas podemos trazer experiências

para a nossa prática. (P.6, Escola B)

Os saberes da experiência estão relacionados com aqueles advindos da história da vida pessoal de cada um. Em situações cotidianas, por vezes, aproveita-se aquilo que consideravelmente gerou ações significativas e se apropria daquilo novamente. Tardif (2012) explica que estes saberes não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. O professor, neste saber, é ao mesmo tempo produtor e sujeito.

Pimenta (2002) havia ressaltado que os saberes da experiência são provenientes da história que os docentes construíram ao longo de suas vidas, durante o contato com a escola enquanto discente. Nessa trajetória, são formados valores e conceitos que podem influenciar em alguns princípios da ação docente, tais como formas de tratamento, expressões respeitosas ou desrespeitosas, punições e outros métodos que podem servir ou não de referência na prática.

Porém, a valorização exacerbada da experiência pode afetar outros saberes. A medida que o docente desvaloriza os saberes curriculares supervalorizando suas próprias experiências, pode estar fragmentando e desvalorizando o ensino. A competência docente apoiada na trajetória profissional e nos saberes oriundos da reflexão do fazer pedagógico desperta o professor a construir habilidades e auxiliá-lo nas tomadas de decisão e refletir sobre os porquês delas.

Em síntese, na maioria das falas das professoras, foi possível identificar a valorização da profissão e do fazer pedagógico, este estritamente relacionado aos saberes da formação pedagógica, que se aprende fazendo no cotidiano, nas experiências da vida, nas relações com os pares, nas interações com pessoas, fatos e contextos. Nesse bojo, o planejamento é o “fiel aliado”, uma vez que além de organizar o trabalho docente realizado em sala de aula, a reflexão sobre o que foi realizado possibilita traçar novas rotas para o ensino e para a aprendizagem.

4.3- Questionário

Como dito anteriormente, o questionário possuía nove questões e, para a análise das respostas utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010). Após recolhermos os instrumentos, verificamos que dos 30 questionários respondidos, três estavam incompletos. Tomamos a decisão de analisar aqueles que estavam completamente preenchidos, sendo analisados 27. Os resultados serão apresentados a

seguir por meio de nove seções, que correspondem às questões e às categorias elaboradas à priori:

- (1) Disciplinas e práticas da formação pedagógica
- (2) Saberes da formação inicial
- (3) Relação entre disciplinas das Ciências da Educação, disciplina lecionada e prática docente
- (4) Saberes da prática
- (5) Desafios atuais da Educação Básica
- (6) Saberes necessários à formação docente
- (7) Dificuldades para atuação na Educação Básica
- (8) Dificuldades relativas à formação pedagógica e ao conhecimento específico
- (9) Desvalorização da formação pedagógica

4.3.1. Disciplinas e práticas da formação pedagógica

Com relação às disciplinas e práticas da formação pedagógica no curso que fizeram, das 27 professoras, 24 mencionaram que as disciplinas da formação pedagógica são Didática Geral e Estágio Supervisionado; sete sinalizaram as disciplinas Sociologia e História de Educação; e três se referiram a Filosofia, Planejamento, Psicologia e Metodologia da Alfabetização.

A maioria das docentes afirmou que as disciplinas da formação pedagógica eram aquelas relacionadas a técnicas para ensinar na prática, conhecimentos teóricos, orientação de como lidar com a aplicação de conteúdos, relação das disciplinas com o aprendizado dos alunos e performance na sala de aula:

As disciplinas de Didática, Filosofia, Psicologia, História da Educação, Estágio Supervisionado orientavam como lidar com a aplicação de conteúdos em relação ao aprendizado dos alunos. (P.1, Escola C)

Psicologia, Filosofia, Sociologia, Didática e métodos de Alfabetização. As disciplinas transmitiam diversos conhecimentos teóricos, porém penso que faltou para o enriquecimento a reflexão sobre a prática e como articular esses conteúdos recebidos com o aprendizado dos alunos. (P.2, Escola B)

A disciplina de Didática foi a mais importante, pois aprendi as técnicas e dinâmicas de ensinar. (P.4, Escola A)

A disciplina de Didática Geral. Transmitiu a base para lidar com os

alunos e ajudou no manejo de classe. (P.5, Escola A)

Disciplinas teóricas e práticas com foco na Metodologia e na Didática. Transmitiram conhecimentos baseados nas leis que "regem" o ensino de um modo geral, no contexto histórico em que essas leis foram criadas, em práticas pedagógicas para a vivência de sala de aula, conteúdos a serem abordados e como chegar com questões comportamentais tendo por base o desenvolvimento da criança, suas fases e construção do seu conhecimento. (P.2, Escola C)

Apenas de Didática, Metodologia e Estágio. Transmitiam conhecimentos e habilidades sobre como atuar em sala de aula. (P.9, Escola A)

Vinte e quatro professoras relacionaram as disciplinas Didática e Estágio Supervisionado à formação pedagógica e reafirmaram seu entendimento de que os saberes da formação pedagógica são provenientes da prática, situando as disciplinas como “suporte para dar aula”.

É possível depreender que esta relação é proveniente da compreensão de que a Didática é a disciplina que integra saber e ensino, articulando teoria do ensino e teoria do conhecimento e participando efetivamente das questões do dia a dia escolar (LIBÂNEO, 2009). Também porque é a disciplina que triangula professor, aluno e conhecimento em que se constrói saberes na prática a partir dos conhecimentos teóricos (PIMENTA 2000). Além disso, A Didática engloba questões sobre diferenças culturais, na pluralidade de suas manifestações e dimensões com a incorporação de enfoques teóricos metodológicos (professor reflexivo, professor pesquisador, identidade docente e aspectos referentes ao cotidiano escolar, etc) que influenciam as ações da prática pedagógica didática dos professores (CANDAUI; KOFF, 2006).

Em pesquisa realizada por Gatti (2010) sobre currículos de licenciatura presencial em Pedagogia, dos 71 cursos de analisados, de 3.107 disciplinas oferecidas apenas 3,4% destinavam-se à Didática Geral e 20,7% representavam um conjunto de disciplinas referentes às Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino. Ou seja, embora as professoras afirmem que “as Didática” são as disciplinas destinadas à formação pedagógica, ainda é pouco o tempo dedicado à elas pois têm por objetivo discutir sobre a realidade educacional em sua totalidade e integrar conhecimentos teóricos e práticos, princípios, normas e técnicas da atividade docente.

