



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI/UFSJ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROCESSOS SÓCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O LUGAR DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE ALUNAS-  
PROFESSORAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**CAMILA DE MATOS MIRANDA**

**SÃO JOÃO DEL-REI – MG**

**2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI/UFESJ**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O LUGAR DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE ALUNAS-  
PROFESSORAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

Trabalho realizado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, – Mestrado em Educação, da Universidade Federal de São João del-Rei/UFESJ

Mestranda: Camila de Matos Miranda

Orientador: Prof. Dr. Murilo Cruz Leal

**SÃO JOÃO DEL-REI - MG**

**2010**

**CAMILA DE MATOS MIRANDA**

**O LUGAR DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE ALUNAS-PROFESSORAS NO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Murilo Cruz Leal – UFSJ/ Orientador

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria da Assunção Calderano – UFJF

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo - UFSJ

**MARÇO DE 2010**

O presente trabalho contou com a colaboração e disponibilidade de nove importantes pessoas: alunas-professoras do Curso de Pedagogia da UFSJ que, com dedicação, assumem a difícil tarefa de, ao mesmo tempo, serem alunas e professoras; e professores-formadores do referido Curso e Instituição que acolheram essa pesquisa com respeito e seriedade. A essas pessoas, que contribuíram com suas reflexões para o enriquecimento do conteúdo desta investigação, agradeço imensamente e dedico este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

“Quem me segurou foi Deus, com seu amor de Pai. Quem me segurou foi Deus...”.  
Senhor, obrigada por renovar todos os dias minhas forças e esperanças.

Aos meus pais, especialmente minha mãe, que mesmo sem entenderem como se faz pesquisa, compreenderam o valor dela em minha vida. Agradeço pelas orações e pelo conforto de casa.

Às minhas irmãs, pelo exemplo indiscutível. Rosane, obrigada pelas mensagens de “foco e concentração”, indispensáveis para que o ânimo não me deixasse.

Aos meus tios, tias, primos e primas, agradeço pela alegria dos encontros, pelo grande amor que nos une e por demonstrarem interesse em meu sucesso.

Ao meu orientador e grande educador Murilo Leal, que me auxiliou e teve paciência em minhas dificuldades. Agradeço pela sua sensibilidade e por sempre se mostrar muito humano. Obrigada por me apoiar, corrigir e ajudar a chegar onde eu precisava.

À professora Assunção Calderano, por aceitar estar conosco na análise deste trabalho. Agradeço a sua disponibilidade, atenção e a delicadeza com que me ajudou a abordar melhor o presente tema.

À professora Socorro também agradeço pela disponibilidade e por mostrar novos caminhos para dar mais sentido às minhas ideias.

À professora Lucinha Guimarães, pela sua sabedoria em formação de professores. Uma eterna orientadora.

Ao querido professor Tibúrcio, a quem muito admiro. Além de revisar esta obra mostrou-se, há tempos, um homem de grande humanidade, com quem tenho certeza sempre poder contar.

À Natália e Érica, por me ajudarem a fazer de nossa casa um verdadeiro lar. Pela ajuda desinteressada e a alegria de todos os momentos bem compartilhados.

Aos amigos do Ministério Universidades Renovadas que, estando sempre presentes, não me deixaram ficar sozinha, aliviando, assim, as minhas angústias.

Aos professores e aos colegas do Programa de Mestrado em Educação, especialmente ao Marcinho, Julieno, Maricéa e Gisele, por termos constituído uma turma com um interesse mútuo: o sucesso de todos nessa jornada.

À equipe da Escola Municipal de Goiabeiras, que compreendeu e apoiou os vários momentos em que precisei adaptar meus horários de trabalho para concluir as atividades do Mestrado.

Agradeço ao Mário, grande companheiro com quem pude contar em vários momentos.

Simone e Marcinha, obrigada pelas horas marcadas, pelos documentos organizados e pela atenção que deram ao que eu precisava para conseguir concluir cada etapa de minha formação.

Muitos estiveram em minha vida nesse tempo; passaram ou ficaram. A cada um com quem partilhei minhas dúvidas, dificuldades, alegrias e conquistas, muito obrigada.

*A prática profissional não deve ser vista como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação de futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes.*

*Maurice Tardif*

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....</b>	<b>09</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>10</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>11</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1: SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>18</b>
1.1 - A “teoria e prática” na formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil sob diferentes visões.....	18
1.2 - A presença de “teoria e prática” nas diretrizes curriculares para formação de professores e na LDB.....	24
1.3 - A busca por um sentido na formação docente: “E onde fica o que eu sei?”.....	30
1.4 - Problematizando a noção de professor reflexivo.....	36
1.5 - O que se fala do professor como profissional da Educação.....	38
1.6 - O que se fala do professor como profissional em formação.....	53
1.7-A relação entre exercício profissional e formação: algumas considerações.....	57



<b>CAPÍTULO 2: CONCEPÇÃO METODOLÓGICA .....</b>	<b>64</b>
<b>2.1 – Alguns conceitos da <i>etnometodologia</i>.....</b>	<b>68</b>
<b>2.2 – Dos instrumentos investigativos à coleta de dados: elaboração e aplicação das entrevistas.....</b>	<b>75</b>
<b>CAPÍTULO 3: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA A PARTIR DE DECLARAÇÕES DE PROFESSORES E DE FORMADORES DE PROFESSORES.....</b>	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO 4: DA RELAÇÃO ENTRE PESQUISA UNIVERSITÁRIA, PRÁTICAS ESCOLARES E FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**SESu** – Secretaria de Educação Superior

**UFJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora

**UFSJ** – Universidade Federal de São João del-Rei

## RESUMO

Com essa pesquisa objetivamos conhecer como as alunas-professoras em exercício compreendem e vivenciam sua formação em Pedagogia e como participam efetivamente dela. Para um melhor resultado abordamos os professores-formadores do referido Curso, no sentido de montarmos um paralelo entre as visões dos diferentes sujeitos relacionados com a formação docente. Procuramos também compreender se existem focos de tensão entre a teoria e a prática dentro dessa formação, se há um espaço nas disciplinas curriculares para discussões acerca das experiências das alunas-professoras, se elas são pertinentes à formação e se, tanto graduandos quanto formadores, aproveitam essas experiências como material de aprendizagem da profissão docente. Abordamos os professores-formadores e alunas-professoras do 6º período do Curso de Pedagogia da UFSJ e realizamos um estudo de natureza qualitativa, utilizando como técnica de investigação a entrevista semi-estruturada. Alguns conceitos da Etnometodologia ajudaram a esclarecer pontos principais das falas dos entrevistados, a partir do enfoque sobre a realidade social vivenciada pelos atores, que utilizam de uma linguagem comum para constituir e descrever essa mesma realidade. Utilizamos como referência algumas pesquisas recentes sobre a formação docente, bem como uma diversidade de bibliografias dos pesquisadores da área. Constatamos que a concepção das alunas-professoras sobre sua formação varia entre os cuidados com a realidade das salas de aula a partir de uma maior abertura para suas experiências (exitosas ou não) e a preocupação, também, com a formação daqueles que ainda não possuem noções práticas sobre o ambiente escolar. Por outro lado, encontramos quem não queira que haja momentos para “historinhas” nas aulas da graduação. Os professores-formadores enfatizam a importância dos relatos de experiências, desde que pertinentes ao assunto de suas disciplinas, tanto para o amadurecimento das alunas já atuantes, quanto para que os graduandos que ainda não exercem a profissão tenham possibilidades de conhecer práticas diferentes e ligadas à realidade. Embora os professores-formadores tentem mostrar uma realidade que pode vir a ser, segundo eles mesmos alegam, o discurso dos graduandos revela que os formadores muitas vezes falam de uma realidade que não existe para pessoas que não conseguem colocar em ação o que lhes é proposto. Por fim, destacamos o Curso de Pedagogia enquanto espaço legítimo para a relação entre a teoria e a prática na formação de professores e a construção de ações docentes transformadoras, de forma que os sujeitos envolvidos se reconheçam como colaboradores nas pesquisas em torno da Educação. Da mesma forma, não defendemos a prática em detrimento da teoria, nem o contrário, mas indicamos as possibilidades de relação entre esses dois aspectos para o desenvolvimento da formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores; experiência profissional; Curso de Pedagogia.

## ABSTRACT

*This research aimed to know the students and teachers in-Office, understand and experience their training in pedagogy and how to participate effectively in it. For best results, we address the former teachers of that course in the sense that we set up a parallel between the views of different subjects related to teacher training. We also tried to see if there are sources of tension between theory and practice in such training, if there is a space as a subject for discussions about the experiences of the students teachers, whether they are relevant to training and both students and trainers, take advantage of these experiences as learning material in the teaching profession. We approach the teacher educators and teachers of students 6th period of the Pedagogy of UFSJ and conducted a qualitative study, using as an investigative technique to semi-structured interview. Some concepts of Ethnomethodology helped to clarify the main points of the interviews, from the focus on the social reality faced by the actors, using a common language to establish and describe the same reality. Used as reference some recent research on teacher training, as well as a variety of bibliographies of researchers. We note that the conception of student teachers about their training varies from caring for the reality of the classrooms from greater openness to their experiences (successful or not) and worry, too, with the formation of those who do not have practical skills on the school environment. Furthermore, we found anyone who does not want to have time for "stories" in class graduation. The teacher educators emphasize the importance of the reported experiences, provided these are relevant to the subject matter of their disciplines, both for the maturation of the students already working, and so that the students who have not engaged in the profession are likely to know about different practices and connected to reality . Although teacher educators try to show a reality that might be, they say they argue, the discourse of the students shows that teachers often speak of a reality that does not exist for people who can not put into action what they are offered. Finally, we note the Pedagogy as a legitimate space for the relationship between theory and practice in teacher education and the construction of a transformative educational actions, so that the subjects involved are recognized as collaborators in research about education. Likewise, do not advocate the practice rather than theory or otherwise, but indicated the possibilities of relationship between these two aspects for the development of teacher education.*

*Keywords: Teacher training, professional experience; Pedagogy Course.*

## APRESENTAÇÃO

*O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.*

*Antônio Nóvoa*

Um determinado número de pessoas em exercício na área da Educação ocupa vagas nos cursos de licenciatura em busca de formação para atender às exigências do mercado de trabalho, obter um melhor desempenho profissional, bem como melhoria salarial. A titulação formal parece continuar sobrepondo-se e distanciando-se da experiência adquirida em tempos de profissão, pois se exige uma formação mínima (em outros tempos a graduação era a máxima) não apenas para a atuação em sala de aula como em qualquer campo afim. O profissional da Educação deve estar consciente de que sua formação é permanente, concomitante à sua prática diária em sala de aula. O aprendizado inicial deve ser consistente para o exercício da profissão e a atualização constante deve ocupar espaço dentre as práticas diárias do trabalho docente.

O conhecimento que os professores possuem sobre a profissão docente é resultado de um acúmulo de situações vividas tanto como alunos, por anos de escolarização e na formação universitária, quanto como docentes em articulação com as práticas de outros agentes da Educação. Dessa forma, as experiências contribuem como exemplos a serem seguidos ou pelo menos servem de base para a reflexão. Os cursos de formação vêm ao encontro dessas experiências, entendendo-se também que só essas não são suficientes para a formação integral do professor-educador.

Nesta pesquisa, direcionamos nosso olhar para as alunas-professoras e os professores-formadores do 6º período de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei, bem como para suas perspectivas sobre como relacionam as experiências adquiridas na área da Educação com a formação para a profissão docente dentro do Curso de Pedagogia.

