

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: O REFLETIDO E O VIVIDO

Teacher training in Education: thought and experience

*Formación de profesoras en el curso de pedagogía:
el pensamiento y la experiencia*

DEIVIS PEREZ

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP
prof.devisperez@hotmail.com

SABRINA ORGADO OLIVEIRA

Secretaria de Ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo
sabrina_oliveira@yahoo.com.br

RESUMO Esta pesquisa foi dedicada à análise das percepções e reflexões sobre a formação de professores por profissionais que atuam como docentes. Esta questão foi examinada por meio da recolha de dados e discussão do caso de três pedagogas que trabalhavam como docentes da educação básica nos níveis infantil e fundamental I. Especificamente, buscou-se identificar e examinar o entendimento e as reflexões das voluntárias do estudo sobre a formação de professores no que diz respeito às seguintes dimensões: a) o interesse histórico e a delimitação da noção de formação de profissionais para a docência; b) o espaço ocupado pela formação de professores na Ciência da Educação; c) o sentido pessoal atribuído à formação vivenciada na graduação em Pedagogia. Os resultados apontaram que as professoras consideram que a subárea da Ciência da Educação, à qual a formação docente vincula-se, é a Pedagogia. Registrou-se, ainda, forte rejeição à terminologia “formação”, percebida como visão de desenvolvimento humano para a profissionalidade marcada por ações autoritárias e impositivas, em oposição ao ideal de parceria entre os docentes e seus alunos. No tocante ao sentido da formação vivenciada no curso de Pedagogia, em alguns momentos foi considerada excessivamente teórica e, em outras situações, como facilitadora da apropriação de saberes relevantes para a ação laboral docente.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO.

ABSTRACT This research was devoted to the analysis of the teachers’ perceptions and reflections on teacher training. This question was examined by means of data collection and discussion of the case of three educators who worked as teachers of the basic education in the kindergarten and elementary levels. Specifically, we sought to identify and examine what the volunteers of the study understand and think of teacher training with regard to the following dimensions: a) the historical interest and delimitation of the concept of professional teacher training; b) the space occupied by teachers within the Science of Education;

c) the personal meaning attributed to the training experienced in the undergraduate course in Education. The results show that teachers consider Pedagogy as a sub-area of the Science of Education, to which teacher training is linked. We also observed a strong rejection to the term “training”, perceived as human development for professional life marked by authoritarian and forceful actions, as opposed to the ideal of partnership between teachers and their students. As to how the training was experienced within the course of Education, at times it was considered too theoretical and, in other situations, as facilitating the appropriation of relevant knowledge for teacher’s work.

KEYWORDS: EDUCATION; TEACHER TRAINING; SCIENCE OF EDUCATION.

RESUMEN Esta investigación se dedica al análisis de las percepciones y reflexiones que los maestros tienen sobre la formación de profesores. Esta cuestión fue examinada por medio de la recolección de datos y discusión del caso de tres educadoras que trabajaban como profesoras de educación básica. En concreto, hemos tratado de identificar y examinar la comprensión y reflexión de los voluntarios del estudio sobre la formación del profesorado en relación con las siguientes dimensiones: a) el interés histórico y la delimitación del concepto de formación profesional para los maestros; b) el espacio ocupado por la formación del profesorado en las Ciencias de la Educación; c) el significado personal atribuido a la formación vivenciada en el curso de Pedagogía. Los resultados muestran que los profesores consideran que la Pedagogía es la sub-área de las Ciencias de la Educación a la que se vincula la formación del profesorado. Se observó también un fuerte rechazo del término “formación”, percibido como una visión del desarrollo humano para el profesionalismo marcada por acciones autoritarias y impositivas, en oposición al ideal de asociación entre los profesores y sus alumnos. Con respecto a la formación vivida en el curso de Pedagogía, en ocasiones se consideró demasiado teórica y, en otras situaciones, como facilitadora de la apropiación de conocimientos relevantes para la acción docente.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN. FORMACIÓN DE PROFESORES. CIENCIA DE LA EDUCACIÓN.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta pesquisa que analisou a concepção e o sentido da formação para a docência vividos na licenciatura em Pedagogia por professoras egressas deste curso. A investigação do tema foi realizada por meio da coleta de dados relativos ao caso de um grupo de professoras, voluntárias nesta pesquisa, que apresentavam o perfil caracterizador típico do egresso do curso de Pedagogia e que atuavam profissionalmente como docentes na educação infantil e fundamental, de acordo com informações tornadas disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Censo Escolar de 2007. As professoras participantes deste estudo cursaram sua graduação em Pedagogia em universidades privadas; ingressaram e concluíram o curso superior com idade acima de 24 anos, fase da vida considerada tardia pelo Inep para a finalização dos estudos em nível superior. Também trabalhavam em uma escola da rede municipal de ensino de

uma cidade localizada na Grande São Paulo. Especificamente, foram delimitados dois problemas de pesquisa articulados e complementares entre si: 1) Qual a concepção de formação de professores e o seu locus na Ciência da Educação na visão das docentes voluntárias do estudo? 2) Qual o sentido conferido à formação vivida na licenciatura em Pedagogia por professoras com perfil típico das egressas deste curso de graduação?

O interesse pelo tema “formação docente” deve-se à ampliação de sua relevância social, acadêmica e política, corroborada pela centralidade do tema no conjunto de indicações contidas no Plano Nacional da Educação (PNE), lançado em 2007 pelo governo federal. Um dos pilares do Plano é o incremento dos investimentos em capacitação docente, além da ampliação do piso salarial nacional dos professores e da estruturação de instrumentos de financiamento, avaliação e responsabilização de gestores públicos da educação escolar. No tocante à formação docente, o PNE incluiu ações de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que, em 2013, ofereceu mais de 90 mil bolsas de estudos para alunos de cursos de licenciatura, que passaram a realizar estágio em escolas públicas e comprometeram-se a trabalhar, após a graduação, em sistemas estaduais e municipais do País.