A disciplina de Estágio Supervisionado, também apontada pelas professoras como integrante da formação pedagógica, é uma exigência da LDBEN (BRASIL, 1996)

e está firmemente posta nas DCN (BRASIL, 2006, 2015). De acordo com Oliveira e Cunha (2006), o estágio supervisionado é uma atividade que propicia ao aluno a adquirir a experiência profissional que é relativamente importante para sua inserção no mercado de trabalho. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá construir futuras ações pedagógicas dando a oportunidade de incorporar suas atitudes práticas e adquirir uma visão crítica de sua área de atuação profissional. Silva (2005, p. 150), aponta a importância da disciplina não só para a formação inicial como para a formação continuada:

Constatamos, assim, que o estágio supervisionado pode e deve se constituir num espaço, dentre muitos outros, de formação docente inicial e em continuidade em que os diversos saberes, valores, conquistas, contradições, sentimentos de vitória e fracassos, se misturam e nos afetam em nossa constituição pessoal e profissional.

É uma disciplina indispensável na formação docente que nem sempre é ofertado nas universidades de forma adequada, por muitas vezes, no final do curso. Ao se tratar de um processo de aprendizagem, o estágio se configura como uma preparação para a realização da prática em sala de aula, uma possibilidade de articular teoria e prática, de enfrentar os desafios da carreira docente e conhecer a realidade educacional. Entretanto, como alertou Gatti (2010):

Embora, em princípio, os estágios supervisionados constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, neste estudo, sobre como eles vêm sendo de fato realizados. Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. [...] a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. Sobre a validade ou validação desses estágios, também não se encontrou nenhuma referência.

Quanto aos conhecimentos específicos, cabe lembrar que, de acordo com a mesma pesquisa, somente 7,5% das disciplinas dos 71 cursos de licenciatura em Pedagogia analisados estavam relacionadas aos conteúdos ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (GATTI, 2010). E estes foram apenas lembrados pelas professoras sob a rubrica dessa categoria.

4.3.2. Saberes da formação inicial

Nesta categoria, foi possível construir duas subcategorias, pois 13 professoras abordaram aspectos positivos de sua formação inicial e 14 pontuaram aspectos negativos e que pouco contribuíram para a formação. No entanto, a ausência de disciplinas que trabalhassem mais a prática e a realidade na sala de aula está presente nas falas agrupadas nas duas categorias.

(1) Aspectos positivos da formação inicial:

As falas das professoras se referem à prática, ao saber fazer em sala de aula, além de conhecer sobre a Educação Brasileira, tendências, metodologias:

Aprendi maneiras de como facilitar o aprendizado do meu aluno com técnicas e teorias sabendo da importância de aperfeiçoar os estudos com frequência. (P.1, Escola B)

Aprendi como ministrar uma aula, mas o que faltou foi ensinar recursos para preparar aulas mais eficazes para nossos alunos. (P.3, Escola B)

Ajudou a trabalhar com diversos aspectos que estão presentes no dia a dia no contexto escolar. (P.9, Escola A)

Aprendi muitas formas de trabalhar o lúdico na sala de aula. Como ensinar ao nosso aluno de forma mais dinâmica e atrativa. (P.4, Escola C)

Ter o conhecimento do processo educacional no Brasil. As tendências pedagógicas, metodologias, a importância da teoria e da prática caminharem juntos inseridos no contexto atual. (P.10, Escola A)

Aprendi a desenvolver uma boa aula. Serviu para eu ter uma base inicial para entrar no mercado de trabalho. P.6, Escola A)

Foi muito importante a observação de professores em sala de aula, ajuda em elaborar plano de aula e colocá-lo em prática. (P. 13, Escola A)

Verificamos que suas falas privilegiavam, como era de se esperar, a relação que se estabelece entre três elementos: professor, aluno e conteúdo.

(1) Aspectos negativos da formação inicial:

As falas das professoras se referem, sobretudo, à falta de conhecimento sobre a realidade da sala de aula. Consideram que faltaram, em sua formação inicial, disciplinas que as capacitassem para a prática pedagógica, o que a vivência do cotidiano escolar

proporciona, seja buscando aperfeiçoamento, seja nas trocas entre colegas.

Falta o conhecimento da realidade da sala de aula, mas isso é algo que a prática, a própria atuação vai nos dando. (P.6, Escola A)

Aprendi de fato quando entrei numa sala de aula e tive que improvisar e estudar formas de ensinar que envolvessem os alunos. Na realidade faltaram disciplinas que capacitassem a prática pedagógica. (P.7, Escola A)

No período do curso de pedagogia (haja vista que já me formei há 15 anos) eu aprendi bastante teoria, algumas quando me deparei com a prática proporcionaram ótimas reflexões, outras teorias percebi que não eram aplicáveis a realidade atual da sala de aula. Acho que faltou atualização nas disciplinas em relação a clientela que chega as escolas públicas, principalmente ao público alvo da educação especial. (P.1, Escola C)

Aprendi buscando o aperfeiçoamento, estudando e trocando com os colegas maneiras para ensinar os conteúdos. De fato, faltaram aulas práticas. (P.12, Escola A)

Aprendi métodos não aplicáveis. Na verdade, muito pouco. Faltou algo mais realista e científico, com menos dinâmicas de grupo e cartilhas prontas. (P. 8, Escola B)

Em poucas palavras é difícil falar o que aprendi, posso afirmar que o essencial é entender que estudar é para sempre. A busca pelo conhecimento não termina. (P. 7, Escola B)

Acredito que sempre falta preparo. Ainda hoje vejo que as graduações não possuem ou não promovem uma preparação para o mercado. (P. 10, Escola A)

Na fala das professoras, a ausência de aulas práticas que auxiliem na sistematização e escolha de conteúdos adequados nas situações de ensino aprendizagem é bastante criticada. As habilidades de analisar, avaliar, conceituar e compreender, de acordo com elas, deveriam ser ampliadas nos currículos das graduações em Pedagogia permitindo ao futuro docente maior segurança ao se deparar com as demandas atuais de uma sala de aula. Como sintetiza a professora:

Aprendi muitas disciplinas distanciadas da prática. As vezes até me pergunto o porquê de ter aprendido como apagar um quadro, pra quê? Faltou ensinar o que fazer, como fazer e principalmente o que é necessário o aluno saber. Enfim, como fazer para lecionar de verdade. Como se relacionar com o aluno no dia a dia? Pouquíssimas aulas práticas válidas. (P.3, Escola C)

4.3.3 – Relação entre disciplinas das Ciências da Educação, disciplina lecionada e prática docente

Todas as docentes mencionaram que em suas aulas, os professores promoviam leitura de textos, solicitavam resumos e realizavam discussões em grupos que pouco contribuíram para a vivência da sala de aula:

Em geral repetiam os mesmos discursos utópicos e pouco ou nada contribuíram para a minha prática. (P.8, Escola B)