A aproximação dos sujeitos realizou-se através de um pequeno questionário para reconhecimento de campo e, posteriormente, de entrevista semiestruturada. A análise dos dados, de caráter qualitativo, teve como suporte os conceitos etnometodológicos por considerarmos a importância dos sujeitos como construtores e transformadores de uma determinada ordem social e por buscarmos, amparados nesses conceitos, a descrição teórica dos fenômenos sociais. A *etnometodologia*<sup>1</sup> se propõe a estar próxima da realidade estudada, considerando os métodos ou procedimentos que os indivíduos utilizam para dar sentido e construir suas ações, de forma a constituir os fatos sociais.

O objetivo dessa investigação é contribuir com os estudos dedicados a repensar a prática pedagógica presente nos cursos de formação inicial de professores e educadores, subsidiando a busca de alternativas a essa formação, mais próximas à noção de sujeito como alguém que cria e recria. Lembramos aqui, conforme cita Saviani (2007), que a gênese da Pedagogia se desenvolveu a partir da relação com a prática educativa, assumindo seu papel de teoria dessa prática e de um modo de essa prática se constituir.

Torna-se também necessário identificar a relação entre os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia e as práticas pedagógicas de licenciandos que já se encontram no exercício de sua profissão, apontando também, se possível, a relação entre as experiências vividas em escolas e aquelas adquiridas ao longo do Curso. Em sentido inverso, interessa-nos também nos aproximarmos do lugar das práticas profissionais das alunas-professoras dentro dos momentos de aquisição de conhecimentos ao longo do curso de Pedagogia.

Acreditamos que a análise da relação entre as ações que se realizam dentro das universidades, mais precisamente dentro do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei, e as ações realizadas nas escolas em torno das práticas docentes dos alunos licenciandos pode auxiliar na compreensão do estabelecimento de atitudes marcadas por criticidade e autonomia frente aos conhecimentos adquiridos e as situações de trabalho.

---

<sup>1</sup> A *etnometodologia* será conceituada no Capítulo 2 e permeará as análises realizadas.

Voltamos nosso olhar também para a verificação de como os alunos percebem sua própria formação, mediante o reconhecimento do processo de troca de experiências entre os saberes que os professores e educadores licenciandos em Pedagogia já possuem ao ingressarem nas universidades e o conhecimento construído ao longo desse período. Nesse processo de formação, outro ponto fundamental para a pesquisa são as percepções dos professores-formadores a respeito de sua prática e como eles lidam com as expectativas dos graduandos frente aos conhecimentos teóricos que fazem circular no ambiente universitário. A importância desse tipo de pesquisa faz-se presente na afirmação de que precisaremos “passar de uma investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e para uma investigação pelos professores” (NÓVOA, 1991, p. 31).

Desse modo, caracterizamos nossa busca por um entendimento das relações que ocorrem nos espaços de formação de professores em exercício, para que não se perca de vista o papel formativo dos conhecimentos por eles vividos e que podem vir a enriquecer as discussões desenvolvidas no interior do curso em questão.

As experiências obtidas em três anos de trabalho com a Formação de Professores em Projetos da Universidade Federal de São João del-Rei bem como nossa própria experiência como aluna do Curso de Pedagogia serviram para subsidiar as ações e reflexões acerca do tema e foram determinantes no sentido de direcionarmos as discussões para transformações de suas propostas e práticas curriculares.

As salas de aula dos cursos de formação encontram-se constituídas de discentes com experiências diversificadas atuando na área educacional e, em muitos casos, dispostos a colaborarem com a proposta dialógica<sup>2</sup> pretendida pelas Universidades que, no caso em questão, atendem à demanda de professores para a Educação Básica. A pesquisa relacionada aos cursos de formação inicial de professores, como

---

<sup>2</sup> O termo dialogia, definido por Bakhtin (1992, 1995), caracteriza a linguagem como dialógica por haver um diálogo entre diferentes discursos e entre os diferentes interlocutores. Essa interação constitui tanto os discursos quanto os interlocutores. Em nosso contexto e seguindo esse pensamento, trazemos os alunos-professores efetivamente para dentro do processo de formação do qual fazem parte. Podemos também trazer esse conceito para o contexto educacional, como fez Paulo Freire (2003), que também definiu que a constituição mútua se dá entre o sujeito formador e o sujeito em formação.

a Pedagogia, é tema central das reflexões de Pimenta (1996). Esta autora busca a re-significação dos processos de formação docente a partir dos saberes essenciais à prática pedagógica e à docência escolar. O currículo tem-se desenvolvido de maneira formal, pouco eficiente e, por isso, conforme demonstram suas pesquisas, não enriquecem, tanto quanto poderiam, a identidade docente. Conforme afirma Pimenta (2005, p.523),

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

Entretanto, observam-se lacunas entre o que se propõe dentro dos espaços universitários nas salas de aula, nos estágios supervisionados e outras atividades afins, e as práticas pedagógicas forjadas pelos alunos de Pedagogia no interior dos seus locais de trabalho. Em pesquisa realizada por Calderano no ano de 1993 a autora se propôs a identificar o perfil do estudante do Curso de Pedagogia da UFJF e, dez anos mais tarde, no ano de 2003, uma pesquisa semelhante apontou que para os concluintes do curso a Universidade fez certa diferença. Nessa pesquisa mais recente, também contou com a colaboração dos professores da Faculdade de Educação da UFJF. Calderano (2005, p. 99) relata que, de acordo com a pesquisa realizada em 2003 a maior lacuna encontrada pelos estudantes de Pedagogia da UFJF é a “relação universidade e escola, teoria e prática” e em segundo lugar o “currículo”. A autora, após análise e comparação das duas pesquisas, exemplifica a atual relação entre as expectativas dos alunos do Curso de Pedagogia e a Universidade da seguinte forma:

Ao se focalizarem as relações atuais entre universidade e a escola como grande lacuna do Curso de Pedagogia, esse aluno clama por um significado social desse curso, por uma preparação profissional que se faça valer no exercício profissional, por uma articulação teórico-prática em que o que acontece nas escolas passa a ser matéria prima para a análise, interpretação e projetos de ações. Ao mesmo tempo, reivindica-se que os estudos teóricos sejam instrumentos que auxiliem no diagnóstico dos dilemas e perspectivas da escola, na interpretação das informações disponíveis e na elaboração conjunta de projetos educacionais relevantes (CALDERANO, 2005, p. 99).



Particularmente, sobre os cursos de Pedagogia e a formação do professor no Brasil, Kishimoto (2005) relata sobre o desenvolvimento e a aprendizagem que, ao serem tratados apenas de forma teórica, não levam em conta o contexto da aprendizagem inerente às instituições de ensino. “A superposição e a fragmentação de conteúdos são constantes, sem eixos integradores” (KISHIMOTO, 2005, p.183). Conseqüentemente, os saberes já construídos e as experiências adquiridas por professores já atuantes muitas vezes não são utilizados como conteúdo de discussão e aprendizagem.

A partir das questões sobre o Curso de Pedagogia, o espaço de formação docente que ele representa e a presença de alunas com experiência profissional na área da educação dentro desse Curso, indicamos a seguir os Capítulos presentes nessa pesquisa e os assuntos que os permeiam.

O Capítulo 1 apresenta algumas conceituações referentes à formação de professores, principalmente no Brasil, à relação desses sujeitos com os saberes desenvolvidos em sua profissão, em sua formação, e à relação entre esses dois momentos.

Os Capítulos 2 e 3 abordam a coleta de dados e os métodos investigativos utilizados para dar conta dessa pesquisa, aplicados para a compreensão dos resultados decorrentes dos dados e análises do conjunto de falas dos sujeitos envolvidos. Também a relação teoria e prática a partir das declarações dos professores-formadores e das alunas-professoras do Curso de Pedagogia em questão, obtidas através das entrevistas. De certa forma, apresentam algumas características dos Cursos de Pedagogia.

O Capítulo 4 apresenta nossas considerações finais, aproximando-nos ainda mais não apenas dos resultados, mas de nosso posicionamento em relação ao tema, quando apresentamos nossas percepções anteriores e seguintes à análise dos dados e desenvolvimento dos resultados.

Embora o tema “Formação de Professores” esteja em alta há duas décadas, almejamos que a leitura deste texto propicie espaço para uma visão mais próxima da realidade dos interessados no assunto. Por isso, abordamos professores-

formadores e alunas-professoras do Curso de Pedagogia, pois, como diferentes olhares nos ajudaram a tecer a pesquisa, esperamos que diferentes olhares possam referir-se a ela em estudos do campo pedagógico.

## CAPÍTULO 1

### **SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA**

*A pedagogia deve refletir sobre si mesma, deve tornar-se um lugar de troca entre aqueles que se interessam por ela: os professores, os formadores de professores e os pesquisadores. Nesse sentido, é preciso integrar-se para não se entregar.*

*Clermont Gauthier*

#### **1.1 - A “teoria e prática” na formação de professores e pedagogos no Brasil sob diferentes visões**

As primeiras escolas normais, a partir da leitura de Tanuri (2000) e Penin (2001), foram criadas a partir da terceira década do século XIX, em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). As demais províncias brasileiras também instalaram escolas normais, de 1840 a 1884. Semelhantes entre si, tendo como principais características o aprimoramento da formação docente e os cursos, em nível secundário, duravam no máximo dois anos. A escola normal instalada em 1894 na praça da República, em São Paulo, – e chamada de Escola Normal da Praça – tornou-se referência nacional. No início do século XX, as escolas normais se espalhavam pelas principais cidades do interior, sempre em nível secundário, assim permanecendo até a LDB de 1996.

O debate sobre a formação do professor para as séries iniciais intensificou-se juntamente com a revitalização das Escolas Normais (principalmente nos últimos tempos as Escolas Normais de nível superior), com a sua reestruturação curricular como também dos cursos de Pedagogia e com a larga pesquisa acadêmica voltada para esse assunto. Com a aprovação da LDB 9.394/96, o debate tomou maior força, elevando-se o nível de formação de professores ao nível superior, questão polêmica no momento, estabelecendo para tal as universidades e os institutos superiores de Educação. Os antigos e tradicionais Normais de Nível Médio foram colocados no plano da formação mínima até o final da década da Educação (2007). Essas palavras, presentes no Título IX, art. 87, parágrafo 4, provocaram uma corrida a

essas instituições que pudessem garantir, a partir da formação necessária, o emprego de grande parte dos profissionais da Educação que já vinham atuando conforme a antiga exigência mínima.

Podemos perceber melhor um pouco da diversidade dos olhares quanto à importância da formação do professor em nível superior.

Decorridos 171 anos da criação das Escolas Normais, atualmente existe certo consenso quanto ao fato de que a formação dos profissionais da Educação deva ser efetivada em nível superior, nos espaços educativos diversificados, sendo a mesma custeada por diferentes fontes de financiamento, tanto aquelas oriundas da iniciativa estatal ou contando com a colaboração do setor privado, sob o argumento de poder “democratizar o acesso” ao ensino mediante a incorporação de maior número de alunos nas vagas dos cursos que são oferecidos (CORRÊA, 2002, p. 1).