A escolha do tema de pesquisa justifica-se, também, pela escassez de trabalhos acadêmicos especificamente sobre a concepção e o sentido da formação docente no curso de Pedagogia na visão de professores ou professoras. Tal escassez foi sinalizada pelas informações obtidas em levantamento realizado e que considerou os dados reunidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que possui um banco digital com mais de 125 mil pesquisas que resultaram na produção de teses e dissertações no Brasil. Neste banco de teses, entre 1988 e outubro de 2013, foram localizados 93 estudos sobre a formação do pedagogo. Entre as teses e dissertações da área de educação, especificamente, foram abordados temas como: o estado da formação de pedagogos após as novas diretrizes curriculares implantadas em 2006 (MORAES, 2011); as relações entre teoria e prática no decorrer do processo formativo de pedagogos (VIANA, 2012); avaliações da qualidade da formação universitária dos pedagogos (VIEIRA, 2011). Sobre temática aproximada à deste estudo foi encontrada uma dissertação de mestrado realizada por Poppe (2011), que abordou os sentidos percebidos nos documentos curriculares prescritivos de um curso de Pedagogia atribuídos à prática educacional. Não foram identificadas pesquisas específicas sobre a concepção e o sentido da formação em Pedagogia na perspectiva dos próprios professores, ou de professoras que a vivenciaram.

É importante ressaltar que, por intermédio dos relatórios do Inep sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), é possível obter informações que permitem identificar as razões gerais que levaram graduandos em Pedagogia a optar por este curso. Os relatórios do Enade relativos a 2009 e 2011 apontaram que a principal razão da escolha do curso de Pedagogia deveu-se ao desejo de ser professor (65,1%) e à percepção de que a opção pela docência garantirá emprego em situações em que não exista a possibilidade do exercício de outra atividade laboral remunerada (21%). Há, também, estudos que analisaram o perfil caracterizador dos profissionais graduados em Pedagogia e licenciaturas para a

docência em diferentes áreas. O principal deles foi elaborado pelo Inep (BRASIL, 2009a), que examinou os dados do Censo Escolar de 2007 e realizou uma investigação exploratória dedicada exclusivamente ao delineamento das características dos docentes brasileiros.

A despeito da inegável necessidade de o Brasil, país com elevado contingente populacional e complexo sistema educacional, contar com informações sobre a formação e o perfil de seus professores, é preciso notar que os estudos do Inep não permitem identificar a concepção de formação docente, bem como o sentido que estes profissionais atribuem à capacitação vivenciada na graduação em Pedagogia. A ausência de pesquisas acadêmicas sobre a temática que, conforme anteriormente mencionado, ficou evidenciada pelos dados levantados no banco de teses da Capes, pareceu reafirmar a necessidade de ampliar os esforços para a produção de saberes acerca da concepção e do sentido pessoal atribuído pelos professores ao processo formativo vivido na graduação em Pedagogia.

Neste estudo, a abordagem teórica histórico-cultural de educação e psicologia de Vygotski (2000) contribuiu com os aportes para a delimitação do conceito de *sentido*, que foi compreendido como a interpretação de um signo, de uma situação ou de um momento vivido, realizada por uma pessoa historicamente situada em seu contexto cultural, político e sócio-histórico. O sentido tem a ver com as sensações, afetos e sentimentos mobilizados por uma pessoa em relação a uma situação ou momento. Já a noção de *concepção*, que também integra a problemática examinada nesta pesquisa, está relacionada às dimensões reflexiva e cognitiva humanas e diz respeito ao entendimento, orientado prioritariamente pela racionalidade, que a pessoa tem sobre um conceito ou sobre uma situação particular.

Cumprido notar que o exame do conteúdo das informações recolhidas em campo junto às professoras voluntárias da pesquisa foi realizado a partir da circunscrição de categorias empíricas de dados, que são aquelas provenientes do campo de pesquisa. A partir destas categorias, buscamos os referenciais teóricos que permitiram articular o conteúdo dos dados obtidos em campo à literatura acadêmico-científica, em especial, aos aportes teóricos sobre formação de professores e o seu locus na Ciência da Educação. Dessa forma, evitamos delimitar categorias analíticas *a priori*, antes do contato com os sujeitos da pesquisa, de modo que as vozes das professoras participantes do estudo de fato norteassem a compreensão da concepção e dos sentidos da formação para a docência que viveram no curso de Pedagogia.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta apresentação e das considerações finais, em que abordamos, sucessivamente: a) a metodologia de pesquisa, que inclui a abordagem adotada e a descrição do contexto da coleta de dados; b) a concepção de formação de professores das voluntárias da pesquisa; c) o locus da formação docente na Ciência da Educação; d) o sentido da formação em Pedagogia na perspectiva das professoras.

METODOLOGIA DE PESQUISA

No tocante à metodologia, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, em que os dados coletados são mais descritivos e captam a rede discursiva e a percepção das pessoas sobre uma questão. Corroborou essa opção a indicação de Chizzotti, segundo o

qual a adoção da perspectiva qualitativa deve ocorrer nos casos em que o pesquisador considerar que “o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2010, p. 69). Na abordagem qualitativa, ainda conforme Chizzotti, a ênfase das análises do pesquisador está no sentido que os seres humanos conferem a um determinado fenômeno do qual partilham.

A partir dos aspectos acima mencionados e do estudo dos diferentes tipos de pesquisa qualitativa, optou-se pela realização de um estudo de caso, que se caracteriza por ser um “estudo em profundidade de um fenômeno, com ênfase na sua singularidade” (ANDRÉ, 2005, p. 19). Nesta pesquisa foi executado o que Stake (1995 apud ANDRÉ, 2005) denominou *estudo de caso instrumental*, em que o pesquisador interessa-se pelo exame de um tema amplo que a análise de um caso em particular ajudará a discutir e compreender. As indicações de Stake vieram ao encontro do que se pretendia nesta pesquisa, que era conhecer a concepção e o sentido da formação em Pedagogia atribuídos por professoras que ingressaram tardiamente na graduação.

Finalmente, foram identificados e definidos os instrumentos de recolha dos dados, que foram: revisão crítica da literatura pertinente ao tema, aplicação de questionários abertos de caráter exploratório e entrevistas individuais e coletivas semiestruturadas com as professoras voluntárias da pesquisa. O uso de questionário com perguntas abertas foi feito para colocar o pesquisador em contato com o universo geral das reflexões das participantes da pesquisa em relação à temática analisada e, ainda, para registrar o perfil caracterizador das voluntárias. A entrevista foi adotada porque representa, de acordo com André e Lüdke (1986), um instrumento básico da pesquisa qualitativa e permite ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido a partir de suas vivências e percepções. Foi utilizada a entrevista semiestruturada, que “é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

Participaram da pesquisa três professoras voluntárias, que tiveram omitidos seus nomes e informações que permitissem identificá-las, considerando o compromisso com o sigilo ético em pesquisa, sem prejuízos para o entendimento dos dados e reflexões sobre a temática examinada. As participantes do estudo serão, doravante, nomeadas professora “A”, “B” e “C”. É preciso mencionar que a escolha das professoras para a participação nesta pesquisa não ocorreu de modo aleatório, mas buscou localizar trabalhadoras que apresentassem, simultaneamente, o perfil geral dos egressos dos cursos de Pedagogia e das profissionais da área, de tal modo que tivéssemos voluntárias com os aspectos formais caracterizadores das docentes brasileiras típicas da educação básica, dos níveis infantil e fundamental I. Os documentos examinados para orientar a escolha das participantes da pesquisa foram aqueles tornados disponíveis pelo Inep, com os dados caracterizadores dos professores e dos graduandos em Pedagogia, conforme segue: o estudo exploratório sobre o professor brasileiro, baseado no Censo Escolar da Educação Básica de 2007 (BRASIL, 2009a) e os relatórios do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Pedagogia realizados nos anos de 2008 e 2011 e publicados, respectivamente, em 2009 e 2012 (BRASIL, 2009b, 2012).