Usando teorias e leituras de textos, com discussões em grupo, explicações, questionários e resumos. (P. 13, Escola A)

Tudo era teórico. Muitas das vezes, nós alunos que líamos e compartilhávamos com a turma. Tudo muito superficial. A prática raramente se relaciona com o que aprendi. (P.4, Escola A)

Sinceramente não me recordo desse entrelace. Naquela época as aulas eram muito "tradicionais", ou seja, matéria no quadro para os alunos copiarem, explicação, geralmente ler e resumos de textos, trabalho em grupo, prova. (P.2, Escola C)

Transmitiam o conhecimento através de textos. (P.5, Escola C)

Na verdade, não tinha muita conexão com as disciplinas de prática pedagógica. (P.7, Escola A)

Diante do exposto, ficou evidenciada a desarticulação e o distanciamento das disciplinas que contemplam as Ciências da Educação com a prática de sala de aula. Exposições de aulas monótonas e atividades com pouco valor significativo para a formação do futuro docente. Esse descompasso entre as disciplinas confirma a necessidade de repensar uma reestruturação curricular que valorize e articule a relação destas com as de prática pedagógica objetivando acompanhar as necessidades educacionais atuais e que oportunize ao aluno condições de utilizar as teorias em suas situações cotidianas. Como aponta uma professora:

Somente nas aulas de Didática é que havia um intercâmbio para orientações em prática na sala de aula. (P.2, Escola C)

4.3.4 – Saberes da prática

As falas das professoras relativas ao que aprenderam na prática, retrataram as

dificuldades que elas encontraram por não saberem como lidar com as situações que surgiram, com uma realidade por elas desconhecida. Muitas das inquietações apontadas por elas são advindas da formação inicial, que as deixou inseguras enfrentar a sala de aula:

Trabalhar com aluno incluído. Me senti totalmente despreparada, mas desafiada e com o apoio de alguns colegas, com leituras constantes fui aprendendo a lidar com a situação. Não foi nada fácil! (P.1, Escola C)

A lidar com o aluno indisciplinado, famílias ausentes, falta de investimentos na escola pública, criança desmotivada. Me senti perdida. (P.5, Escola A)

As teorias são importantes para fundamentar a prática, mas quando você se vê na sala de aula, muitas coisas são diferentes. A prática é muito mais difícil quando você se depara com ela. (P.6, Escola A)

Me senti insegura quando entrei numa sala de aula pela primeira vez. (P. 3, Escola B)

Nossa... tive que aprender muito. Na realidade acho que aprendi a dar aula, dando aula. Só na prática consegui saber o melhor método de alfabetizar... a melhor maneira de falar com um aluno, a forma correta de lidar com as situações. (P.8, Escola A)

A formação inicial apartada da realidade da escola, da sala de aula, dos alunos é um dos fatores que impedem a adequação da teoria aprendida às situações práticas, nas quais seria pertinente o uso de metodologias que promovessem melhores nas condições de trabalho docente. Libâneo (2007, p. 10) considera que para o docente exercer sua profissão é necessário “ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação”.

Em suas falas sobre os saberes da prática, as professoras se referem às condições de trabalho, à falta de recursos e a crescente violência que adentra as escolas:

Tive que enfrentar as diferentes realidades, falta de recursos, a violência, a dificuldade que alguns alunos têm em acompanhar a dinâmica da aula. (P.3, Escola C)

Acredito que tudo, pois a teoria não nos prepara para os problemas do dia a dia, para a realidade de nossas escolas e principalmente de nossas crianças. (P.4, Escola A)

O despreparo do professor iniciante e o distanciamento entre universidade e

escola básica acaba por escamotear as situações em que se encontram muitas das escolas brasileiras.

4.3.5 – Desafios atuais da Educação Básica

Para enfrentar os desafios da Educação Básica, algumas docentes se referiram a sentimentos, desejos e expectativas. Elas afirmam que para exercer a profissão nos dias de hoje é preciso ter amor, paciência e boa vontade, apontando esses atributos como características essenciais para o exercício da função docente:

Hoje em dia é difícil. O professor tem que ter a arte de se desdobrar em mil faces. Perdeu-se um pouco seu espaço em sala de aula. (P.4, Escola A)

Dinamicidade e boa vontade. (P.3, Escola B)

Em primeiro lugar amor, pois só gostando muito do que se faz, para ser professor nos dias de hoje. E acho que falta muito aprendizado de prática, a vivência antes de se formar. Além de comprometimento, boa vontade e responsabilidade. (P.3, Escola A)

Outras disseram que um dos maiores desafios é a falta de políticas públicas eficientes que estimulem a atualização, a valorização e o respeito ao professor:

Estímulo, valorização e respeito por parte dos governantes, responsáveis e colegas de trabalho. (P.2, Escola B)

Políticas públicas de formação continuada que pudesse garantir a formação e atualização do profissional dentro do horário de trabalho. (P.1, Escola C)

Apoio e valorização por parte do poder público e da sociedade. (P.2, Escola C)

Outras ainda ratificaram o que já haviam dito sobre a formação inicial, reafirmando que, para enfrentar o cotidiano escolar, é necessário estudo, motivação, paciência e boas condições de trabalho:

Estudos e formações, além de motivação e boas condições de trabalho. (P.13, Escola A)

Estar sempre contextualizado e paciência. (P.5, Escola A)

Nas falas das professoras também foi identificada a preocupação com o desconhecimento do contexto do aluno, de sua realidade e com a responsabilidade que dizem ter nas mãos: transformar seus alunos, formar um cidadão, contribuir para a melhoria de suas vidas:

O professor além de se preocupar com o currículo misto de ensino, deve ter manejo de classe em relação a disciplina dos alunos. (P.3, Escola C)

Conhecer e se integrar ao contexto do aluno. Vontade de transformar... Acreditar que todos os alunos de qualquer escola tem direito a uma educação de qualidade. (P.7, Escola A)

Em 1º lugar ele deve gostar realmente do que faz.... deve estar disposto a cumprir o seu papel e a construir junto a família um cidadão que não se veja como mais um, mas como alguém que fará a diferença na sociedade em que vive. (P.5, Escola C)

Esse professor seria, antes de mais nada, consciente da responsabilidade que tem. Quem tem consciência da sua responsabilidade é crítico (do sistema, da sociedade e de seu próprio trabalho) e é essa característica que desperta seu desejo de transformar a realidade. (P.4, Escola C)

Por fim, uma das professoras, ao se referir aos desafios que enfrenta, afirma que sua formação inicial não contribuiu em nada para sua prática profissional:

Na realidade só serviu para desacreditar na formação pedagógica que recebi. (P.8, Escola B)

A falta de definição do papel do professor pode ser advinda do caráter polissêmico da profissão, seus diversos campos de atuação, o que acarreta em um currículo na formação inicial desprovido de competências e habilidades que formem de fato um professor para atuar em sala de aula.