A partir da universalização do Ensino Fundamental obrigatório no Brasil, nos anos 80 e 90, o investimento e a qualidade desse nível do ensino se aproximaram mais dos olhos do Governo. Essas mudanças vieram acompanhadas pelos processos de redemocratização do país e por mudanças nas demandas da Educação brasileira. O avanço das tecnologias de informação e a internacionalização da economia revelam ao Brasil a necessidade de profissionais que sejam qualificados, ampliando, assim, o reconhecimento da Educação como indispensável para o processo de desenvolvimento e para a diminuição das desigualdades.

Uma instigante pesquisa foi desenvolvida por Gisele Barreto da Cruz, envolvendo a visão de dezessete “pedagogos primordiais”, termo utilizado para designar os educadores formados no início e consolidação do curso de Pedagogia no Brasil, no período de 1939 de sua criação até 1969, quando homologado o Parecer nº 252 do CFE (Conselho Federal de Educação), que implementava mudanças no Curso. O desenvolvimento da pesquisa baseou-se em como testemunharam o início do Curso como sendo sua primeira clientela e como seguiram como profissionais da Educação. Através de depoimentos recolhidos a partir das entrevistas semiestruturadas, verificou-se que nove dos entrevistados haviam se formado em instituições públicas e oito em instituições particulares. Todos os dezessete entrevistados trabalharam com formação de pedagogos e de professores da Educação Básica, como também exerceram a função de gestão das instituições

educativas, sendo que alguns, até hoje, ainda exercem essa função nas Universidades, como reitores, coordenadores, chefes de departamento etc. e dez entrevistados exerceram algum cargo em secretaria ou outro órgão da Educação.

Tomando o eixo da entrevista referente aos primórdios do Curso de Pedagogia no Brasil, os resultados apontaram para o fato de que o início desse Curso se firmava como a continuidade do Curso Normal de Ensino Médio. Mesmo que visasse à formação de professores para as Escolas Normais e para o ginásio, essa parte foi pouco firmada e as discussões teóricas acerca da Educação tiveram maior relevância. Os depoimentos revelam que a parte teórica sobressaía muito mais do que a parte prática, auxiliando no entendimento dos múltiplos saberes necessários à formação docente, nesse caso a Pedagogia e as relações disciplinares que a constituem.

Nesse contexto, o aprofundamento teórico de algumas disciplinas se dava por causa de sua ampla carga horária e pelo número reduzido de disciplinas com maior ênfase em práticas escolares; também se aprofundavam os clássicos da Educação, exigia-se dos alunos um contato mais estreito com a literatura estrangeira e o curso era marcado pelos métodos tradicionais de aulas expositivas, avaliação e interpretação de textos e avaliações orais, todos aspectos fundamentais para o processo de formação docente, embora não suficientes.

Logo de início, conforme análise de relatos dos pedagogos primordiais, a prática que reconhecidamente vem a ser um dos elementos essenciais da Pedagogia não encontrou seu lugar nesse Curso.

Se a teoria mobilizou o andamento do curso, a prática se afastou. Os entrevistados põem em evidência a importância dos estudos teóricos, mesmo com toda a dispersão decorrente das diferentes filiações disciplinares. Contudo, pelas várias críticas que teceram à parte prática, seja pela sua ausência, seja pela sua inconsistência, deixaram claro que seu afastamento do curso só não foi mais prejudicial à sua própria formação porque já contavam com referenciais reunidos ao longo da Escola Normal, frequentada pela maioria (CRUZ, 2008, p.6).

Mais decididamente ainda, alguns autores como Houssaye, citado por Giseli Barreto da Cruz (2008), defendem que é próprio da Pedagogia e um dos principais focos a articulação teoria-prática. O pedagogo é também caracterizado pela sua capacidade

“prática-teórica”, de elaborar teorias, verificá-las e analisar as ações que permeiam a Educação, formulando alternativas para sua prática.

A evolução do Curso de Pedagogia, especificamente no Brasil, dividiu-se em quatro estágios principais que apontam as mudanças ocorridas nesse campo de acordo com as entrevistas analisadas. O primeiro estágio aponta importância da universidade na cultura política e nos movimentos estudantis durante as décadas de 1940, 1950 e 1960 e que trouxe à tona o sujeito partícipe de uma sociedade e a Educação como transformadora da realidade social.

O segundo estágio traz, em outra época, através das declarações, a percepção<sup>3</sup> de que algumas das maiores mudanças ocorridas foram: a falta dos estudos dos clássicos da Educação, a perda da força teórica dos Cursos de Pedagogia, a falta de entendimento e elaborações sobre a própria Pedagogia, além do baixo capital cultural dos graduandos, em relação aos conhecimentos linguísticos e conhecimentos gerais. Também a quantidade de disciplinas é tida como um empecilho à constituição dos saberes pedagógicos, devido à falta de integração entre elas. O assunto é estudado, mas não há tempo suficiente para uma elaboração mais aprimorada e, com a perda da força teórica dos movimentos e métodos educacionais dentro do Curso, também não se fortificou a prática, que, em conjunto com a teoria, talvez desse conta do desenvolvimento dos conhecimentos próprios ao campo pedagógico. Sobre essa relação teoria-prática, Houssaye (2004) defende que o pedagogo não deve optar pelos conceitos de teoria ou prática.

Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. A relação deve ser permanente e irreduzível ao mesmo tempo, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir [...]. É essa fenda que permite a produção pedagógica. Por conseguinte, o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da Educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria-prática em Educação (2004, p.10).

O terceiro estágio refere-se ao Parecer CNE nº 252 de 1969 que, segundo as análises, parece ter sido o ponto mais determinante das mudanças do Curso de

---

<sup>3</sup> O termo ‘percepção’ abordado nessa investigação tem como base seu significado mais informal conforme definição dos dicionários, sendo derivado do ato ou efeito de se perceber algo, de se conhecer, formar ideia sobre.

Pedagogia no Brasil. Mesmo sendo parte integrante dos cargos de especialistas da Educação e referências teóricas no campo da Educação sobre essas especialidades, os entrevistados questionam a habilitação, em nível de graduação, para os cargos de especialistas da Educação vigente nesse Parecer. Isso, no sentido de que o pedagogo pode ser responsável pela organização do trabalho pedagógico, mas, com essa fragmentação do trabalho das instituições educacionais, o trabalho do pedagogo ficou em segundo plano. Uma das tarefas do pedagogo é teorizar sobre a Educação e ele assim pode fazer, em seu trabalho de gestão educacional, sem precisar de outra denominação como supervisor, orientador etc.

O quarto estágio diz respeito às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, firmadas pelo CNE em 2006, que, conforme os relatos, intensificam “o recuo da teoria, o não-lugar das habilitações e a docência como base de formação” (CRUZ, 2008, p. 9). Ocorre também que o pedagogo não encontra em sua formação definições claras a respeito de seu papel nessas diretrizes, para que este profissional também possa atuar em outros locais que não somente a sala de aula.

No tocante à docência como umas das bases para formação do pedagogo, tal enfoque é aceito mas não como fundamento para toda e qualquer atuação pedagógica ou para todo e qualquer pedagogo, numa medida que não distancie ainda mais os formadores ou até mesmo os currículos do curso dos elementos teóricos próprios do estudo da Pedagogia.

Verifica-se a preocupação dos sujeitos da pesquisa acima sobre o lugar da teoria no Curso e a perda de espaço e poder da mesma no decorrer dos anos. Alegam sua boa formação devido aos clássicos teóricos presentes nos primórdios do Curso e defendem a profissão do pedagogo, sem outras denominações, como um potencial teórico da Educação. Essa colocação nos é muito importante tendo em vista a própria falta de conhecimento das possibilidades do Curso pelos seus atuais estudantes.

Gauthier *et al* (1998) procura nas críticas formuladas por Schön sobre a racionalidade técnica a defesa pelo estudo das dimensões concretas e práticas da Pedagogia levando em consideração a visão dos professores sobre a falta de envolvimento desses conhecimentos com a prática. A racionalidade técnica, a qual

se refere Gauthier segundo Schön (1983), consiste no tratamento rigoroso de problemas, através de teorias e técnicas científicas. Dessa forma, os cursos de formação profissional são estruturados a partir de currículos onde as teorias e as técnicas das ciências básicas precedem os conhecimentos que levam em consideração o uso dessas teorias e técnicas na interpretação e/ou solução de situações práticas.

Essas formulações remetem-nos à fala de Gauthier *et al.* (1998), de que

É como se [...] tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula (p. 27).

Na década de 1980 houve um grande aumento nas pesquisas acadêmico-científicas na área da Educação por meio da expansão da pós-graduação, das publicações, das editoras e revistas especializadas. Contrário à redução do campo da Pedagogia, Libâneo (2002) defende uma conceitualização mais ampla que o defina como um

[...] campo de conhecimentos que se ocupa do estudo sistemático da Educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (p.30).

Se no passado o Curso de Pedagogia considerava primordialmente os estudos teóricos em torno das disciplinas pertencentes ao campo das ciências da Educação, também não se percebia nele tanto quanto o necessário os pressupostos práticos para a formação dos professores e dos técnicos de Educação. A habilitação conferida sem tanta formação prática, ainda assim não era tão sentida porque o Curso Normal de Nível Médio, de algum modo, abordava o campo da prática. Mas hoje o cenário é outro. Se o Curso de Pedagogia não propiciar aos alunos a formação pretendida, esta se dará no campo de atuação e nos espaços de formação continuada, que, via de regra, é pautada por programas descontínuos, sem que se identifiquem políticas articuladas a seu favor.



Além disso, o curso de Pedagogia tem a missão de também desenvolver a formação teórica do pedagogo e dar conta desse fortalecimento da teoria e da prática como eixo integralizador na formação.

## **1.2 – A presença de “teoria e prática” nas diretrizes curriculares para formação de professores e na LDB**

O intuito maior de buscar na legislação a presença de teoria e prática é o respaldo curricular que as diretrizes oferecem aos cursos de graduação para a formação de professores.

Ao analisarmos as disposições do MEC (Ministério da Educação) sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação verificamos o que objetivam dois de seus princípios:

*“Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada” e “Fortalecer a articulação da teoria com a prática [...]”*

Sendo assim, o lugar das experiências e competências adquiridas além do ambiente de formação deve ser reconhecido e aproveitado nesse espaço; a experiência profissional pode ser utilizada como ferramenta de formação e auxílio para os graduandos que ainda não tiveram contato com sua área; e a prática e a teoria devem estar cada vez mais presentes não apenas nos estágios, mas integradas aos conteúdos curriculares e em atividades de pesquisa como extensão e iniciação científica.

Nesse mesmo item, uma das metas pretende: “Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar”.

Novamente a valorização das atividades e das experiências adquiridas extra-campus ganha lugar, contribuindo para a integração entre a área profissional e a formação para essa área, bem como para o reconhecimento da prática como material formativo.

A SESu (Secretaria de Educação Superior, unidade do MEC), na intenção de melhorar as licenciaturas, reuniu um grupo de especialistas na formação de professores para reformular a parte do documento das Diretrizes sobre as licenciaturas, disponível no site do MEC, caracterizando-as com suas especificidades na formação de seu profissional e não como um “apêndice do bacharelado”, como tem sido tratada.

No ano de 2000, o MEC apresentou ao CNE (Conselho Nacional de Educação) a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, elaborada sob a coordenação do Dr. Ruy Leite Berger Filho – Secretário de Educação Média e Tecnológica. O CNE, juntamente com seu Conselho Pleno, elegeu uma comissão para análise dessa proposta, além de também submetê-la à comunidade educacional em audiências e reuniões.