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2007 (BRASIL, 2009a), o perfil do trabalhador que exerce a função docente, formado em Pedagogia, e que atua na educação básica (níveis infantil e fundamental I) é o seguinte: sexo feminino (93,4%); idade média de 38 anos (68% das professoras têm mais de 33 anos e 55% está na faixa dos 30 aos 45 anos); trabalha em uma única escola (80,9%), em sua maioria em um único turno (63,8%) e em estabelecimentos educacionais situados em região urbana (83%); possui vínculo empregatício com estabelecimento municipal de ensino (acima de 60%).

No tocante ao aluno egresso da licenciatura em Pedagogia, de acordo com os relatórios do Inep acerca do Enade (BRASIL, 2009b; 2011), o perfil caracterizador geral do formando deste curso é: sexo feminino (93,4%); idade média de conclusão do curso de 33 anos e 4 meses para mulheres, e 34 anos e 7 meses no caso dos homens; cursaram todo o ensino médio em escola pública (80%) e, no ensino superior, realizaram a graduação em instituição privada (75,4%). Os relatórios do Enade evidenciam que o pedagogo ingressa e conclui tardiamente o curso de graduação, visto que mais de 90% dos estudantes de Pedagogia inserem-se ou terminam o curso com idade superior aos 24 anos, que é apontada pelo Inep como a idade ideal limite para a finalização da graduação.

Considerando este conjunto de dados caracterizadores dos profissionais e estudantes da Pedagogia no País, localizamos as professoras voluntárias desta pesquisa com perfil aproximado daquele delineado pelo Inep. As três voluntárias cursaram o ensino médio em escola pública, realizaram a graduação em faculdade privada, ingressaram na graduação após os 29 anos de idade e concluíram aos 33 anos (voluntárias A e B) e 34 anos (voluntária C). No momento da recolha de dados, a voluntária A tinha 35 anos, a voluntária B somava 38 anos e a voluntária C havia completado 37 anos (esta última atua na educação infantil). Ainda, as três voluntárias trabalhavam na mesma escola pública municipal, na educação infantil (1) ou no ensino fundamental I (2), em turno único, em estabelecimento educacional situado na zona urbana, em sala de aula ou turma com 31 a 35 alunos.

Os dados foram recolhidos em três fases, na escola em que as professoras trabalhavam.

Fase 1: aplicação de questionário aberto, que permitiu às voluntárias registrar em linguagem escrita suas concepções sobre a formação docente e relatar o sentido atribuído à formação no curso de Pedagogia. Após a aplicação, os questionários foram analisados pelo pesquisador, que identificou os aspectos que demandavam aprofundamento ou esclarecimentos por cada voluntária.

Fase 2: entrevista individual. O exame inicial dos questionários subsidiou a elaboração dos roteiros das entrevistas individuais semiestruturadas que organizaram o diálogo entre o pesquisador e cada voluntária, enfatizando os aspectos relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa. O foco desta segunda fase era garantir que cada voluntária pudesse expor suas percepções e concepções pessoais sobre a formação vivida no curso de Pedagogia. As entrevistas individuais foram registradas em áudio pelo pesquisador.

Fase 3: entrevista coletiva. O roteiro da entrevista coletiva foi elaborado considerando o conjunto de informações obtidas nas fases anteriores. Durante a entrevista conjunta com as três voluntárias, o pesquisador atuou como mediador do diálogo entre elas. O objetivo

era criar um espaço dialógico do qual fosse permitido emergir o “plurilogismo” e o questionamento, por parte das próprias professoras, acerca das concepções e percepções sobre a formação em Pedagogia. Esta fase também foi registrada em áudio.

Em resumo, as três fases da recolha dos dados foram focalizadas nas duas questões de pesquisa delimitadas, que eram: 1) Qual a concepção de formação de professores e o seu locus na Ciência da Educação na visão das docentes voluntárias do estudo?; 2) Qual o sentido conferido à formação vivida na licenciatura em Pedagogia pelas professoras com perfil típico das egressas deste curso de graduação? Na próxima seção são apresentadas as análises pertinentes à primeira questão norteadora deste estudo.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste relato, apresentamos segmentos das entrevistas ou dos registros escritos obtidos nos questionários, seguidos do exame dos dados considerando a literatura acadêmica. Foram selecionados os trechos representativos das reflexões das voluntárias do estudo sobre o interesse histórico e a delimitação da noção de formação de professores, de modo que fosse possível explicitar ao leitor as concepções das docentes sobre a questão proposta. Inicialmente, buscamos identificar a visão das voluntárias sobre a relevância histórica do tema *formação de professores* no campo educacional. A professora A apresentou a seguinte perspectiva:

Eu creio que a formação de professores é algo que vem de muito tempo atrás. Imagino que desde o surgimento das escolas. Muitos autores já trataram longamente disso, o que eu acredito que seja o reconhecimento, de alguma forma, da importância que os professores sempre tiveram para a formação das novas gerações. (Professora A, entrevista semiestruturada, 2013).

A visão da professora A sobre a importância da formação de professores na história da educação foi corroborada pelos testemunhos das demais entrevistadas: “A formação docente teve relevância nas teorias da educação. Estudamos isto no curso [de Pedagogia]. Eu sei que existem autores antigos, que se ocupavam da formação (de professores), mas evoluímos pouco na prática” (Professora B, entrevista semiestruturada, 2013).