Além disso, a estrutura física das escolas e a clientela, sobretudo das escolas públicas situadas em localidades de risco, como as que entramos para realizar a pesquisa, são fatores que colocam a formação pedagógica em cheque devido à realidade tão distante daquela vivenciada pela maioria dos professores.

Formar atualmente um professor é considerada uma ressignificação do processo de ensinar, capaz de promover aprendizagens, constituir capacidades e desenvolver

consciência crítica dos discentes. Para Imbernón (2004, p. 80), “não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças”.

Para que ocorra mudança, transformações, como exposto em uma das falas das professoras, é necessário que o professor não seja culpabilizado pelas mazelas das instituições escolares e da Educação (LELIS, 2001). É necessário refletir e agir sobre a realidade cultural, repensar valores, analisar planejamento, investimento, repensar sobre dificuldades e possibilidades de superá-las.

4.3.6 – Saberes necessários à formação docente

Procuramos saber quais conhecimentos e habilidades seriam imprescindíveis para formar o professor e foi perceptível a necessidade que as professoras tem de prática pedagógica que não se restrinja apenas a própria vivência e experiência pessoal, mas que essa prática abarque a diversidade que elas atendem e onde conhecimentos psicológicos que trabalhem questões emocionais, comportamentais e afetivas também são importantes:

Conhecimentos associados as diferentes realidades e tecnicamente eficazes nas superações de paradigmas conservadores, com habilidades reflexivas e nas ações pedagógicas. (P.4, Escola A)

Saber como preparar uma aula, administrando bem o tempo e com metodologias variadas. A didática é fundamental e precisa ser algo prático, que possa orientar de fato o professor. Cursos de capacitação e reciclagem. (P.8, Escola A)

Conhecimentos práticos. O estudo das práticas contribui uma ação - reflexão - ação, que permite ao educador enfrentar os desafios atuais. (P.6, Escola A)

Habilidade no lidar com alunos (algo que geralmente só se adquire na prática), conhecimentos das dificuldades de aprendizagem e como tratar das mesmas, maior conhecimento dos processos psicológicos. (P.8, Escola B)

Saber trabalhar em grupo; iniciativa e dinamismo; ética profissional; afetividade no trabalho pedagógico, realizar a escuta pedagógica; ser um pesquisador e adaptar-se a diferentes metodologias; capaz de realizar adaptações curriculares de pequeno porte; ser comprometido com o serviço. Penso que são características fundamentais para um professor que deseja trabalhar com a diversidade e com a inclusão. (P.1, Escola C)

Conhecimentos de ordem prática e teórica e habilidade intra e interpessoal. (P.3, Escola C)

Os conhecimentos específicos também foram mencionados, porém em menor frequência e associados ao contexto dos alunos e ao “conhecimento de mundo”:

Conhecimentos que articulassem com o contexto social do aluno e que fossem realmente significativos para seu desenvolvimento futuro. (P.7, Escola A)

Acho que não só o conhecimento de conteúdos é preciso. Mas também um conhecimento de mundo. Acho que falta isso nas escolas, nas universidades. Somos acharcados de conteúdos, alguns dos quais nunca usaremos, e em compensação chegamos crus na sala de aula. (P. 12, Escola A)

A fala de uma professora parece se referir aos saberes docentes, tal qual a tipologia de Tardif (2002):

Conhecimentos específicos a serem trabalhados em sala de aula (língua portuguesa, matemática, todos...) e disciplinas como as ciências da educação, a vivência, o que foi aprendido na vida, afetividade e demais conteúdos que possam enriquecer e despertar o que há de melhor no ser humano. Ser um professor é uma tarefa muito importante, um ofício a ser desenvolvido com esmero, paciência, sabedoria e sensibilidade. Somos formadores e nossa marca ficará para sempre em nossos alunos. Jamais seremos perfeitos, mas buscar a excelência é imprescindível. (P.4, Escola C)

4.3.7 – Dificuldades para atuação na Educação Básica

As professoras consideram que suas maiores dificuldades se referem não apenas à própria formação, mas à falta de parceria da família, indisciplina dos alunos, falta de recursos e a estrutura física das escolas que se encontram em condições muito precárias, turmas numerosas e planejamento inadequado, fatores que vêm sendo apontado há algum tempo na literatura sobre o tema (SAMPAIO; MARIN, 2004, OLIVEIRA, 2004, ABONIZIO, 2012, LOBO, 2014).

Falta de preparo para lecionar, insegurança por falta de conhecimento, falta de respeito do aluno e de alguns pais pois, atualmente, a família tem transferido a sua responsabilidade de educar para as escolas, igrejas... E o que vemos são crianças sem educação nenhuma, que faltam com respeito aos mais velhos, malcriadas. E além de tantas outras tarefas, o professor tem que lidar com isso. (P.5, Escola A)

A maior dificuldade está na falta de compromisso (por parte de pais, alunos, autoridades) com uma real educação e não meramente com maquiar dados burocráticos, junto com isso, temos também a realidade da educação que em nada se parece com o que é ensinado na faculdade e muitas vezes (pela mudança de geração) nem um pouco parecido com o que vivemos enquanto discentes da educação básica. Ainda, para os professores de área específica, há o problema de que a faculdade o forma para ser um pesquisador/profissional e não um professor, ficando 4 anos aprendendo sobre algo que nunca utilizará na sala de aula. (P.8, Escola B)

Falta de preparo para lecionar, insegurança por falta de conhecimento, falta de respeito do aluno e de alguns pais pois, atualmente, a família tem transferido a sua responsabilidade de educar para as escolas. O que vemos são crianças sem educação nenhuma, que faltam com respeito aos mais velhos, malcriadas. E além de tantas outras tarefas, o professor tem que lidar com isso. (P.2, Escola C)

A falta de todo tipo de recurso. Desde uma folha de papel até o apoio para lidar com questões que vão muito além do pedagógico... a motivação dos alunos que não acreditavam neles mesmos e a falta de apoio familiar. (P.2, Escola A)

Acredito que a maior dificuldade é a falta de estrutura, materiais e classes muito cheias. Assim, o que foi aprendido, muitas vezes, fica difícil de ser aplicado. (P.3, Escola B)

Conhecer a realidade que vai encontrar os conflitos, e como passar de maneira adequada com pouco recurso, o conhecimento e as competências dos alunos. (P.4, Escola C)

A indisciplina é causada muitas vezes, entre outros fatores, por problemas sociais, conflitos familiares, transtornos comportamentais, relação professor-aluno e também pela falta de limites, que deveriam ser colocados, primeiramente, pelas famílias. Contudo, esse papel tem sido transferido frequentemente para a escola e assumido pelos docentes. Segundo Parolin (2011, p. 22,) “sem dúvida, educar não é tarefa fácil, especialmente nos dias atuais, quando a inversão de valores e a falta de referência redesenham as relações humanas, deslocando os papéis e responsabilidades”.