As Diretrizes se orientam também pelos problemas apresentados nos cursos de formação de professores. Apresentam princípios norteadores para essa formação, diretrizes políticas de formação em vista de melhoria na organização do tempo e espaço na estrutura dos cursos, discussão das competências, áreas de desenvolvimento profissional, avaliação das mudanças e, assim, caracterizam-se como flexíveis, ou seja, aplicáveis a todos os cursos de formação de professores em nível superior.

Essa proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, conforme o texto apresentado pelo MEC, também tem o intuito de relacionar a formação de professores, os princípios contidos na LDB ou LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, como também os termos presentes nos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica definidos pelo MEC.

A Resolução CNE/ CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, com base no disposto na LDB 9394/96, na LDB 9131/95, LDB 4024/61 e nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. De acordo com seus dois primeiros artigos, a Resolução pretende apresentar um conjunto de procedimentos e princípios a serem tratados no planejamento das Instituições de Nível Superior para os cursos de formação e orientação para o preparo do docente. O Artigo 3 considera princípios básicos para a formação de professores os tratados abaixo:

*I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;*

*II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:*

*a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;*

*b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;*

*c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;*

*d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.*

*III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento.*

É visível um largo enfoque dado às competências, à ação e à aprendizagem como possibilidades dos cursos de formação de integrarem aos seus métodos e

disciplinas, esses fatores importantes ao profissional da Educação, importantes por se complementarem à medida que constituem o saber fazer profissional.

No Artigo 4 contempla-se a busca, a valorização e o lugar das competências básicas à atuação profissional na organização dos cursos de formação.

O Artigo 5 traz de forma clara para o projeto pedagógico de cada curso de formação a importância do desenvolvimento de competências através da diversidade do conhecimento profissional do professor, aproximando as didáticas específicas dos conteúdos escolares a estes para melhor se desenvolverem, indo além do que *deve* ser ensinado nas escolas. Refletindo esses aspectos, o que propõe o artigo pode não estar em consonância com as realidades dos cursos de formação, onde nem sempre as didáticas conseguem dar suporte (de tempo, espaço e sujeitos, no tocante à participação dos alunos-professores em exercício no desenvolvimento das aulas) aos alunos em formação com relação ao que podem encontrar nos ambientes educacionais.

O princípio metodológico geral, apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e que rege a aprendizagem, baseia-se na *ação-reflexão-ação*, chave para uma boa estratégia didática ao se solucionar situações-problema.

O desenvolvimento das diversas competências, consideradas no âmbito da formação (competências referentes aos processos de socialização, conhecimento, investigação, papel social etc.), o desenvolvimento das etapas da Educação Básica, complementares entre si, além das questões sociais, culturais e econômicas atuais, deve compor os projetos pedagógicos dos cursos de formação. Tais apontamentos não dizem tudo a respeito do que deve conter ou oferecer um curso de formação docente, mas encaminham o que é necessário a eles, visto que cada um possui autonomia e deve basear-se em suas demandas profissionais, contextualizadas com as etapas da Educação Básica e com as áreas de conhecimento pertinente aos mesmos.

No Artigo 7, o inciso V prevê cursos de formação para os professores-formadores e defende que estes realizem pesquisas sobre o andamento da aprendizagem dos

professores em formação. É uma forma de colocá-los em contato com aqueles pelos quais são responsáveis em determinados aspectos e, assim, perceberem como tramita o curso.

Os Artigos 10 e 11 expressam a autonomia dos cursos de formação docente quanto à seleção, organização, planejamento e temporalidade curricular para uma melhor transformação dos conteúdos em objetos pedagógicos úteis, bem como a articulação entre teoria e prática.

Interessa-nos também no Artigo 12 a referência à não-limitação da parte prática dos cursos de formação ao estágio, evitando que este ocorra de forma isolada do resto do curso, como consta nestes dois parágrafos:

*§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.*

*§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.*

No Artigo seguinte, o CNE retira do estágio a visão de único espaço onde há presença da prática na formação do professor e assim prevê na matriz curricular:

*§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.*

*§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.*

*§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei a ser realizado em escola de Educação Básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.*

As alternativas propostas para além dos estágios supervisionados referem-se ao contato com outras possibilidades de aproximação das realidades vivenciadas pelo profissional, contando com metodologias, como a observação, a análise (também presentes nos estágios) e a presença das produções de professores profissionais da Educação (orais e escritas), reconhecendo-se a importância do estudo de caso e do envolvimento com tecnologias da informação.

O Artigo 14 enfatiza a necessidade da autonomia e flexibilidade institucional na construção, inovação e articulação de seus próprios projetos, de forma a efetivar a interdisciplinaridade, os conhecimentos a serem colocados em prática pela ação pedagógica, a formação pessoal e profissional através da flexibilidade das dimensões teórica e prática.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina nos seus Artigos 61 e 65:

*Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:*

*I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;*

*II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

*Art. 65. A formação docente, exceto para a Educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.*

Temos presente, nesses fundamentos, a associação entre teoria e prática levando em consideração os alunos que já atuam na área. O aproveitamento relacionado às experiências anteriores na área da Educação pressupõe que as instituições de formação docente ofereçam aos graduandos alternativas para a apropriação dessas experiências ou atividades, adquiridas tanto como alunos quanto como profissionais. Os termos legais enriquecem a discussão sobre teoria e prática nos cursos de formação de professores pela possibilidade que temos em apresentar não somente

o que pensam os estudiosos da área, mas também o que está constituído como direito. Também podemos tomar tais fundamentos como um dos pontos da identidade do Curso de Pedagogia.

### **1.3 – A busca por um sentido na formação docente: “E onde fica o que eu sei?”**

A pergunta acima reflete uma indagação de alunos muitas vezes presente nos intervalos das aulas e até mesmo em alguns momentos de estudos e discussão em de sala de aula. As reflexões apresentadas ao longo desse trabalho direcionam-se à investigação da seguinte questão: em que medida os conhecimentos que circulam no espaço de formação dos Cursos de Pedagogia levam em conta as práticas desses alunos em seus espaços educativos de trabalho?

Tomando a questão proposta diante das novas diretrizes curriculares e considerando o Curso de Pedagogia no contexto da formação inicial, podemos desdobrá-la em outras questões. Como se dá a troca de experiências entre os saberes que os professores graduandos já possuem ao ingressarem nas Universidades e o que eles aprendem? Como os alunos percebem a sua própria formação? Como estabelecem atitudes autônomas frente aos conhecimentos adquiridos? Como a universidade estabelece vínculo com as experiências profissionais em Educação dos alunos dos Cursos de Pedagogia?

Outra questão a ser considerada na formação de professores é o que se vê nas pesquisas sobre os professores universitários e os professores de Educação Básica. K. Zeichner (1993) afirma que muitas vezes os professores universitários desvalorizam as construções dos professores da Educação Básica e esses também renegam as teorias e construções dos primeiros. Estes últimos ficam numa situação de submissão às regras da academia. Entendendo que a Educação é parte do processo de humanização dos indivíduos, afirmamos que o trabalho dos professores é bastante complexo e requer articulação entre os conhecimentos da prática, os científicos, técnicos e sociais. Aí está a importância dos professores-formadores em

contextualizarem seus ensinamentos e dos graduandos, já no exercício de sua profissão, em traduzi-los na prática. Cada sujeito é construtor de seu próprio método, direciona de forma particular seu trabalho, mas não o faz sozinho; recebe colaborações de outros métodos e técnicas, teorias e trocas de experiências. Assim vai se formando a *identidade profissional*, parafraseando Pimenta (1999, p.19), concomitante ao significado que o próprio sujeito destina à sua profissão, mediante teorias já formuladas e teorias em desenvolvimento.

Nóvoa (1995) nos traz a realidade dos conhecimentos de professores que são desvalorizados (social e cientificamente) mediante a ideia de que, na área educacional, a palavra (teoria) antecede o saber.

O professor em exercício possui autonomia em seu trabalho docente, construído ao mesmo tempo em que seus alunos participam desse processo e, assim, vão direcionando as ações no ambiente escolar. Se o trabalho docente visa à transformação de uma realidade – a crença das mudanças através da Educação – o educador deve também ser tocado nesse sentido em sua formação para, desde já, ficar atento às alternativas. Mesmo para esse aluno-professor, o espaço e o tempo de formação devem ser vistos como oportunidades de mudanças em seu *saber-fazer*. O professor também pensa o processo educativo, envolvido pelas condições do contexto em que está inserido.

Muitos alunos dos cursos de Pedagogia veem-se diante de situações de conflito que cotidianamente encontram em seus espaços diários da prática educativa. As disciplinas oferecidas contribuem para reduzir as lacunas ou dar pistas para escolhas na resolução de questões de natureza metodológica, conceitual, filosófica, sociológica, histórica, epistemológica? O currículo abre espaço para a valorização desse saber docente embutido no saber-fazer dos alunos que estão inseridos no mundo do trabalho? Lembremo-nos de que as pesquisas realizadas pelas universidades, cada vez mais engajadas ao espaço escolar, acabam não chegando ao contato dos que deveriam ser os maiores interessados, os professores, pois usam esse espaço apenas como local para coleta de dados e não como ambiente de contribuições, ou são praticadas outras teorias que não as resultantes dessas pesquisas.



Azzi, discursando sobre a atividade docente, afirma:

É isso que o professor faz em seu processo de trabalho. Ao defrontar com os problemas da sala de aula [...], lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula. Mas esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói. A construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base metódica (AZZI, 1999, p. 44).

O saber é parte do conhecimento; quando colocado frente a uma situação diferente em sala de aula, vêm à tona seus conhecimentos sobre os procedimentos de educar e, então, o professor elabora um saber novo e original mediante essa nova situação, mas que ainda não possui *organização metódica*. Daí a importância do saber pedagógico, variável segundo o contexto. O saber docente é “ao mesmo tempo, fundamento e produto” das atividades realizadas nos espaços escolares, é a “expressão do saber pedagógico” (AZZI, 1999, p. 45). Cada vez mais nos aproximamos das grandes possibilidades dos sujeitos que já obtiveram a vivência dessas elaborações dos saberes para o ambiente de formação e seus sujeitos, professores-formadores e demais licenciandos.

Algumas dúvidas, porém, permanecem: os profissionais da Educação que ingressam no ambiente universitário como graduandos têm a consciência ou a procuram ter daquilo que significam esses conhecimentos produzidos no ambiente formador, para a sociedade, para seu ambiente de trabalho e para os sujeitos envolvidos? Os professores-formadores retornam a essa questão a cada período que lecionam numa alternativa de aprimoramento do curso de formação? Graduandos em exercício profissional na área da educação e formadores universitários Procuram fazer a relação entre as ciências e as práticas que elas pretendem auxiliar?

Calderano (2005) descreve uma de suas pesquisas na qual o foco evidenciou os graduandos que já exercem algum tipo de atividade na área educacional e o modo como (e se) a Universidade tem sido interlocutora nesse processo entre o aprendizado teórico por ela elaborado e a prática pedagógica cotidiana elaborada pelos alunos em exercício na Educação. Os relatos diversificam-se entre os que

julgam encontrar apoio no Curso e os que não sentem apoio efetivo. Observa-se, entretanto, que a diferença principal está no próprio estudante e a sua forma de apropriação, tanto em relação à sua formação quanto à sua prática profissional; está na conexão entre a teoria e prática feita por ele e que se mostrou diferente para aqueles que já possuem experiência profissional e conhecimento prático há mais tempo e os que estão no início do exercício profissional.