De fato, conforme as entrevistadas afirmaram, a questão da formação de professores não é nova e está inserida nos escritos de numerosos autores clássicos da educação, com ênfase crescente a partir do período histórico nomeado Época Moderna, inaugurada em 1492, quando teve início a ocupação do continente americano e a submissão dos povos locais pelos europeus, e encerrada em 1789 com o princípio da Revolução Francesa. Foi neste período que surgiu a *modernidade* como projeto hegemônico de sociedade, o qual emergiu sob o signo da ruptura com as formas medievais e feudais de organização socio-política, econômica, religiosa e educacional. Foi na modernidade que se observou com maior ênfase a introdução do sistema de trocas e intercâmbios comerciais envolvendo, não somente produtos, mas também dinheiro. De modo simplificado, pode-se afirmar que nesta fase surgiram as bases do capitalismo como sistema, da burguesia como classe social que

marcou a modernidade, e a proteção da propriedade privada como centro do capitalismo e direito defendido pela burguesia.

Os poderes político, econômico e religioso sofreram fortes alterações. A figura do senhor feudal e sua influência sobre grandes espaços territoriais cedeu lugar aos estados nacionais. A influência e o poder da religião, nomeadamente da Igreja Católica, foram questionados. O resultado deste questionamento foi a promoção, na modernidade, da separação entre o poder político e econômico e o poder religioso. Outro processo importante, ligado à modernidade, diz respeito ao advento das grandes cidades europeias, densamente ocupadas em razão da migração de pessoas após o enfraquecimento do senhor feudal e a gradual extinção dos grandes feudos.

Este contexto condicionou alterações significativas na área da educação escolar, que passou a apresentar grande sintonia com a perspectiva societária moderna e, gradualmente, assumiu a responsabilidade pela formação dos indivíduos segundo os valores e padrões burgueses. Antes deste momento da história, as crianças e os jovens eram comumente educados por suas famílias ou em processos informais de ensino e aprendizagem. A própria noção de criança era inexistente ou pouco clara na Idade Média, segundo Philippe Ariés (1978). Na modernidade, a educação voltou-se para o ensino da leitura e escrita para grandes contingentes populacionais como parte do esforço que visava retirar do clero a exclusividade de acesso aos registros bíblicos e à sua interpretação. Outro elemento bastante característico do pensamento moderno foi a percepção da educação escolar, conforme Lutero (1948), como espaço que permitiria a todos os homens a realização de suas potencialidades. A educação também estava associada a uma das promessas da modernidade, que era a promoção da igualdade de oportunidades e de direitos entre diferentes grupos e indivíduos, que se iniciava com a inclusão nos complexos sistemas escolares que começavam a ser constituídos.

Neste quadro sociopolítico e educacional, o processo formativo dos professores ganhou destaque e construiu-se o entendimento de que era indispensável capacitar os docentes para a apropriação de técnicas e instrumentos úteis ao incremento do processo de ensino e à facilitação da aprendizagem por parte dos alunos. Em síntese, sob inspiração de autores como Lutero (1948), Ratke (2008), Comenius (2006), Rousseau (2014), entre outros, inaugurou-se uma nova tendência educacional na Europa, voltada para o desenvolvimento de sistemas educacionais públicos e para a inclusão de diferentes segmentos populacionais na escola. Esta tendência condicionou o modo como os professores passaram a ser formados e os elementos indispensáveis à capacitação para o trabalho docente, tais como: a) a incorporação do livro didático às atividades educativas; b) a apropriação de métodos que permitissem a todos aprender os saberes necessários ao desenvolvimento pessoal e à vida em sociedade; c) a necessidade de o professor atuar como incentivador da participação das famílias dos alunos e do coletivo comunitário na vida escolar; d) a ênfase no ensino de saberes científicos e a valorização do ensino público laico; e) o respeito à diversidade de saberes construídos pelos alunos em períodos anteriores à escolarização; f) a necessidade de considerar as fases da vida dos indivíduos no processo educativo.

No século XVII, Comenius destacou a importância de *instruir* os docentes para o pleno exercício do ofício de ensinar e afirmou ser relevante “que os professores sejam instruídos e versados em todas as ciências, artes, faculdades e línguas, e que, como fontes de saber vivo, sejam capazes de expressar e comunicar tudo a todos” (COMENIUS, 2006, p. 353-354). Ao conceber a sua *Didática magna*, Comenius pretendeu favorecer “a possibilidade de ensinar tudo a todos e, de todas as maneiras” (COMENIUS, 2006, p. 54). O teórico europeu ocupou-se, portanto, de criar um método de ensino que facilitasse o trabalho docente e sugeriu que a *instrução* dos professores deveria voltar-se para a cultura geral e para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas em que cada professor fosse lecionar.

Outro teórico que abordou a temática da capacitação docente foi o pensador francês Jean Battiste de La Salle (1665), que viveu e produziu sua obra entre fins dos anos 1600 e as primeiras duas décadas dos anos 1700. La Salle manifestou a importância que conferia à formação dos professores ao criar o chamado Seminário dos Mestres de Escola, que era uma escola normal dedicada a capacitar para a docência os cristãos de sua época.

A relevância histórica da formação de professores desdobrou-se até a contemporaneidade, com a produção teórica de autores que continuam a sinalizar para a atualidade do tema. De acordo com Feldmann (2003), os processos formativos de professores devem manter-se continuamente em desenvolvimento e aperfeiçoamento em razão do permanente ciclo de transformações sociais e dos novos desafios que se impõem aos docentes e à sua formação, que deve se voltar, cada vez mais, para a reflexividade crítica sobre as práticas e teorias norteadoras da educação contemporânea.

No tocante a explicitar *o que é* formação de professores, o posicionamento das voluntárias mostrou-se assertivo. O uso do termo “formação” para se referir aos processos de capacitação de docentes pareceu preocupar especialmente as participantes desta pesquisa.

Eu não gosto muito do termo “formação”. Ele se refere a formar, formatar, colocar em uma forma. Nós somos pessoas, e não robôs. E, também, não somos pessoas que nunca foram a uma escola, que não se capacitaram para a vida. Quando a gente participa de um curso, como foi o caso de Pedagogia, e quando a gente educa as crianças, entendo que somos todos professores e alunos, quer dizer, somos parceiros na construção do conhecimento. Ensinamos e aprendemos. Não colocamos e nem aceitamos que nos coloquem em uma forma para moldar. (Professora C, entrevista semiestruturada, 2013).

As declarações registradas nas entrevistas das professoras A e B apontaram, analogamente ao depoimento da professora C, para a compreensão do termo “formação” vinculado à noção de dar forma ou dar formato a algo ou a alguém.

Eu sei que é contraditório dizer que não gostamos do termo “formação”, já que dizem que todo professor é um formador de pessoas, mas a verdade é que ninguém formata ninguém. O que buscamos é trabalhar juntamente com os alunos, queremos estar ao lado deles no processo de ensino-aprendizagem. Então, eu não posso aceitar que no curso de Pedagogia eu tenha sido formatada. Acho

que ali eu estava aprendendo. Nenhum professor da faculdade chegava à sala de aula e dava forma ao nosso jeito de pensar, de nos comportar ou de viver. (Professora A, entrevista semiestruturada, 2013).