Alvo de inúmeras discussões, a indisciplina tem forte repercussão na instituição escolar. Em certas situações, os professores têm receio de estabelecer limites e regras devido à violência escolar, muito comentada pelas mídias e frequentemente assistida nas escolas da rede pública, sobretudo as que estão em comunidades consideradas violentas, que colocam o professor, muitas vezes, em situações de riscos e ameaças. Neste momento, não caberia detalhar os agravantes da indisciplina e violência escolar devido

a abrangência que os estudos têm revelado, porém não é foco de nosso estudo. Entretanto, cabe sinalizar, uma vez que as escolas que foram selecionadas se enquadram nessa categoria, trazendo inúmeras dificuldades ao trabalho do professor.

A infraestrutura e os recursos pedagógicos se referem aos materiais físicos e didáticos disponíveis nas escolas, incluindo os prédios, as salas, os equipamentos, os livros didáticos, dentre outros. Esses componentes são fundamentais para o bom funcionamento da instituição e conseqüentemente colaboram para o bom desempenho e rendimento dos alunos. De acordo com Libâneo (2008), espera-se que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem.

No entanto, os dados do Censo Escolar de 2015 referente à infraestrutura e recursos disponíveis nas escolas de Educação Básica mostraram que tanto um como o outro não se encontram adequados, conforme o Quadro 4 reproduzido a seguir:

Quadro 4 – Demonstrativo de equipamentos e dependências das 183.487 Escolas de Educação Básica em 2015.

Equipamentos	N	%	Dependências	N	%
Aparelho de DVD	143.120	78	Biblioteca	66.452	36
Impressora	130.447	71	Cozinha	168.155	92
Antena parabólica	44.571	24	Laboratório de informática	80.585	44
Máquina copiadora	87.569	48	Laboratório de ciências	20.355	11
Retroprojektor	57.778	31	Quadra de esportes	61.777	34
Televisão	150.468	82	Sala para leitura	40.921	22
			Sala para a diretoria	123.273	67
			Sala para os professores	101.516	55
			Sala para atendimento especial	29.955	16
			Sanitário dentro do prédio da escola	159.173	87
			Sanitário fora do prédio da escola	29.448	16

Fonte Censo Escolar/INEP 2015, QEdú.org.br

Essas são as condições de infraestrutura e equipamentos das escolas de Educação Básica e não encontramos dados sobre recursos presentes nas salas de aula e que auxiliam no aprendizado dos alunos, pois estes são peculiares de cada unidade escolar e muitas vezes não divulgados.

As turmas numerosas são um dos fatores que comprometem a qualidade do ensino, como se sabe. Os alunos aprendem de forma diferenciada e muitas vezes necessitam de apoio psicopedagógico ou de atenção dirigida. O professor fica impossibilitado assumir essa responsabilidade devido às demandas de uma sala de aula, cumprimento de um vasto planejamento, material de apoio, inclusive os didáticos, além de não contar com a presença de profissionais para lidar com dificuldades específicas de aprendizagem.

4.3.8 – Dificuldades relativas à formação pedagógica e conhecimento específico

De acordo com as falas das professoras, as maiores dificuldades que elas encontram estão relacionadas à formação pedagógica, que como visto anteriormente, se refere à prática pedagógica. Como explicam, distanciamento entre o que é ensinado na formação inicial no curso de Pedagogia e que se pratica em sala de aula é muito grande; há muitas disciplinas de conteúdo específico que não são articulados à prática e, portanto, não foram utilizados; as professoras se sentem inseguras ao desenvolver determinados conteúdos porque não foram focalizados em sua formação; serão. Por isso a necessidade da busca de aperfeiçoamento:

No trabalho com a alfabetização, por exemplo, há uma lacuna muito grande entre o que é ensinado e a prática real da sala de aula. Os desafios são constantes, não se pode abandonar as experiências vividas, mas precisamos estar abertos ao novo. Nesse sentido, a formação continuada precisa ser prática recorrente para o professor. (P.5, Escola A)

Eu tinha o treinamento e o conhecimento, mas a prática ou na prática tudo é bem diferente, imprevisível e desafiador. (P.2, Escola A)

O trato com a turma está ligado à formação pedagógica que não nos prepara para conseguir lidar com as dificuldades da atividade docente no cotidiano (problemas de aprendizagem, indisciplina, etc) Exemplo: O professor não aprende como lidar com aluno com diferentes transtornos e na hora não sabe o que fazer com eles, gerando diversos problemas (com sucessivas repetências ou aprovação automática). No caso da área específica o problema está ligado ao excesso de conhecimentos na faculdade que não serão

usados no cotidiano (gerando frustração no docente que por exemplo acaba estudando). Exemplo: o professor estuda determinados conteúdos que nunca usará isso nas aulas (ao menos não nessa profundidade que ele estuda). (P.8, Escola B)

A formação pedagógica foi falha. O professor aprende o assunto, mas não sabe como passar para seu aluno de modo a auxiliá-lo na compreensão. (P.3, Escola C)

Acho que um pouco à formação pedagógica, pois algumas coisas ficam faltando nessa formação. Muitas vezes os conteúdos da formação não são dados como deveria ser, focado na realidade da sala de aula. (P.9, Escola A)

Algumas professoras revelaram que suas dificuldades se referem tanto à formação pedagógica quanto aos conhecimentos específicos, pois ambos andam juntos: saber o que ensinar e como ensinar:

As duas coisas. São interligadas. Você deve selecionar o conteúdo e saber quais procedimentos serão utilizados para facilitar a compreensão dos alunos em relação aos assuntos abordados em aula. (P.1, Escola B)

A fala desta professora nos faz recordar da categoria “ofício feito de saberes”, uma das três relacionadas às profissões e que foram identificadas por Gauthier et al (1998): (1) ofícios sem saberes, relativo a um saber próprio do professor, calcado no bom senso, intuição, experiência etc; (2) os saberes sem ofício, caracterizado pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente e acabam se tornando saberes que não condizem com a realidade; e (3) ofício feito de saberes, que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber disciplinar, curricular, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica, da experiência, e da ação pedagógica. “Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática” (NUNES, 2001, p. 34).