Ao atentar para o fato de uma “superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos)” (PIMENTA, 1999, p. 25), esta autora relembra que, em épocas diferentes, importâncias diferentes foram dadas aos conteúdos construídos nos cursos de formação de professores: importância aos saberes pedagógicos, à psicopedagogia, às técnicas de ensinar – tecnologia –, aos saberes científicos e, de menor importância, sempre foram os saberes da experiência. Ponto fundamental para nossa pesquisa está em sua fala, de que

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela (PIMENTA, 1999, p. 25).

Pimenta faz colocações a respeito das experiências de professores já graduados em Pedagogia, enquanto nós trabalhamos com professoras em exercício que ainda estão cursando Pedagogia. Os *saberes pedagógicos*<sup>4</sup> não são saberes *sobre a Educação* ou *sobre a Pedagogia*, mas são construídos na prática; somente a partir dela será possível falar nesses saberes. Os estágios supervisionados são espaços onde os licenciandos entram em contato com o ambiente escolar, a partir das observações, das análises, entrevistas, desenvolvimento de aulas e projetos nas escolas, mas não possuem os instrumentos mais eficazes com os quais o futuro pedagogo possa sentir-se preparado como profissional da Educação. Tais saberes também são meios de se levar os alunos-professores a refletirem sobre sua própria prática. Colocamos o educador e, por consequência, nossos alunos-professores como indivíduos que pensam e constroem o processo e no processo educativo (muitas vezes enxergados como meros executores).

---

<sup>4</sup> Azzi (1999) também diferencia *saber pedagógico*, construído pelo educador ao longo da sua prática, do conhecimento pedagógico, sistematizado por pesquisadores da área.

Entendemos uma definição de prática docente, feita por Azzi (1999), como uma defesa da prática do professor, sendo esta possível de oferecer suporte à construção de teorias educacionais, significando que a “expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (AZZI,1999, p.47).

A defesa não é prioritariamente sobre um ou sobre outro desses aspectos que envolvem a situação educacional – a teoria ou a prática –, mas

[...] de dimensioná-los de tal forma que o processo de formação possa influenciar positivamente no processo de atuação profissional e que este, por sua vez, seja não somente, mas também o foco das reflexões no campo da universidade, considerando homens reais, instituições reais, necessidades e exigências reais (CALDERANO, 2005, p. 103).

Confrontando todos esses aspectos discutidos, os saberes e suas colaborações para a formação do profissional, construiremos saberes pedagógicos a partir das ações e relações entre estes. Laneve, de acordo com Pimenta (1999), apoia a prática dos professores como sendo de grandes possibilidades para se constituir saberes e teorias. Então, registrar-se experiências e valorizá-las como contribuição às didáticas coloca-se como caminho para a elaboração teórica dos conhecimentos que circulam nos cursos de formação e para as práticas de futuros profissionais.

São diversas as situações de aprendizagem vividas pelos graduandos em Pedagogia, professores em exercício, bem como as situações de ensino vividas pelos professores universitários, nossos objetos de estudo. Assim, buscaremos contribuir com as pesquisas sobre os docentes e a relação destes com os diferentes saberes, considerando

que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. [...] Embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite [...] (TARDIF, 2002, p.33).

Investigar como os referidos alunos dos cursos de formação se apropriam dos conhecimentos que circulam no meio acadêmico é também uma forma de compreendermos as relações aqui questionadas, entre o que se ensina, o que se

apreende e como se externalizam tais saberes. O conceito de apropriação, utilizado por Ezpeleta e Rockwell (1989), além do sentido de incorporar práticas e saberes em determinadas situações, de acordo com Heller, envolve o sujeito (individual) e suas relações sociais; podem apropriar-se de situações criadas socialmente, normas, regras que, por sua vez, assim como em outras instâncias, encontram-se empregadas no sistema educacional.

A investigação da relação existente entre os saberes construídos pelos professores e colocados em prática no ambiente educacional e os saberes que circulam no ambiente de formação pretende, principalmente, ampliar a compreensão a cerca do lugar ocupado pelos saberes que as alunas-professoras adquirem em sua prática diária de sala de aula dentro de sua formação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei.

Diferentemente da ideia que prevalecia durante o século XX nos cursos de formação, de professores transmissores de ideias previamente estabelecidas e imutáveis, Margarida Montejano (2006) lembra que, principalmente a partir dos anos 1990, a compreensão de que a docência ocorre em contextos diversos levou à constatação de que há também condições específicas para esse trabalho, exigindo essa especificidade nos cursos de formação dos profissionais da Educação.

A fala de Bernard Charlot, especialmente sobre a pesquisa referente aos professores de Ensino Fundamental, sobre quem mais se fala, orienta que

[...] o papel da pesquisa não é dizer o que o professor deve fazer. O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali. Depois, o professor vai se virar, no dia a dia, na situação contextualizada em que estiver vivendo (CHARLOT, 2008, p. 91).

Os estudos de Maurice Tardif são de substancial importância para esta pesquisa, por suas considerações sobre a formação docente e os saberes que envolvem o cotidiano do professor, seja em sala de aula como professor ou em um curso de formação na posição de aluno. O mais importante é que o autor coloca o sujeito-professor como referência, ao tratar dos seus saberes e de sua formação, e não apenas trata este como um indivíduo sobre o qual sempre se fala, sem oportunizar

suas próprias formulações sobre si mesmo, seu campo de trabalho ou sua formação.

Identifica-se em meio ao conteúdo informativo e formativo o qual nos coloca o autor em *Saberes docentes e formação profissional* (2003), dois grandes temas: o saber no trabalho e o saber na formação. Necessariamente se entrelaçando, as colocações e discussões sobre esses saberes conseguem definir-se de modo a organizar o que procuramos, se pretendemos nos informar sobre como os professores lidam, constroem, mobilizam ou são reconhecidos pelos saberes provenientes de seu trabalho profissional na área educacional, ou se estamos mais interessados sobre como esses profissionais da Educação se envolvem em sua formação, como buscam essa formação, como se apropriam dela em seu cotidiano escolar e como são reconhecidos a partir dela.

#### **1.4 – Problematizando a noção de professor reflexivo**

Os termos *professor reflexivo* e *professor prático reflexivo* vêm se disseminando nas pesquisas sobre a Educação nas últimas duas décadas. Mas o que temos percebido é que os termos *reflexão*, *ensino reflexivo* e *prático reflexivo* podem estar sendo trabalhados de forma equivocada e não têm surtido efeito no desenvolvimento das atividades docentes e mantido o professor em situação de submissão frente ao sistema de ensino.

Uma ideia que é colocada nos cursos de formação é de que o aluno-professor possa refletir sobre sua prática para poder aplicar as teorias desenvolvidas nas universidades, colocando a reflexão numa posição de mediadora entre a teoria e a prática. Equivocadamente nessa perspectiva, a relação entre teoria e prática dá-se em sentido único e não dialógico: as teorias provêm dos centros de pesquisa universitários e a prática provém das atividades escolares.

Outro equívoco constatado por Zeichner (1993) é o fato de se colocar a reflexão voltada apenas para a prática dos professores ou para os seus alunos sem

considerar o contexto sociocultural que influi no trabalho realizado pelos professores nas escolas. Torna-se necessário aos professores estarem atentos para a realidade em que estão inseridos, participando e produzindo de acordo com esta sua realidade.

É também essa visão individualista que serve de base para as críticas às teorias de *professor reflexivo*, com o professor aprendendo e desenvolvendo sua prática isoladamente. “O desafio intelectual e o apoio social adquiridos através da interação social é importante na medida em que nos ajuda a clarificar aquilo em que acreditamos[...]” (ZEICHNER, 1993, p.58). Isso acarreta problemas como o professor achar que um problema que ocorre é somente seu, levando este a um acúmulo de preocupações. Ao professor deve ser apresentada a comunidade educacional da qual faz parte, ou seja, os membros do seu local de trabalho, do meio social no qual a escola se insere e das secretarias relacionadas a assuntos educacionais, que desempenham um papel fundamental na estruturação do contexto escolar e colocam o sujeito professor entre os seus.

O que Zeichner (1993) propõe é uma articulação entre a investigação universitária sobre o ensino e os conhecimentos experienciais produzidos pelo professor investigador em seu ambiente profissional, chegando a um equilíbrio entre essas partes. Se for dada ao professor a importância necessária e revelado a ele que também pode assumir esse papel investigativo, poderá apropriar-se dessa forma de agir.

As ideias sobre o professor que reflete sobre suas ações no sistema educacional espalharam-se e, aqui no Brasil, fortaleceram-se a partir da valorização da pesquisa sobre e na prática cotidiana dos professores. O ensino é o foco e o professor o sujeito quando se quer pensar em transformações nessa área. Mas o presente estudo busca o lugar das práticas profissionais de alunos-professores que, segundo Mizukami (2004), são necessárias, mas não suficientes para a formação desses profissionais da Educação.

Alguns problemas são visualizados ao se colocar o professor como centro dessas transformações e inovações, pois

essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria à prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária (PIMENTA, 2002, p.22).

Adentrando o espaço do processo de reflexão do professor, Henry Giroux (1997) afirma que isso não se relaciona somente à prática e à experiência, mas também a todo sistema educacional no qual o professor encontra-se inserido, nos problemas envolvidos com esse todo mais amplo, com os aspectos sociais, culturais e políticos desse sistema. O autor ainda afirma que esse repensar pode fazer com que os significados atribuídos às suas crenças, valores e práticas sejam mais bem compreendidos. Mas alerta que o simples fato de refletir sobre o trabalho realizado em sala de aula não é suficiente para a compreensão da prática pedagógica. Ele aponta os limites da teoria do professor reflexivo de Schön, no sentido de essa simples reflexão docente poder criar um trabalho individualizado e que pouco ajudará no processo de mudança e melhoria do processo educativo.

Giroux (1997) propõe a ideia do professor como intelectual crítico e, sendo a reflexão coletiva, poderá sim ser comprometida com a mudança das desigualdades sociais. Poderá visualizar o contexto escolar de forma mais ampla e o professor assumir o papel de autoridade capaz dessas transformações.

### **1.5 – O que se fala do professor como profissional da Educação**

Podemos dizer do professor, tomando por base sua prática, sua formação e sua subjetividade, que ele é um dos elementos mais importantes na definição da qualidade dos processos escolares. Não adianta falar que sem a família o aluno não se desenvolve suficientemente bem se o professor não se importar com o seu próprio papel e, dentro do espaço que ocupa e do poder que tem nesse espaço, também não fizer a diferença.

Os discursos sobre Educação, como os citados neste trabalho, vêm falando da valorização da profissão docente, dos desafios do dia a dia em sala de aula, mas não se chega às vias de fato. Como auxiliar os professores em situações inesperadas que requerem atitudes imediatas, por intermédio dos cursos de formação?

Toda profissão necessita da formalização de saberes essenciais para seu desenvolvimento. Gauthier *et al.* (1998) descreve a situação do ensino, que não reflete de imediato sobre si mesmo: “Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar” (p.20). Muitos ainda afirmam que quem sabe determinado conteúdo também sabe ensiná-lo, sendo que historicamente, não se sabe ao certo a totalidade de saberes envolvidos na área de ensino. Não se pode reduzir a profissão de ensino apenas ao conhecimento do conteúdo da disciplina. O educador sabe que, no processo de ensino, são necessárias articulações com outros conhecimentos e ações que vão além de apenas conhecerem a matéria, sem deixar de reconhecer que esse saber é fundamental. O profissional da Educação também deve estar atento às formas de avaliação, de planejamento, organização pedagógica, aos problemas de comportamento, aos diferentes níveis de aprendizagem e personalidade dos alunos. É uma atividade complexa.