O termo “formação” foi, portanto, contestado e rejeitado pelas participantes da pesquisa. Em sintonia com as docentes, é necessário reconhecer que a “formação é fortemente questionada por pesquisadores que veem no termo uma conotação extremamente autoritária, que possibilita a reprodução social e cultural” (RIBAS; CARVALHO; ALONSO, 2003, p. 48). Sob esta perspectiva, a formação é percebida como uma ação impositiva e um modo de doutrinar e docilizar os profissionais do ensino para práticas de manutenção do *status quo*. Comumente, aqueles que, sob os argumentos utilizados pelas voluntárias deste estudo, se opõem à noção de “formação” sugerem que a própria palavra aponta para um ato de manipulação de pessoas. O ato de formar implicaria dar forma a algo imóvel, inerte e sem desejo próprio que, quando aplicado ao trabalho com humanos, resultaria em ação autoritária e impositiva.

Além da negação do termo, emergiu das entrevistas a visão de formação como momento ou espaço de parceria no processo educativo, entre a professora ou professoras e seus alunos. A noção de parceria na aprendizagem, relacionada aos processos formativos de profissionais, tais como os docentes, já foi exposto na literatura educacional. O que nossas entrevistadas expressaram foi explicitado por Masetto, que, ao abordar a questão da interação entre participantes do processo formativo de professores, aponta:

A atitude de parceria e corresponsabilidade entre professor e aluno (profissional em formação) visando desenvolver o processo de aprendizagem se estabelece e se fortifica mediante atitudes e comportamentos que os colocam juntos, lado a lado trabalhando pelos mesmos objetivos, como equipe de trabalho. (MASETTO, 2003, p. 50; grifos do autor).

Consideramos que tanto a negação do termo quanto a visão de formação como parceria na aprendizagem (surgidas no discurso das professoras) são válidas e possuem conexões com a literatura especializada. Entretanto, é preciso observar que há outros modos de perceber e analisar a noção de formação. A palavra “formar”, do latim *formare*, também significa conceber, engendrar e produzir. Essas palavras remetem à possibilidade de construção de movimentos dialéticos e críticos, e mesmo artísticos, de formação de professores, na medida em que se trata de ato de concepção e de produção por parte dos atores envolvidos. Visualizar a formação de professores como um processo autoritário pelo fato de associar a palavra “formar” à noção de dar forma, parece levar aqueles que negam o conceito de formação a desconsiderar os outros sentidos e significados que a palavra pode assumir e, principalmente, que pode revestir o próprio processo formativo para o ensino.

Vale notar que há uma corrente de profissionais e pesquisadores que rejeitam o uso do conceito *formação*, não por causa do sentido autoritário que a palavra pode evocar, mas em função dos variados e contraditórios significados que adquiriu no campo da educação.

Há aqueles, como Ferry (1991 apud GARCIA, 1999), que propõem o abandono do termo, dada sua utilização equivocada.

Na literatura, observa-se também a existência de autores que preferem utilizar outros termos, entre os quais o que parece mais pertinente é *educação de professores*, adotado por Popkewitz (2001). Por outro lado, há teóricos, como Nóvoa (1992) e Imbernón (2000), que defendem a manutenção e a reafirmação do termo como a melhor forma de se referir aos processos de aprendizagem profissional que a função docente exige. Em vista disso, conclui-se que a noção de formação concebida pelas professoras participantes do estudo aproxima-se de uma das perspectivas possíveis que convivem na literatura e nos diálogos entre profissionais do campo educacional.

Além da compreensão da concepção de formação de professores, outro aspecto relevante neste trabalho, exposto no próximo tópico, foi identificar qual a percepção das participantes da pesquisa sobre o locus da temática na Ciência da Educação.

O LOCUS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Devemos ressaltar que a expressão “Ciência da Educação” é polissêmica e tem sido objeto de controvérsia entre os teóricos e profissionais do campo educacional. A terminologia “Ciência da Educação”, conforme Saviani (2008), é adotada em diversos países da América Latina para se referir aos cursos universitários dedicados à formação dos educadores, diferentemente do que se observa no Brasil, onde se utiliza o termo “Pedagogia” para nomear tanto os cursos de graduação que capacitam pessoas para a docência quanto o próprio campo laboral destes profissionais.

Outra compreensão possível é aquela em que a nomenclatura “Ciência da Educação” é empregada para denominar e delimitar uma área particular do universo das Ciências Humanas dedicada às produções acadêmico-científicas acerca dos fenômenos educacionais que historicamente têm despertado o interesse de estudiosos de diferentes campos do conhecimento. Foi considerando esta perspectiva de Ciência da Educação que se procurou recolher dados com as voluntárias desta pesquisa.

No tocante à constituição da Ciência da Educação, é necessário considerar que há setores acadêmicos que se ocupam de produzir reflexões e pesquisas sobre a educação, tais como a Filosofia, Economia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Biologia, Administração, entre tantos outros. A despeito disso, estas dimensões acadêmico-científicas, isoladamente, não configuram uma ciência exclusivamente dedicada à educação. Saviani (2008) defende que foi o fato de diversas áreas do saber científico articularem-se e elegerem o processo educativo como centro de suas questões e análises que acabou por favorecer a constituição de uma Ciência da Educação, autônoma e marcada pelo foco nos fenômenos educacionais, que adquiriu lugar próprio no que o autor, em seu livro *Pedagogia histórico-crítica*, denominou “sistema das ciências” (SAVIANI, 1991).

Dito de outra forma, Saviani considera que a Ciência da Educação é composta por inúmeras outras áreas acadêmicas, as quais alcançam unidade ao partirem da problemática edu-

cacional para produzir seus saberes. Em acordo com Saviani, o pesquisador Libâneo (1994) aponta como principais áreas que compõem a Ciência da Educação: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Economia da Educação, Antropologia da Educação, Histórica da Educação etc. complementam, ainda, a Ciência da Educação dois campos acadêmicos exclusivamente dedicados ao exame dos processos e fenômenos educativos, que são a Pedagogia e a Didática. A Pedagogia seria o principal ramo da Ciência da Educação, sendo responsável pela investigação da “natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social” (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

Assim, a palavra “Pedagogia”, além de ser usada no Brasil para denominar uma área profissional e um curso de graduação, conforme já mencionado, também designa uma ciência que integra o campo geral da Ciência da Educação. Para diversos autores, entre os quais Pimenta (1997), Perez (2009), e os acima citados Libâneo (2002) e Saviani (2008), a Pedagogia é a ciência *da e para* a educação, por excelência. A segunda área da Ciência da Educação exclusivamente dedicada aos temas educacionais seria a Didática, que teria como centro de suas análises o ensino percebido “como intenção de produzir aprendizagem e sem delimitação da natureza do resultado possível (conhecimento físico, social, artístico, atitudes morais ou intelectuais, por exemplo), e de desenvolver a capacidade e compreender” (CASTRO, 2004, p. 23).