São muitos as dificuldades que as professoras encontram para adaptar conteúdos e facilitar o aprendizado, como trabalhar com a ludicidade, elaborar aulas, atender as expectativas dos alunos, articular conteúdos específicos à prática pedagógica, o que, certamente, é um dos flancos da formação pedagógica. A desarticulação entre os conhecimentos específicos e os de formação pedagógica estão presentes na maioria das

justificativas das professoras. Foi possível perceber como foi difícil para elas mencionar o que aprenderam nas disciplinas de formação pedagógica (mesmo levando-se em conta que estas docentes tem entre 10 e 20 anos de atuação no magistério) e que os saberes da experiência foram os mais recorrentes em suas falas, o que sugere que o “saber fazendo” é a associação mais forte para a formação pedagógica.

4.3.9 – Desvalorização da formação pedagógica

O atual cenário da educação brasileira tem se agravado bastante em relação a delicada condição que nosso país vem apresentando socioeconomicamente. Vive-se um tempo de desencanto em que pessoas parecem viver de forma anestesiada em relação aos interesses políticos mantendo certa submissão e conformismo em relação as imposições governamentais.

Segundo as professoras, a falta de interesse político em investir prioritariamente no sentido de promover a Educação está implicada na própria história da educação brasileira desde o período da escravidão, das formas tradicionais de trabalho, da dominação entre classes sociais, das tecnologias primitivas, da economia de subsistência, em que a escola não era vista como uma possibilidade de melhoria de vida. A desvalorização do professor e de seu trabalho, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental percorre o mesmo caminho, concretizada nos baixos salários, na instabilidade, na precariedade das condições de trabalho. Aguiar e Scheibe (2010, p. 77-78) chamam atenção para a compreensão de que

a formação e a valorização dos profissionais da educação no âmbito das políticas públicas constituem processo complexo, dada a nossa história educacional, na qual ora se revela o caráter centralizador dessas políticas, ora o seu caráter descentralizador, num percurso de descontinuidade (SAVIANI, 2009), dificultando tentativas de mudança. Hoje, produções acadêmicas, discursos e normas oficiais, inúmeras diretrizes e providências políticas colocam esta questão em destaque, pois professores e funcionários da educação são cada vez mais um grupo de fundamental importância para o encaminhamento das mudanças pretendidas no País, na viabilização de um projeto nacional democrático e sustentável.

As falas reproduzidas a seguir, se referem ao descaso daqueles que decidem sobre Educação, o que, segundo elas, desmotiva o trabalho de todos os envolvidos, professores, alunos, familiares:

Essa é uma questão histórico-cultural. Tendo em vista que quando surgiu a profissão do professor o objetivo era "recrutar" "mulheres solteiras" com disponibilidade para transmitir afeto a formação e a remuneração sempre estiveram em segundo plano. Remetendo-nos a atualidade percebemos que pouca coisa mudou. Continua-se vendo a educação como uma "vocação"; sacerdócio no qual as pessoas não devem ser bem remuneradas para trabalhar. Não há investimento de qualidade na formação do profissional da educação; e os cursos de formação de professores continua "arrematando" uma grande parcela da sociedade com poucas oportunidades e que deseja uma formação técnica em pouco tempo. (P. 13, Escola A)

Talvez por questões sociais e culturais. Porque o governo não tem o interesse de estimular o conhecimento. Pessoas sem informação são particularmente mais manipuláveis. (P.6, Escola A)

Porque não há um real interesse político em investir de fato na educação, automaticamente, os próprios possíveis interessados, ficam desmotivados. (P.13, Escola A)

Porque os governantes não valorizam, não estimulam, não proporcionam estes momentos durante a prática no calendário escolar (algumas redes ainda possuem os Grupos de Estudos, mas a cada ano tem sido reduzido). (P.4, Escola B)

Porque não há apoio, incentivo por parte dos nossos governantes. A educação não é e nunca foi prioridade para eles que querem uma sociedade mais alienada para que possam continuar no poder. Muitos profissionais procuram outras áreas onde possam ser mais reconhecidos e valorizados financeiramente. (P.2, Escola C)

As falas das professoras também expressam a desvalorização da formação pedagógica, aquela que norteia a prática docente e, portanto, sendo desvalorizada, desvaloriza o trabalho docente. Se no curso de Pedagogia a formação pedagógica foi negligenciada, as professoras adentram as salas de aula despreparadas:

As aulas oferecidas pelos professores na graduação estão deixando muito a desejar e como consequência os professores entram na sala de aula cada vez mais despreparados. (P.12, Escola A)

Devido à falta de interesse dos professores e a pouca importância que dão as disciplinas que trabalham com a formação pedagógica. (P.3, Escola C)

A baixa atratividade da carreira docente no Brasil foi evidenciada por Gatti (2009, p. 65), que verificou que os licenciandos,

ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo. [O trabalho docente é] nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação. Entretanto, é recorrente nas falas os comentários sobre as dificuldades dessa atividade. Trata-se de um trabalho pesado, que requer paciência, muitas vezes frustrante e que vai além da escola. E, ainda, que consome boa dose de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos.

As falas das professoras entrevistadas, que atuam há mais de cinco anos em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não foram diferentes. O desprestígio associado ao curso de Pedagogia desvaloriza a formação pedagógica, tornando-a insuficiente, ineficaz e ineficiente.

CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi investigar e analisar as possíveis representações sociais de formação pedagógica elaboradas por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram 30 professoras com graduação apenas em Pedagogia e que atuavam em três escolas da rede pública municipal, localizadas em comunidades consideradas de risco.

Com base nos resultados das falas das professoras, pode-se inferir a falta de articulação entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos, originário da organização curricular no modelo “3+1”, em que a parte que compõem as disciplinas pedagógicas são ministradas em curto prazo e distanciadas das demais. Essa estruturação também pode ser responsável pela desqualificação do saber pedagógico que repercute desde a década de 1930 nos cursos superiores.

As professoras associaram formação pedagógica à prática que se aprende no cotidiano escolar, no dia a dia, nas situações emergentes de uma sala de aula. A formação pedagógica no curso de Pedagogia é apontada como deficiente, o conhecimento pedagógico supérfluo, desarticulado dos conhecimentos específicos, distanciado da realidade das escolas e dos alunos, portanto, não contribuindo para o trabalho docente.

Foi possível compreender a imprescindibilidade da formação pedagógica para a profissão docente. Apesar de certa superficialidade em suas falas sobre os conteúdos estudados na graduação, as professoras afirmaram que, para que o docente exerça sua função efetivamente, precisa saber articular os conhecimentos aprendidos com aqueles oriundos da realidade prática.