Outra forma de se reduzir o processo de ensino é a afirmação de que o talento por si só rege o educador. Gauthier *et al.* (1998) retoma a conhecida expressão “Ou você sabe ensinar ou não sabe” para ilustrar essa ideia simplista. Senão, por que discutirmos uma formação de qualidade se o talento vem em primeiro lugar? Sim, ele é necessário para um melhor desempenho docente, para não limitar as possibilidades criativas, mas o trabalho e a reflexão sobre a ação bem como o aprendizado das trocas de experiências auxiliam e fortalecem, em conjunto, o desempenho do profissional.

Um ponto do senso comum colocado por Gauthier *et al.* (1998) é que o bom senso resolveria muitos dos conflitos no campo da Educação. Estudando o assunto a respeito do que vem a ser o bom senso, este autor mostra que o senso é múltiplo, não existe apenas o bom, e querer que a Educação ou mesmo a Pedagogia aja segundo o bom senso é querer que se aceite apenas uma opinião, a de quem clama



por esse senso, descartando as divergentes, sendo que a Educação é o lugar das discussões. Sugerimos também que não se pode ficar apenas nas discussões acerca disso ou daquilo, nas reflexões sobre isso ou aquilo, mas, como consequência, buscar alternativas concretas para sairmos da estagnação que nos permitimos a cada nova resolução ou legislação educacional. Defender o uso do bom senso traz a ideia de que basta se apoiar no seu discernimento sobre como atuar profissionalmente, esquecendo-se de que a utilização dessa lógica sem formalidades conceituais e sem envolvê-la com os demais conhecimentos e habilidades para o exercício docente produz ações vazias.

O uso da intuição é parecido com o caso acima, e foi definida, conforme explicita Gauthier *et al.* (1998), como “uma imagem sem pensamento” (p. 23). O uso da intuição refere-se ao uso das imagens da consciência, mas sem passar pela razão. O autor traz essa ideia da psicologia humanista e recorre aos *filósofos da dúvida*, como Freud, Marx e Nietzsche, para negar as suposições da intuição. Ou seja, ao utilizarmos a intuição como forma de ação pedagógica separada de qualquer outro saber docente, estaríamos caindo em armadilhas do inconsciente, principalmente por não haver como provar sua aplicabilidade ou ainda como dar continuidade à reflexão dos saberes necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à experiência, Gauthier *et al.* (1998) também utiliza uma fala do senso comum: “Ensinar se aprende na prática, errando e acertando” (p. 23), ideia comprovadamente contida na fala de muitos professores, mesmo por nossa vivência em instituições de ensino, para esse estudo ou no cotidiano. Não há dúvidas quanto ao valor dos saberes experienciais para a atuação desse e de outros profissionais, mas ele deve aparecer em conjunto com os demais saberes fundamentais para o exercício das atividades pertinentes à profissão, até mesmo para propiciar a reflexão, seu amadurecimento e, se necessário, mudança de posturas diante do que já é sabido. Os conhecimentos mais formais podem vir a auxiliar a experiência no sentido de interpretar os acontecimentos e na criação ou adaptação de novas ideias para a prática ou para o aprendizado do ofício. Gauthier atenta para o fato de que basear a prática profissional apenas nos saberes da experiência prejudica o sujeito no sentido de que, desse modo, ele deverá aprender sozinho as estratégias de ação, trazendo consequências negativas ao ensino.

Por que não poderíamos encontrar no ensino saberes específicos que poderiam ser isolados, descritos, analisados, capitalizados e aprendidos num processo de formação? Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação do tipo universitário (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 24).

Ao falar de cultura como a necessidade básica para a docência, como nos pontos acima, é uma forma de ignorar as formas de ensino. O docente caracterizado como culto seria a base da qualidade do processo ensino-aprendizagem e bastaria sê-lo para conseguir ensinar. Necessário é saber a real influência da cultura nas práticas de ensino e, mesmo diante disso, não há como dizer que seja suficiente. Deve ser complementar, mas não a base para o ensino.

Tais ideias do senso comum são essenciais para o processo educativo. Educadores utilizam de bom senso, de intuição, da cultura pessoal e local, mas nenhuma dessas ideias constitui sozinha o saber exclusivo para o ensino. Assim concebidas, como alerta Gauthier *et al.* (1998), acabam por prejudicar a profissionalização docente. Olhando inversamente, ou seja, se buscarmos formalizar o ensino considerando apenas sua complexidade, afastamos os conhecimentos envolvidos nesse ofício do que é real, das necessidades concretas das práticas educacionais diárias.

Quando falamos com professores sobre sua forma de trabalho e/ou como lidam com os conhecimentos que colocam em prática, percebemos o que Bernard Charlot (2008) considerou como uma descoberta sua aqui no Brasil: o professor não mais pode dizer que trabalha de forma tradicional, sente-se envergonhado caso o faça por causa de todo o discurso social que enaltece um sujeito inovador e, se alguém diz que seu trabalho segue o método tradicional, isso se torna uma ofensa. É como se dessa forma fosse criado um *discurso pedagogicamente correto*, mas que não se conecta à realidade vivida pelo professor. Em nossa compreensão, caberia aos Cursos de Formação auxiliar o professor nesse trajeto discurso-entendimento-prática.

É correto que os *professores de profissão*, como são chamados por Tardif os docentes que adquiriram essa característica e esse reconhecimento como profissionais por trabalharem em escolas e nas salas de aula, sejam considerados

como sujeitos que lidam com conhecimentos específicos ao seu trabalho. Isso poderia beneficiar as discussões acerca desses profissionais, considerando que eles não são apenas transmissores passivos dos saberes produzidos pelos pesquisadores em Educação, mas também produtores conscientes dos saberes particulares de que necessitam. Esse *professor de profissão* “[...] é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade [...]” (TARDIF, 2002, p. 230).

Para a compreensão da complexidade do saber docente tornam-se relevantes as contribuições de Tardif (2002), revelada a partir de seis fios condutores: *saber e trabalho*, *a diversidade do saber*, *a temporalidade do saber*, *a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber*, *os saberes humanos a respeito de saberes humanos* e, o último fio, sobre *saberes e formação profissional*.

- *Saber e trabalho*: coloca o saber diretamente relacionado ao trabalho do professor no ambiente educacional e liga o saber a esse trabalhador e ao seu trabalho como também indica que o saber do professor não é apenas utilizado, mas produzido e moldado durante e pelo trabalho. O saber do professor não está ligado somente ao cognitivo, ele precisa das relações envolvidas em seu trabalho para *enfrentar e solucionar* os acontecimentos do dia a dia.
- *A diversidade do saber*: ressalta a pluralidade do saber docente, haja vista a diversidade de conhecimentos e saber-fazer que o professor utiliza em seu trabalho, provenientes de diferentes fontes.
- *A temporalidade do saber*: o saber docente é também constituído ao longo da *história de vida* e da *carreira profissional*. Isso quer dizer, conforme Tardif (2002), que ensinar e aprender devem estar sempre interligados e que para ensinar é necessário aprender continuamente as habilidades e os saberes para o exercício profissional. Como exemplos dessa temporalidade temos as experiências que os professores possuem como alunos, com membros de suas famílias e as experiências relacionadas à carreira profissional.
- *A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*: considerando os saberes dos professores como plurais e temporais, o objetivo desse fio é analisar

como os professores organizam esses saberes, de acordo com sua maior ou menor utilização na prática escolar.

- Os *saberes humanos a respeito de saberes humanos*: corresponde às interações humanas no ambiente de trabalho, deixando de lado os modelos pensados a partir do trabalho sobre objetos materiais, passando para modelos pensados a partir do trabalho interativo para a compreensão das interações humanas.
- E, no último fio, *saberes e formação profissional*, o autor percebe a necessidade de explicitar que a formação docente precisa considerar os saberes e as especificidades do trabalho do professor ao mostrar as incoerências da “visão aplicacionista e disciplinar da formação profissional” (TARDIF, 2002, p. 23).

Em Tardif (2002) encontramos a noção de saber em um sentido mais completo, considerando-o também como ação pedagógica, referente a saberes utilizados pelos professores em seu cotidiano da prática.

Ainda conforme esse autor, é correta a definição de que o professor sabe algo, e parte de sua missão é transmitir esse saber, mas sua situação se torna complicada quando se desconhece ou não se é bem definida a forma como o professor se relaciona com o que sabe e a forma usada para transmitir esse saber docente. Esse conhecimento que ele possui recebe contribuições de variadas fontes como, por exemplo, *saberes da formação profissional* (saberes transmitidos pelas faculdades de ciências da Educação e instituições de formação docente); *saberes disciplinares* (definidos não apenas pelas ciências da Educação e pela Pedagogia, mas por todo o meio acadêmico e seus diversos campos de conhecimento, através das suas disciplinas nos cursos de formação); *saberes curriculares* (definidos pelas instituições escolares, caracterizando sua cultura e suas pretensões; o papel do professor é aprender a aplicá-los) e os *saberes experienciais* (saberes específicos desenvolvidos pelos professores no exercício de sua prática cotidiana). Com exceção dos saberes experienciais, os demais se relacionam com a prática docente, mas não são produzidos ou legitimados por esta prática.

Diante dessas definições sobre o saber do professor, atemo-nos aos saberes experienciais colocados por Tardif, próprios dos professores que os desenvolvem no decorrer do exercício da sua profissão, na sua prática docente e que são validados

por ela. É a “cultura docente em ação”, ou seja, o modo de agir do professor reconhecido pela comunidade educacional que envolve determinado profissional. Esses saberes criam relações com os modos de agir individual e coletivo e articulam-se aos “saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da Educação, os saberes pedagógicos” (TARDIF, 2002, p. 39). Nesse sentido, define-se o professor ideal como aquele que, além de conhecer o conteúdo que tem como missão ensinar, deve possuir certos conhecimentos sobre as ciências da Educação e sobre a Pedagogia e conseguir apropriar-se do saber prático construído dia a dia em sala de aula.

Os saberes experienciais não são formulados através das instituições, das doutrinas e teorias, de elaborações científicas ou técnicas baseadas em modelos, são, sim, elaborados a partir de situações concretas vivenciadas pelo professor que o coloca diante do que é variável, do improvisado, e pede certas atitudes que dependem da “habilidade pessoal”. Isso poderia ser considerado um ato formador, ou seja, a partir dessas situações com as quais o professor se depara dia a dia ele consegue elaborar um estilo próprio e ver uma formação profissional em suas próprias atitudes. Tardif também utiliza o termo *habitus*, definido por Pierre Bourdieu, que indica

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Disposições essas que são interiorizadas e que geram nossas ações, permitindo ao professor lidar com as situações acima colocadas, podendo revelar, segundo Tardif (2002), formas da personalidade profissional por meio do saber-ser e do saber-fazer.

Em certo ponto de seu discurso, Tardif (2002) fala sobre as tipologias utilizadas por alguns autores em pesquisa sobre a origem dos saberes docentes. O autor as separa em categorias – *fenômenos sociais, princípios epistemológicos, correntes de pesquisa e modelos ideais*, alertando para o fato de que são elementos difíceis de serem comparados, gerando o problema da desarticulação do que realmente vem a ser o saber docente e de não chegarmos a uma definição geral que mais se

aproxime da realidade. Por esse motivo, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) propõem um outro olhar e um modelo tipológico diferente, baseado na origem social, de forma a relacionar os saberes do professores às suas fontes, isto é, ao lugar social de onde vêm.