Neste estudo, buscou-se verificar, na perspectiva de professoras egressas do curso de Pedagogia, qual o locus ou a qual área da Ciência da Educação pertenceria o tema “formação de professores”. Não examinamos os dados da pesquisa considerando-os corretos ou incorretos, isto pela própria polissemia da expressão Ciência da Educação. O objetivo foi identificar e discutir a visão sobre a questão por parte de profissionais da educação que cursaram a graduação em Pedagogia e, a partir daí, estabelecer conexões com a literatura acadêmica. As três voluntárias deste trabalho manifestaram uma reflexão estruturada sobre o locus da formação de professores.

Eu penso que a formação de professores, hoje, não faz parte de nenhuma Ciência da Educação, mas deveria. Não percebo a Pedagogia, Filosofia da Educação ou Sociologia (da Educação) tratarem com destaque disto [formação de professores]. Quem sabe até pudesse ser uma ciência em particular! Talvez com outro nome, mas seria importante existir uma área dedicada a estudar como os professores são preparados para o trabalho. Eu acredito que este campo, hoje, seja a própria Pedagogia. (Professora C, entrevista semiestruturada, 2013).

A professora B apresentou uma visão convergente com a de sua colega, com pequenos pontos divergentes.

Sem dúvida, a formação de professores é parte da educação, como ciência. Sei que existem estudos da Pedagogia sobre formação de professores. O fato é que o saber que é construído sobre os modos como são formados os professores precisava ser aproveitado na prática, entende? Acho que no curso de Pedagogia

havia muita teoria, mas não via um modelo de formação das professoras (da faculdade) que fosse seguido por todos na graduação. De qualquer forma, a Pedagogia é o espaço próprio para a formação das professoras. (Professora B, entrevista semiestruturada, 2013).

Os segmentos de entrevistas acima apontam que a professora C percebe que a Ciência da Educação é composta por múltiplas áreas do saber acadêmico, em sintonia com as indicações de Saviani (2008) apresentadas anteriormente. A professora C optou por se referir à “educação como ciência“, não tendo apresentado distinção entre a educação como campo de construção e reprodução de saberes práticos e teóricos e a Ciência da Educação, que tem nos fenômenos educacionais concretos o seu objeto de estudos. É relevante apontar que a literatura registra importante distinção entre a educação e a Ciência da Educação, sendo a primeira caracterizada como o “processo que deve garantir a socialização e a aquisição das conquistas sociais pelo conjunto de sujeitos de uma sociedade” (PÉREZ-GÓMES, 1998, p. 13). Esta definição aponta para uma visão ampliada de educação, que inclui desde os processos de socialização básicos, como aqueles realizados pela família, até os complexos sistemas educacionais organizados e regulados pelos governos. A Ciência da Educação, conforme já citado, tem os fenômenos da educação como objeto de estudos e produção de saberes acadêmicos e científicos.

No tocante ao tema formação de professores, as voluntárias compreendem-no como área do conhecimento inserida nos domínios da Pedagogia. Elas advogaram que a área seja reconhecida como relevante entre os saberes da Ciência da Educação, em postura semelhante à adotada por muitos teóricos nas últimas décadas, entre os quais estão Garcia (1999), Mizukami (2002) e Libâneo (1994). Dentre estes, destacamos Garcia, que analisou o tema e apresenta sua concepção de formação de professores e o locus que ela ocupa no campo da Ciência da Educação conforme segue:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática [...], estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

A principal contribuição que Garcia traz reside no fato de defender que a formação de professores seja tratada, a começar pelos meios especializados, como área particular do conhecimento e da investigação do campo educacional pertencente à Didática, vista como parte fundamental da Ciência da Educação. Aparentemente, há aproximação parcial entre as perspectivas das voluntárias da pesquisa e as indicações de Garcia. As professoras entrevistadas manifestaram visão semelhante à do autor ao sinalizarem para a necessidade de estímulo à produção de saberes sobre a formação de professores. Entretanto, Garcia

acrescenta que a formação docente deveria integrar-se à Didática na condição de subárea do conhecimento.

É importante notar que a vinculação entre a formação de professores e a Didática, proposta por Garcia, não é comumente realizada por outros pensadores. A pesquisadora Amélia Domingues Castro, por exemplo, sinaliza que o eixo ou núcleo principal de estudos da Didática é o ensino, compreendido “como intenção de produzir aprendizagem e sem delimitação da natureza do resultado possível (conhecimento físico, social, artístico, atitudes morais ou intelectuais, por exemplo), e de desenvolver a capacidade de compreender” (CASTRO, 2004, p. 23). A percepção de Castro é que não há associação, de forma direta, entre a Didática e a formação de professores.

Neste trabalho, consideramos que a Didática pode ser concebida como a área que se dedica ao estudo de dois segmentos fundamentais da educação escolar, que são a análise do ensino, incluindo todos os seus elementos constitutivos e os aspectos que o condicionam, e o trabalho do professor em suas dimensões humana (individual e coletiva), técnica, socio-cultural, econômica e política. Nesse sentido, é a Didática que pode produzir saberes capazes de apoiar os professores a compreender o trabalho docente em suas diversas dimensões, identificar as referências teóricas e técnicas norteadoras de sua atividade laboral, avaliar os complexos processos políticos, econômicos e sociais que envolvem a teorização e as práticas educacionais, analisar e atuar para a adequada construção das relações interativas no processo educativo e orientar a formação e o desenvolvimento dos professores. Portanto, se a Didática é a Ciência da Educação voltada, entre outras coisas, para a análise do trabalho do professor, parece adequado que seja a área em que os pesquisadores e profissionais da educação dediquem-se aos estudos, práticas e teorizações acerca da formação dos professores.

O SENTIDO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

A presente seção é dedicada ao exame do sentido conferido ao processo formativo vivido no curso de licenciatura em Pedagogia pelas professoras participantes da pesquisa que, além de terem cursado esta graduação no nível superior, também realizaram o curso técnico denominado magistério, que capacitava docentes em processos formativos de nível médio.