É possível que *conhecimento*, a palavra mais associada à formação pedagógica, expresse a necessidade de buscar informações, um “caminho” para aprimorar a prática em sala de aula. Articulada a *planejamento*, revela que a organização da ação docente é imprescindível para a prática pedagógica; a *dedicação*, se refere a empenho e força de vontade em trilhar o “caminho” que o conhecimento oferece e, para isto, também é preciso amor pela profissão e pelos alunos; *aperfeiçoando-se* continuamente e *refletindo* sobre sua prática, sobre a *experiência* que construiu ao longo de sua carreira, o professor pode dizer que a formação pedagógica contribuiu para ser um bom profissional,

preocupado com o que fazer e como fazer e responsável pela formação de seus discentes.

Ao focalizar as disciplinas da formação pedagógica, as professoras afirmaram que Didática e Estágio Supervisionado eram responsáveis por esta formação, porque aproximavam o futuro professor da realidade de uma sala de aula e contemplam, mesmo que ainda de maneira deficiente, a prática, a técnica e a teoria. A pouca importância dada a estas disciplinas, tanto pelos professores quanto pelos alunos, promovem insegurança e desconforto aos recém-formados quando entram pela primeira vez em uma sala de aula.

As professoras disseram ainda que as disciplinas das Ciências da Educação não estabelecem relação com a prática da sala de aula. Durante sua formação, as aulas destas disciplinas foram monótonas, repletas de leituras extensas, elaboração de resumos que de nada serviam e de pouca aplicabilidade na prática. Essa pode ser uma das razões pelas quais as professoras afirmaram que “aprendem na prática”, o que não consideram de todo ruim, uma vez que entendem que chegam despreparadas para assumir a docência. Foi notório o desencanto com o curso de Pedagogia, identificado como uma graduação com “aprendizado de caráter genérico”. A formação continuada e a troca entre colegas foram apontadas como aliadas do professor iniciante, que precisa aprender a lidar com uma realidade tão diferente da sua.

Os desafios atuais da Educação Básica foram explicitados pelas professoras por meio de uma mistura de sentimentos, desejos, angústias e expectativas. Talvez, por isso, os conhecimentos e as habilidades imprescindíveis para a formação docente se voltem para a importância na elaboração de um planejamento adequado, contextualizado e aulas que contemplem a diversidade dos alunos e da articulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, o que certamente minimizará as dificuldades que o professor enfrenta para ensinar.

Dentre as muitas dificuldades que as docentes apontaram para exercer a docência, os mais frequentes foram indisciplina, falta de infraestrutura, falta de recursos, carência afetiva dos alunos e turmas numerosas. A essas dificuldades se somam aquelas vinculadas tanto aos conhecimentos pedagógicos quanto aos conhecimentos específicos, embora tenha mais peso a formação pedagógica, pois de acordo com elas, os futuros professores finalizam a graduação sem saber como elaborar uma aula, o que ensinar, como ensinar e, principalmente, articular os conhecimentos

específicos aos pedagógicos.

Quanto a desvalorização da formação pedagógica, muitas vezes entendida como “perfumaria”, as professoras disseram que é decorrente da desvalorização do próprio professor que não tem incentivo nem apoio para realizar seu trabalho nas escolas.

As análises mostraram que há necessidade de uma “formação mais formativa”, entendendo esta como princípios mais efetivos em relação a estruturação curricular e que conhecimentos específicos e pedagógicos precisam caminhar juntos, visando a superação da desarticulação entre ambos.

Conforme o exposto anteriormente, é possível que a representação social de formação pedagógica dessas professoras esteja ancorada na prática docente, sendo ampliada a experiência vivida por elas, descartado o aprendizado adquirido na formação inicial e distorcidos tanto as políticas públicas, quanto os incentivos dados aos professores da Educação Básica: ambos não contribuem para enfrentar a realidade das escolas e a diversidade dos alunos. A formação pedagógica, de acordo com as professoras, configura-se na vivência da docência, fora do contexto formativo: torna-se professor no viver da profissão.

Cabe dizer que, embora tenham afirmado que a desarticulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos ser prejudicial ao exercício da docência, não significa que as professoras desvalorizam o que foi aprendido no curso de Pedagogia, mas sim que esta dicotomia faz com elas não saibam relacionar teoria e prática, por isto acabam privilegiando as experiências do fazer cotidiano.

Em suma, os resultados alcançados são similares aos encontrados em outras pesquisas realizadas na área, o que deixa o “sinal de alerta” ligado, indicando a necessidade de reavaliar a formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a licenciatura em Pedagogia ainda parece ser um curso deficitário, não contribuindo como deveria para o trabalho do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, G. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: APONTAMENTOS A PARTIR DE UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA. *Revista eletrônica Lenpes-PIBID de Ciências Sociais*, edição. Nº. 1, v. 1, 20p, jan/jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br>. Acesso em 24 mai 2016.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG, 2003, p. 37-57.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. P. Pedagogia universitária. Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 281-295, mai./ago. 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan/jun. 2008.

_____. A construção das representações de professores do ensino fundamental sobre o trabalho docente: uma análise psicossocial. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 7, n. 15, p.11-27, jul./dez 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MAIA, H. Representações sociais de formação pedagógica por professores, alunos e egressos das Licenciaturas que atuam no Ensino Fundamental. Projeto CNPq 2014.

ARAÚJO, D. S. et al. A contribuição dos pioneiros da educação para o ensino profissional no Brasil. 20p. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT04/GT_04_x6x.PDF. Acesso em: 24 mai. 2016

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? *Revista Educação*, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. "Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade". Dissertação de mestrado. Marília: Unesp, 1999.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1190, de 04 de abril de 1939. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 mai. 2012.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. *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: 14 mai 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. *Mínimos de conteúdo e duração dos cursos e Pedagogia*. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

_____. Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 mai. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Parecer n. 2, de 9 de junho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, 2015a. Disponível em: www.scielo.com Acesso em: 04 jul. 2015.

_____. Resolução n. 2, de 1 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*, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866. Acesso em: 04 jul. 2015.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

CABARETTA JÚNIOR, V. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 4, p. 580-586; 2010.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

CRUZ, G. B. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 525-536, 2004.

CURY, C. R. J. *A formação docente e a educação nacional*. 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf. Acesso em 24 set. 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

_____. O movimento dos educadores-pesquisadores como estratégia para construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-42.

_____. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectiva em diálogo*. Revista de Educação e Sociedade, v. 1, n.1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DOISE, W. Debating social representation. In: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Oxford University Press, 1993, p. 157-170.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FRANKFURT, S. H. A formação de professores a partir da lei 5692/71. Ecos da crítica acadêmica. 13p. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória, 16 a 19 de maio de 2011. *Anais...* Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos>. Acesso em: 12 set. 2015.