Carter & Doyle (1996), Raymond (1993), Raymond (1998), citados por Tardif (2002) defendem a ideia de que a prática de ensino dos professores está ligada a situações anteriores à formação profissional, interessando-nos as suas experiências de vida em geral. De acordo com esses autores, há uma grande relação de continuidade entre o que realiza em sua profissão e as experiências adquiridas anteriormente, como na família ou com as interações vivenciadas como aluno.

Os pesquisadores Raymond, Butt e Yamagishi (1993), igualmente mencionados por Tardif (2002), constataram que as autobiografias mostram as experiências adquiridas antes da formação profissional como indicativo da escolha profissional e norteadores de algumas práticas pedagógicas dos professores. Também os relatos sempre contam com a participação dos amigos, dos grupos que fazem parte de sua vida como fonte da escolha de ser profissional da Educação. Por exemplo, ao defrontar-se com uma situação de conflito em sala de aula, o professor assumia uma posição adquirida no ambiente familiar ou vivenciada em algum momento de sua trajetória escolar.

A tipologia apresentada por L. Shulman, segundo Borges (2001), desenvolve-se em meio às severas críticas direcionadas às pesquisas realizadas sobre o ensino americano e caracteriza-se como uma continuação aos trabalhos de Gage (1963) e Doyle (1977), referências de visão crítica sobre o assunto. Durante os anos 1990, as teorias de Shulman, envolvidas com os estudos do *knowledge base* (base de conhecimentos), seguiram influenciando as reformas educativas americanas.

Em seus trabalhos apresentados por Borges (2001), Shulman (1986) identifica seis diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e sobre a docência, suas abordagens e perspectivas futuras, sempre dentro do contexto em que essas pesquisas se inserem, como as citadas a seguir.

- As *pesquisas processo-produto* relacionam o modo de ensinar dos professores e o que os alunos aprendem a partir disso.
- O *programa Academic learning time* relaciona o conjunto de ações do trabalho docente ao tempo que o aluno leva para aprender.
- O *programa sobre a cognição dos alunos*, que relaciona esta ao trabalho docente.
- O *Classroom ecology*, um programa que considera o pensamento dos professores e dos alunos em relação à influência da reflexão dos mesmos sobre suas ações.
- O *programa sobre a cognição dos professores* que analisa o pensamento dos professores frente às suas ações.
- Neste sexto programa, Shulman aponta as deficiências dos programas anteriores em não esclarecerem a forma como se compreende os conteúdos a serem ensinados, antes de serem ensinados aos alunos e a relação entre conteúdo e ensino. Assim, juntamente com sua equipe (Shulman, Sykes e Phillips, 1983), identifica três tipos de conhecimento docente: o conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

Com Shulman, as pesquisas sobre a cognição dos professores, a valorização do ator (professor) sujeito ativo e dos métodos utilizados por ele (como projetos, teorias, conhecimento sobre a matéria, o currículo etc.) e demais temas sobre o conhecimento docente cresce e se expande.

No contexto de sua tipologia que trata sobre os princípios epistemológicos, definida por Tardif (2002), Shulman (1996, *apud* MIZUKAMI, 2004) se refere ao *caso educacional* como mais que uma narrativa, afirmando ser uma forma de revelar experiências vividas e refletidas, como também um lugar de aprendizado ao relacionar conteúdos de variados casos. Os casos representam conhecimentos adquiridos por um acontecimento ou uma sequência de acontecimentos e são exemplos de práticas, completados por informações, pensamentos e sentimentos bem como ideias mais abstratas ou requisição teórica.

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência (...). Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão lembrada, recontada, reexperenciada e refletido de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de reviver pela experiência. (SHULMAN, 1996, p. 208 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 43).

O professor não aprende apenas pelo impulso do que faz, mas a partir do momento que coloca o olhar novamente sobre sua ação. A partir dessas considerações, Shulman (1996, *apud* MIZUKAMI, 2004) discorre sobre o papel da teoria, ao colocar a narrativa como um caso, não que seja simplesmente e puramente teórico e nem objective ensinar teoria, mas, sendo um caso de alguma coisa, há nessa fala alguma teoria por si mesma.

A importância dos casos de ensino dá-se pelo auxílio que presta ao professor, na reflexão sobre sua maneira de lidar com a Educação, auxiliando-o a agir na construção da própria compreensão do ensino e da aprendizagem. É uma estratégia de formação e, segundo Shulman (1996, *apud* Mizukami, 2004), um grande desafio é conservar na memória os fatos ocorridos, de modo que possam servir de análise. Se isso ocorre, beneficia o amadurecimento do olhar do professor sobre suas próprias experiências bem como a socialização dessas experiências para o bem de toda uma comunidade de ensino.

Dessa forma, admite-se que o professor não trabalha sozinho. A profissão, como um todo, é um fator público e comunitário. Há uma rede de relações em que os sujeitos envolvidos são determinantes no ambiente em que estão inseridos, pelos seus discursos, maneiras de agir e ser etc. Tal ambiente é passível de ser descoberto a cada dia pelo professor mediado por essas interações. A escola é um meio socialmente constituído e que segue regras, obrigações e disposições já há muito definidas. Com isso, essas relações de interação também ocorrem mediadas por essas regras e maneiras de agir e seguir que os professores procuram conhecer e a elas se adaptarem.

As pesquisas de Shulman (2004) analisadas por Mizukami (2004) buscam interpretar questões acerca do ensino, de como pessoas que têm conhecimento de algo conseguem ou mesmo aprendem a ensinar. A questão é: como se *aprende a*



*ensinar?* A hipótese apresentada por Shulman revela que os professores utilizam conhecimentos básicos para a docência e constroem seus conhecimentos profissionais. A partir desses conteúdos especializados eles constroem o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, revelando o fato de precisarem ter diferentes tipos de conhecimentos (incluindo o pedagógico, o específico e o curricular). Os professores sabem suas disciplinas de variadas formas e, de acordo com o contexto, manipulam esses saberes conforme a “base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico” (MIZUKAMI, 2004, p.37).

Aquilo de que o professor necessita para ensinar, isto é, a base para o ensino é composta de “compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino” (MIZUKAMI, 2004, p.38). São conhecimentos diversos, mas cada qual com sua importância e lugar na profissão docente. Essa base pode ser limitada nos cursos de formação, mas consegue uma forma mais objetiva e possível de adaptação ao contexto do profissional a partir das experiências práticas na área educacional.

Organizando a ideia acerca dos conhecimentos que servem de base para o ensino, Shulman (1987, *apud* MIZUKAMI, 2004) considera três categorias principais, nos quais também encontramos o conceito de que os saberes dos professores são múltiplos e advêm de variados lugares, formas, tempo e espaço:

- *Conhecimento de conteúdo específico* – relacionado aos conteúdos específicos da disciplina que o professor ensina em determinado tempo. Alega que o professor precisa saber e compreender pelo menos o que é mais básico e fundamental do que deve ensinar e da estrutura desse conteúdo, para que possua ferramentas que auxiliem no processo ensino-aprendizagem, além de conhecer o objetivo da matéria, as possibilidades dela e do contexto em que atua. Fica evidente na fala do autor que somente esse conhecimento não é suficiente para que o processo que integra o todo do ensino seja alcançado e a capacidade de ensinar atingida.
- *Conhecimento pedagógico geral*: vai além do conhecimento de uma área específica, abrangendo várias teorias sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre

as características dos alunos, os contextos educacionais vistos de vários ângulos, como do currículo e da gestão.

- *Conhecimento pedagógico do conteúdo*: é o conhecimento construído pelo professor no decorrer do contato e do ensino de sua disciplina, sendo moldado, modificado, aperfeiçoado e que recebe contribuição de outros tipos de conhecimentos, embutido do entendimento do que venha a ser ensinar. Esse conhecimento é fundamental para a identidade do professor, pois “é o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo”, contando com o que é aprendido durante a atividade docente (MIZUKAMI, 2004, p.40).

Há também os processos inerentes ao ato de ensinar, pelos quais o professor coloca esses conhecimentos acima tratados em ação ou mesmo faz com que eles se relacionem: *compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão*, (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987 *apud* MIZUKAMI, 2004). Revelam ao professor como ele deve compreender muito bem sua própria disciplina, como ensinar e como desenvolvê-la de diferentes maneiras; como transformar o conteúdo compreendido, estrategicamente, para ser ensinado e chegar à compreensão dos demais sujeitos; como alcançar o ponto de conhecimento e domínio do campo de atuação e dos alunos, organizadamente; como saber conduzir o ensino e a aprendizagem, estando o professor sempre atento à recepção, principalmente dos alunos; como revisar, analisar e assumir as consequências do trabalho desenvolvido, baseado nas evidências das ações; e, assim, chegar à compreensão mais complementada de todos esses fatores para uma melhor relação com os processos educativos.

Sobre as correntes de pesquisa, Martin (1992) tem como foco identificar a natureza das pesquisas sobre saberes docentes, em um contexto de grande evidência em vários países da problemática sobre os professores e o saber destes. Sob a mesma perspectiva, Gauthier *et al.* (1998) também estão interessados na natureza dos saberes docentes e direcionam seus olhares às pesquisas sobre o *knowledge base* – conhecimentos de base para a formação e a prática dos professores – e a problemática nele envolvida, sobre seu repertório de conhecimentos. Isso significa que, em face da falta de definição dos saberes envolvidos com a formação inicial,

grande parte dos pesquisadores busca uma forma de reorientar a formação de professores a partir dos conteúdos inerentes às ações concretas realizadas por eles em sala de aula.

Uma tipologia baseada em modelos ideais, apontada por Tardif (2002), é a tipologia proposta por Paquay (1994), que contém seis tipos de professor, e cada um deles possui seus saberes específicos. A tipologia de Shulman é baseada em princípios epistemológicos e possui sete categorias; a de Raymond et al (1993), também compartilhada por Tardif, Lessard e Lahaye. (1991), referente à origem social, compõe-se de cinco tipos de saber. A tabela seguinte apresenta uma síntese dessas três tipologias, baseadas na obra de Tardif (2002).

Tabela 1: Algumas tipologias de professores e saberes docentes.

<b>Tipologias baseadas em</b>	<b>Autores</b>	<b>Classificação de modelos profissionais e saberes docentes</b>
Modelos ideais	Paquay (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O professor culto.</i></li> <li>• <i>O técnico.</i></li> <li>• <i>O prático-artesão.</i></li> <li>• <i>O prático-reflexivo.</i></li> <li>• <i>O ator social.</i></li> <li>• <i>A pessoa em si mesma.</i></li> </ul>
Princípios epistemológicos	Shulman (1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O conhecimento disciplinar.</i></li> <li>• <i>O conhecimento pedagógico geral.</i></li> <li>• <i>O conhecimento do currículo.</i></li> <li>• <i>O conhecimento da psicologia da infância.</i></li> <li>• <i>O conhecimento do contexto institucional.</i></li> <li>• <i>Os conhecimentos dos fins educativos.</i></li> <li>• <i>Outros conhecimentos que não fazem parte do domínio escolar.</i></li> </ul>

- Origem social      Raymond *et al.* (1993)
- *Saberes pessoais dos professores.*
  - *Saberes provenientes da formação escolar anterior.*
  - *Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.*
  - *Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.*
  - *Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.*

Juntamente com Lessard e Lahaye, Tardif (1991) coloca que a relação dos professores com o saber não se resume a uma simples transmissão e que a prática é resultado de múltiplos saberes. A posição desses autores sobre a constituição dos saberes docentes serve-nos de auxílio à percepção do lugar que ocupa a formação que antecede a formação acadêmica, ou seja, aquela adquirida nos espaços educacionais e o lugar ocupado pelos conhecimentos acadêmicos na construção dos saberes do professor. Nesse sentido, o lugar central (não o único) para a formação do magistério é a escola, e a vivência adquirida como aluno no seio de uma dessas instituições educacionais bem como a atitude de agir em situações não planejadas caracterizam a prática e o trabalho do professor.