É importante lembrar que adotamos a noção de *sentido* sintonizada com Vigotski (2000), que indica que o sentido é uma interpretação pessoal, com componente subjetivo significativo, a respeito de um signo, de uma situação ou de um momento vivido por um indivíduo, historicamente situado e condicionado pelos contextos cultural, político e social.

No início do questionário entregue a cada uma das participantes da pesquisa foi indagado qual o motivo da escolha do curso de Pedagogia. No registro escrito, as docentes sinalizaram que somente decidiram ingressar na graduação em Pedagogia em virtude de uma exigência legal: “Eu era professora da rede municipal e estava satisfeita com o meu trabalho e com a formação que tinha, feita no magistério. Mas a prefeitura exigiu que todas tivéssemos [graduação em] Pedagogia ou não poderíamos mais trabalhar” (Professora A, questionário, 2013). As três voluntárias deste estudo ingressaram tardiamente no curso de

Pedagogia (após os 24 anos que, segundo o Inep é uma idade tardia para início da graduação), mas atuavam anteriormente como professoras em escolas públicas e privadas da Grande São Paulo. O depoimento da professora A fez menção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu o prazo de dez anos para que todos os professores e instituições educacionais se adequassem à exigência de somente admitir e manter em sala de aula os docentes que tivessem formação em nível superior (Pedagogia ou licenciatura).

As professoras reafirmaram, nas entrevistas individuais e coletiva, que não pretendiam ingressar na graduação em Pedagogia:

Eu achava que a formação que recebi no magistério já era muito boa. Também não via reconhecimento na profissão para investir no pagamento de uma [graduação em] Pedagogia. Eu tinha pleno controle do grupo de alunos e já sabia como conduzir as atividades. O antigo magistério dava muita base para gente ir para sala de aula trabalhar. Não pensava em fazer Pedagogia, mas fomos obrigadas. (Professora C, entrevista semiestruturada, 2013).

O conteúdo das entrevistas apontou para um aparente desinteresse em ingressar em uma graduação dedicada à formação de professores e também indicou que as voluntárias acreditavam já possuir os instrumentos e referenciais metodológicos e práticos necessários para o desempenho da atividade laboral docente. Este dado está em acordo com Saviani (2008), segundo o qual uma significativa parcela dos professores que ingressam e concluem o curso de Pedagogia já possui experiência profissional escolar anterior e, por esse motivo, valorizam a dimensão prática e apresentam dificuldade, ainda que momentânea (no início da graduação), para perceber as articulações possíveis entre as teorias e as práticas pedagógicas.

A professora C sinalizou, ainda, que se não fosse a exigência legal, teria optado por outro curso de graduação: “Poderia ter feito Direito, que é uma profissão mais valorizada. Mas eu não podia abrir mão do meu trabalho como professora na prefeitura. Então, o jeito foi aceitar fazer Pedagogia” (Professora C, entrevista semiestruturada, 2013). Dessa forma, notou-se que, inicialmente, as professoras voluntárias da pesquisa atribuíam um sentido instrumental ao curso de Pedagogia, percebido como meio para a manutenção de um vínculo empregatício ameaçado por determinações ou exigências legais.

Considerando o exposto, questionamos nas entrevistas qual tinha sido sua percepção do curso de Pedagogia após seu efetivo início e ao longo de todo o primeiro ano. O depoimento da professora B resumiu de modo fidedigno as considerações das professoras que entrevistamos: “Logo no princípio eu notei claramente que o curso de Pedagogia trazia muitas recomendações teóricas, mas que quase nada se baseava na prática”. As declarações das três professoras trouxeram uma mesma atribuição de sentido ao primeiro ano da formação no curso de Pedagogia, que era considerado excessivamente teórico e bastante distante da vivência prática que as docentes possuíam no trabalho cotidiano nas escolas. As voluntárias reafirmavam essa percepção indicando que o chamado magistério era capaz de capacitar o profissional para a prática docente, diferentemente do que perceberam na

graduação em Pedagogia, que formaria o profissional teórico do campo da educação, mas pouco instrumentalizado para a atuação direta com alunos e alunas.

Este sentido acerca do curso de Pedagogia, manifestado pelas voluntárias, muito provavelmente esteja relacionado à própria história da formação docente em nível superior no País. O estudo de Carvalho (1998) sobre o imaginário e ideário pedagógicos brasileiros sinalizou que o curso de Pedagogia, nos anos 1970 e em grande parte dos anos 1980, foi marcado pela ênfase na formação do professor especialista de caráter tecnicista, preocupado e atento ao domínio das técnicas de ensino, e focalizado no resultado final da aprendizagem. A partir de meados dos anos 1980, a ênfase passou a ser na formação do educador preocupado com as referências teóricas norteadoras da ação educativa e com o processo de construção do saber pelos alunos. Aparentemente, o sentido inicial do curso de Pedagogia, para as participantes deste estudo, está vinculado ao modelo formativo do docente especialista, conforme descrito por Carvalho (1998), que valoriza as técnicas de ensino e seu caráter útil para o favorecimento da aprendizagem por parte dos alunos.

Acerca do sentido atribuído ao curso de Pedagogia quando observado em sua totalidade, as professoras afirmaram:

Eu vejo uma grande importância no curso de Pedagogia que fiz porque foi durante a graduação que notei que precisava aprender mais sobre as teorias pedagógicas, ser mais crítica e, também, que era necessário entender os processos pelos quais os alunos passam, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento humano e suas fases. Percebi que a educação é uma coisa mais ampla, que tem muito a ver com visão política, com postura ética. Eu também passei a compreender o quanto era importante reconhecer e dialogar sobre os objetivos da educação de modo geral e do trabalho que realizo com meus alunos. Estas coisas, compreendi na [graduação em] Pedagogia. (Professora A, entrevista semiestruturada, 2013).

Nessa perspectiva, as professoras pareceram conferir ao curso de Pedagogia um sentido mais próximo de uma formação capaz de sensibilizar seus participantes para as aproximações sucessivas entre as teorias e a prática e, também, mais sintonizada com o que afirma Feldmann (2003), segundo a qual os processos formativos para a docência na contemporaneidade devem garantir que os professores tornem-se capazes de analisar as relações entre os contextos e as relações sociais que condicionam o conjunto de valores e saberes que imprimem sentido ao fazer educativo.