FUSARI, J. C. *O papel do planejamento na formação do educador*. São Paulo, SE/CENP, 1988.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-259, jul./dez. 2001.

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

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GALVANI, P. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *Educação e transdisciplinaridade*, Triom/UNESCO, 2002, p. 95-121. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leprtrans/arquivos/autoformacao.pdf>. Acesso em 27 out. 2016.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2013-2014.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. A atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Roberto Civita, 2009.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

_____; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; _____. ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 1ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GENTIL, H. S.; COSTA, M. O. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. *Revista de Educação Pública*, v. 20, n. 43, p. 267-287, mai./ago. 2011.

IBGE. Cidades@ 2015 Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.ph>. Acesso em: 07 de dez. 2016.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende. *Revista do Centro de Educação*, v. 29, n. 2, p.1-8, 2004.

JODELET, D. (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p. 17-44.

LARCHERT, J. M. O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente. Unidade 3, Didática e Tecnologia I, 2016, p. 55-82. Disponível em: www.uepg.br. Acesso em: 23 set. 2016.

LEITE, Y. U. F. *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. (Tese de doutorado) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1994.

LELIS, I. A. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1993.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez; 2005, p. 53-79.

_____. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 4.ed. Cortez, 2000.

_____; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 68, p. 239-277, set./dez. 1999.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abril/2001.

LOBO, L. F. N. A precarização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais da Bahia. *Revista Florestan*, UFSCar, 2014. Disponível em: www.revistaflorestan.ufscar.br. Acesso em: 27 mai 2016.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 1, p.98-110, 2000.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, J. C.; SILVA, M. R. A. Mapa de risco de uma escola pública: um estudo de caso. 9p. Disponível em: http://www.fadep.br/engenharia-eletrica/congresso/pdf/116779_1.pdf. Acesso em 15 ago. 2106.

NASSIF, R. *Pedagogia de nosso tempo*. Petrópolis: Vozes, 1965.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abril/2001.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez. 2004.

OLIVEIRA, Patricia Mendonça de Souza. *Formação Pedagógico-didática de*

professores do curso de Pedagogia e desempenho docente. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

PEREIRA, L.R.; ANJOS, D. D. O Professor do Ensino Superior: Perfil, desafios e trajetórias de formação. Disponível em: https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/31.pdf. Acesso em 24 jun.2016.

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 07-26, nov. 1999.

PICONEZ, S. (Coord). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

_____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

_____; FRANCO, M. A.; FUSARI, J. C. Por uma Didática Multidimensional em diálogo com as Didáticas das Disciplinas: tensões e possibilidades. In: XII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Fortaleza, 2014, *Anais...*

_____; GHEDIN, E. (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; SEVERINO, A. J. Apresentação da Coleção. In: LOPES, A. C. T. (Org). *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009, p.15-27.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise. Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org). *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 119-148.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SALES, Z. N. *Representações sociais do cuidado no diabetes mellitus*. 161p. 2003. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal do Ceará. 2003.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SAVIANI, D. Formação professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. *A pedagogia no Brasil*. História e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. revista. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____ et. al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1982.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

_____. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008.

_____; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

_____; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em foco*, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul.2011.

SCHIMIED- KOWARZIK, W. *Pedagogia Dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Editores Associados, 1999.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago 1984.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 18, 1995, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1995. 01 disquete.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. A prática pedagógica na formação docente. 2010. Disponível em: ww.portalanpedsul.com.br/.../ Acesso em: 29 jun. 2016

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. Ciclos de formação: a avaliação em debate. *Ciclos*. Porto Alegre: SMED, 2000.

_____. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico *Cadernos Libertad*, n. 1, 7ª ed. São Paulo, 2000.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirius, 2009.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: _____ et al. *Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZEICHNER, K. M. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: com e por que elas afetam vários países no mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

APÊNDICE 1

Questionário aplicado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Caro(a) professor(a),

Estamos realizando uma pesquisa sobre formação de professores e gostaríamos de saber o que você pensa sobre algumas questões vinculadas ao tema. Sua opinião é muito importante para nós, por isso, não deixe nenhuma questão sem resposta. As informações fornecidas por você serão utilizadas apenas na pesquisa e a sua identidade será preservada.

Equipe de Pesquisa

Parte I: Perfil

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade: menos de 20 () 21 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () 36 a 41 () 41 a 45 () mais de 45 anos ()

Formação:

Normal Médio () Normal Superior () Normal Pós-Médio ()

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____ Doutorado em _____

Tempo de magistério: até 5 anos () 6 a 10 () 11 a 15 () 16 a 20 () 21 a 25 () 26 a 30 () mais de 30 anos

Instituição em que leciona: _____

Nível em que leciona: Ensino Fundamental I: () Ensino Fundamental II ()

Disciplina(s) que leciona: _____

Parte II – Evocação livre

Escreva as cinco palavras que vêm espontaneamente à sua cabeça quando você escuta a expressão (formação pedagógica)

_____ ()
 _____ ()
 _____ ()
 _____ ()
 _____ ()

Numere por ordem de importância as palavras que você escreveu acima, colocando o número 1 para a primeira mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim por diante até ter numerado todas as cinco palavras. Coloque esses números dentro dos parênteses localizados em cada resposta da questão anterior.

Justifique as três primeiras palavras que você numerou, explicando porque você associou essas palavras à expressão (se precisar de mais espaço, use o verso da folha):

Justificativa da primeira escolha:

Justificativa da segunda escolha:

Justificativa da terceira escolha:

Parte III – Questionário

No curso que você fez, que disciplinas e práticas constituíam a formação pedagógica? Que conhecimentos e habilidades elas transmitiam?

O que você aprendeu e para que serviu? O que faltou?

Como os professores das disciplinas das Ciências da Educação (Psicologia, Filosofia, Sociologia e História da educação) faziam a relação entre a disciplina que lecionam e a prática de sala de aula? Exemplifique

O que você teve que aprender na prática? Como você se sentiu quanto a isso?

Em sua opinião, o que não poderia faltar ao professor para enfrentar os desafios atuais da Educação Básica?

Que conhecimentos e habilidades seriam imprescindíveis para formar esse professor? Por quê?

Quais as maiores dificuldades que o professor tem ao começar a dar aula na Educação Básica?

Essas dificuldades são mais vinculadas à formação pedagógica ou à área de conhecimento específico? Exemplifique

Na sua opinião, por que a formação pedagógica tem sido tão pouco valorizada?