Aparentemente, há inalterável tensão e disputa entre os sentidos que as professoras atribuem ao curso de Pedagogia, considerando-o, em alguns momentos, excessivamente teórico e pouco útil para a preparação do profissional para a prática educativa, e, em outras situações, percebido como curso que favoreceu a apropriação de saberes acadêmicos, sociopolíticos e do campo do desenvolvimento humano fundamentais para a atividade laboral docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, pode-se afirmar que as professoras participantes deste estudo apresentaram um sentido para a formação para a docência vivida no curso de graduação em Pedagogia condicionado por aspectos contextuais políticos, econômicos e acadêmicos que não podem ser desconsiderados. Dentre eles devemos destacar:

A baixa valorização social contemporânea da profissão docente na educação básica, que parece ter relação com o fato de as professoras somente optarem pelo ingresso tardio no curso de Pedagogia e, ainda assim, motivadas pela manutenção de vínculo empregatício em instituição que passou a exigir a capacitação em nível superior para a atuação profissional docente, em acordo com a LDB de 1996. O ingresso, permanência e conclusão do curso de Pedagogia passou, então, a ser percebido como exigência para a atividade profissional que acrescentaria pouco à prática educativa cotidiana, que já era realizada pelas participantes deste estudo. Notou-se, também, uma forte tendência a comparar a formação para a docência vivida no curso médio (magistério) e na graduação em Pedagogia, com desvantagem para esta última, que, na perspectiva das professoras, era voltada para a capacitação do teórico da educação, desconectado das imposições e necessidades das práticas laborais efetivas do âmbito da educação básica.

A histórica disputa entre os múltiplos modelos formativos de professores, que já teve como tendência dominante a ênfase na formação do professor prático, seguida por uma busca por processos formativos mais voltados para a capacitação teórica dos educadores. Atualmente, de acordo com Carvalho (1998), há, no mínimo, duas tendências concorrentes de formação de docentes nos cursos de Pedagogia, sendo uma dedicada à capacitação de profissionais atentos à cultura e aos processos políticos dominantes na sociedade e outra focalizada na reflexão e revisão da prática pelo docente. A primeira abordagem resultaria na formação de professores altamente preocupados com políticas públicas, justiça social e liberdade e, na segunda perspectiva, haveria uma hipervalorização da prática e submissão das teorias pedagógicas às necessidades e demandas do trabalho. As professoras que participaram desta pesquisa parecem refletir, em suas percepções e sentidos atribuídos à formação em Pedagogia, as tensões e disputas registradas neste campo do saber acadêmico-científico, na medida em que ora sinalizaram que a graduação vivida ofereceu poucos subsídios para a prática com os alunos e, em outros momentos, ressaltaram a importância da instrumentalização teórica obtida no curso e a construção de uma compreensão menos ingênua sobre os condicionantes políticos que afetam a educação e o trabalho docente.

Ao longo do processo de recolha e exame dos dados, pudemos observar que houve uma forte negação, por parte das voluntárias desta pesquisa, da noção de formação, identificada com processos educativos autoritários. Entretanto, notou-se, de modo subjacente, que a formação era compreendida como espaço de parceria no processo de aprendizagem entre as graduandas e os docentes do curso de Pedagogia. O locus, ou área na qual a formação de professores está inserida, é, na percepção das professoras, a Pedagogia. O conceito de formação e seu espaço na Ciência da Educação surgiram de modo difuso nas entrevistas realizadas.

À guisa de conclusão, cumpre notar, conforme indicado anteriormente, que há uma lacuna nos estudos especializados sobre a concepção e o sentido da formação em Pedagogia, considerando a perspectiva das próprias professoras. Este estudo apresentou características exploratórias da temática e, em função disso, há limitações que não se pode negar. Parece adequado sinalizar, ainda, que existe a necessidade de outras produções acadêmicas capazes de: a) confirmar os achados desta pesquisa por meio do exame das percepções e visão sobre formação docente em nível superior de um número maior de professoras; b) identificar e estudar os condicionantes sociopolíticos, econômicos e culturais que afetam ou influenciam o modo como docentes percebem o processo formativo vivido na graduação em Pedagogia. Apesar disso, é preciso considerar que os resultados deste estudo sinalizam a indispensabilidade e relevância de produzirmos saberes científicos que favoreçam a compreensão sobre a forma como as professoras concebem e percebem a formação para a docência. Esperamos que o conjunto de conhecimentos acadêmicos sistematizados por meio deste estudo estimule a realização ulterior de outras pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005.

ANDRÉ, M. E. D.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Série Temas Básicos de Educação e Ensino).

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Relatório síntese do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes 2009: Pedagogia (licenciatura)**. Brasília: Inep, 2009b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Relatório Síntese do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes 2011: Pedagogia (licenciatura)**. Brasília: Inep, 2012.

CARVALHO, J. C. P. et al. **Imaginário e ideário pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do Projeto de Formação do Pedagogo na Feusp**. São Paulo: Plêiade, 1998.

CASTRO, A. D. **A trajetória histórica da didática**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. 3. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Original de 1657).

FELDMANN, M. G. escola pública: representações, desafios e perspectivas. In: ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003. p. 87-95.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: preparar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

LA SALLE, J.-B. de. **Oeuvres complètes**. Rome: Frères des Écoles Chrétiennes, 1965.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LUTERO, M. Carta aos Conselheiros dos Estados Alemães pedindo-lhes a fundação de escolas cristãs. In: FORGIONE, J. **Antologia pedagógica universal**. Buenos Aires: El Ateneo, 1948. p. 342-347. (Original de Lutero de 1524).

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 18. ed. São Paulo: EPU, 2002.

MORAES, J. C. **A Formação de professores no curso de pedagogia, licenciatura da Faced/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006**. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREZ, D. **Formação de professores para organizações não-governamentais/ONGs**. 2009. 220f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

PÉREZ-GOMES, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento da experiência. In: PÉREZ-GÓMES, A.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-26.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

POPPE, M. da C. M. **Sentidos de prática em currículo de curso de pedagogia**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RATKE, W. **Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635):** textos escolhidos. Tradução de Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning/EPU, 2003. (Série Temas Básicos de Educação e Ensino).

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação.** 4. ed. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1995.

VIANA, M. L. Do. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB.** 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Sergipe.

VIEIRA, JR. de A. **Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos.** 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Original de 1934).

Dados dos Autores:

DEIVIS PEREZ

Docente do Programa de Pós Graduação em Psicologia da
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP

SABRINA ORGADO OLIVEIRA

Pedagoga e Professora do Ensino Fundamental I
das Redes Municipais de Ensino de
São Paulo-SP e de Guarulhos-SP

Submetido em: 04/05/2014

Aprovado em: 26/08/2014