As ideias sobre a relação do professor com o saber apontam para a valorização do ensino como profissão e para a sistematização do conhecimento profissional da docência. Para que os professores continuem e se fortaleçam como esse grupo profissional, eles dependem da capacidade de domínio, de integração e de mobilização que possuem e de como integrar essas formas de agir à sua prática. Mas o que acontece e que é sabido por muitos é que os professores do Ensino Fundamental (como também professores do Ensino Médio) não recebem a mesma valorização concedida aos professores pesquisadores ou o mesmo prestígio dado à comunidade científica. Esse grupo de professores que atua nas escolas ocupa uma posição estratégica em meio às relações que ocorrem na sociedade, mas, ao mesmo tempo, desvalorizada.

Uma das características da profissão<sup>5</sup> é que, mesmo sendo gerada uma parte de seus conhecimentos no campo acadêmico pelos pesquisadores, esses conhecimentos não são validados até que se verifique sua aplicabilidade. Também não devemos considerar o meio profissional como simples local de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas universidades. Nesse meio profissional, segundo Shulman (*apud* MIZUKAMI, 2004), há a aprendizagem que se revela através da experiência e uma forma de relacionar esses fatores é admitir que a profissão se completa com conhecimentos acadêmicos e na atividade profissional. A questão do saber específico é parte integrante e essencial de qualquer profissão, o que a distingue das demais ocupações e se manifesta nas ações que o profissional demanda em seu ofício.

Tardif (2002) também afirma que os professores mantêm uma relação com os saberes já produzidos e que devem ser incorporados à sua prática, na perspectiva de que os professores são sujeitos “transmissores” e “portadores”, mas não são considerados “produtores” de saberes que poderiam legitimar sua função socialmente. Observa-se que os conhecimentos e as formulações de saberes destinados aos professores para que estes os reproduzam fogem ao seu controle, pois se situam a certa distância da necessidade que o professor sabe possuir em sala de aula. Mas já fazem parte do conjunto de determinações a serem transmitidas através das disciplinas e dos conteúdos programáticos em vigor nas escolas.

Mesmo não possuindo a valorização necessária no auxílio da organização dos saberes curriculares que devem fazer parte da sua formação e, por consequência, serem adotados na prática, os professores estrategicamente tentam produzir saberes e conteúdos com os quais ele possa lidar e que sente serem necessários em seu dia a dia. Ou mesmo, como define Michel de Certeau (1994), a partir das *táticas de resistência* os professores podem estabelecer uma (re)apropriação do espaço e do uso daquilo que lhes é imposto, ao jeito de cada um.

O problema estaria no caso de o professor renegar os demais saberes, também importantes na elaboração do saber-fazer docente, formulados além de sua prática ou além da prática dos seus colegas de profissão. Da mesma forma, conforme

---

<sup>5</sup>Neste momento, o termo *profissão* serve para caracterizar as profissões em geral, segundo Shulman (*apud* Mizukami, 2004).

Mizukami (2004), os conhecimentos adquiridos a partir da experiência são ao mesmo tempo necessários, mas não suficientes na formação do conhecimento pedagógico.

### **1.6 – O que se fala do professor como profissional em formação**

O que se percebe, muitas vezes, são pessoas distantes do que vivem os professores que atuam na Educação Básica falando destes, do que devem ou não fazer. Gimeno Sacristan (2008) realça a distância existente entre a sua posição de professor universitário e a de um professor de Ensino Fundamental, pois fazem coisas muito diferentes, com valores (financeiros e para a sociedade) muito diferentes.

O autor ainda adverte para o fato de que, enquanto os professores trabalham, os pesquisadores os investigam. Embora seja uma tomada superficial e generalista, isso nos mostra que essa relação se torna ainda mais difícil por parecer sempre uma forma dos pesquisadores universitários, os intelectuais, avaliarem os professores das escolas. Então, a partir disso, o professor poderá reproduzir e colocar em sua prática o que teorizaram a seu respeito. Ora, o professor também tem vontades e é dotado de inúmeros desejos sobre sua profissão, como qualquer outro profissional.

Admitir que apenas se pensava estar formando professores é tarefa difícil, exige-se humildade e reflexão sobre tempos à frente de uma disciplina ou mesmo de um curso cujo intuito é formar. Bernard Charlot (2008) adverte quão difícil é realizar tal tarefa, a de formar educadores, sem ter a verdadeira noção do que seja esse ofício. Mesmo que se pesquise a escola ou uma determinada prática dessa escola, a pesquisa educacional tem se mostrado distante da sala de aula. Isso se dá por várias razões:

Em primeiro lugar, a pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global e contextualizado. Em segundo lugar, a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa a metas, objetivos; o ensino está tentando realizar o que deve ser, a pesquisa não pode dizer o que pode ser. Uma terceira diferença: o docente

está se defrontando com uma urgência, a de ser professor [...]. Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula. (CHARLOT, 2008, p. 90-91).

Poderíamos pensar que, se uma determinada pesquisa fosse abranger vários aspectos do ensino, poderia se perder em argumentos, mas, por outro lado, evidencia-se que de tantos argumentos sobre uma e outra coisa, de um e outro pesquisador, de diferentes áreas de ensino não se chegou, de fato, a um elo entre os benefícios que tantas falas sobre a Educação poderiam causar. O autor, entretanto, não deixa de considerar as contribuições da Sociologia da Educação em relação à verificação e aos meios de se minimizar as desigualdades na escola. Não podemos nos esquecer das inúmeras informações que as diferentes fontes e meios de comunicação colocam ao alcance do professorado e da população em geral sobre as formas de desigualdades sociais, facilitando a elaboração de um discurso socialmente aceito.

Pelo menos se tem a consciência de que realmente não há o método certo, a pesquisa perfeita e salvadora; o professor vai, na medida em que pode, utilizando o que acha necessário. O problema é que, muitas vezes, sem encontrar o auxílio devido em sua formação, acaba por utilizar teorias certas em horas erradas, ou seja, métodos corretos em situações em que ele necessitaria de outro método ou de outra ação.

Pimenta (1999) defende que, além da habilitação legal proporcionada pelos cursos de formação inicial, como a Pedagogia, espera-se que estes formem professores ou mesmo que contribuam para a sua prática. É uma forma de desenvolver as habilidades do saber-fazer docente a partir dos conhecimentos<sup>6</sup> adquiridos em formação e que vão sendo confrontados com o cotidiano no ambiente educacional. Isso implica que os próprios sujeitos participantes do processo de formação reflitam sobre suas ações: os professores-formadores sobre como buscam envolver os “conhecimentos da teoria da Educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social”, e os alunos-professores sobre como estão

---

<sup>6</sup> Atenho-me ao significado de *conhecimento* desenvolvido por Pimenta (1999), com auxílio das fundamentações de Edgar Morin (1993), não como mera informação, mas como a mobilização desta, classificando-a, analisando-a, contextualizando-a. Utilizando-se da inteligência, da consciência ou mesmo da sabedoria, melhor se sabe o que fazer com o conhecimento, refletindo de forma criadora, demonstrando o poder que este possui.

construindo e/ou modificando seus “saberes-fazer docentes” (p.18) diante dos conhecimentos tratados e/ou oportunizados nos espaços de formação.

Perrenoud (1997), que destaca o fato de que os formadores universitários muitas vezes ou não passaram por uma sala de aula ou estão muito distantes desse tempo. Sem reconhecerem que as expectativas dos licenciandos mudaram nos dias atuais e que elas podem oferecer muito das suas experiências profissionais no âmbito educacional, determinados sistemas por meio de seus formadores podem estar fazendo com que a formação seja “uma forma de deixar a sala de aula” (PERRENOUD, 1997, p.147). Pensando sobre esse fato, interessa-nos como os professores-formadores têm se preocupado com o processo de ensino, com os sujeitos por eles formados.

As universidades, seus professores-formadores e seus cursos de formação dispõem de currículos e disciplinas que, mais uma vez, impõem seus saberes produzidos, já definidos, selecionados e que têm o papel de dominar a prática profissional dos professores das escolas. A Pedagogia moderna, alega Tardif (2002), vem sendo dominada pela Psicologia e pela Psicopedagogia, dando a esse curso de formação de professores um caráter de formação profissional, especializada, ao invés de uma formação mais geral de professores. Seria positivo se não fosse a “racionalização” ou racionalidade técnica, característica que leva o corpo docente das universidades, ou seja, os professores-formadores, a monopolizar os saberes pedagógicos e, por estar envolvido e sujeito às produções universitárias, acaba por desligar-se da prática dos professores das escolas.

As disciplinas dos cursos de formação de professores são organizadas em torno de lógicas que se interligam fracamente ou não se interligam e, sendo isoladas umas das outras e de curta duração, não influenciam tanto o pensamento dos alunos. Os alunos passam o curso assistindo às aulas e fazendo os estudos dessas disciplinas, depois ou simultaneamente realizam seus estágios onde aplicam os conhecimentos adquiridos e, quando se formam ou mesmo numa oportunidade durante o curso, trabalha sozinho, aprendendo seu saber-fazer na prática.

Pimenta (1999) relata que, quando os alunos das licenciaturas discorrem sobre o significado da didática, dizem ser “saber ensinar”. Conclui-se que esperam que a



didática lhes possibilite as melhores formas para tal. Da mesma forma, temos os licenciandos que já possuem experiências sobre o ensino e a aprendizagem. Relacionando esses diferentes sujeitos, com e sem experiência na área da Educação, envolvidos em um curso de formação, nos aproximamos do entendimento de que não há saberes de experiências que se garantam por si só e que são necessários os pedagógicos e os didáticos para uma boa docência.

O que dizer quanto ao comentário de Bernard Charlot (2008) de que os professores têm aprendido mais com seus colegas de trabalho, no ambiente escolar, do que nas Universidades? Isso poderia aumentar a distância entre Universidade e escola, uns desmerecendo os outros, pois também os professores das escolas de Ensino Fundamental renegam as pesquisas sobre a Educação ou mesmo sobre eles. Certos ou errados, com tantos anos de pesquisas educacionais e tantos pesquisadores especialistas no assunto, a aproximação entre as pesquisas realizadas e os seus maiores interessados (aqueles que delas poderiam se beneficiar para a realização de práticas profissionais melhores ou diferentes) já poderia ter sido efetivada em maior extensão e intensidade.

Sobre essa relação entre a pesquisa e o ensino, Leal (2006) parte de alguns pontos da fala de Candau (1997) para alertar sobre a distância existente entre esses dois ramos da Educação.

Também a separação entre produção e transmissão de conhecimento (entre pesquisa e ensino), frequente em nossas universidades, é determinante do modelo de formação de professores vigente. Enquanto pesquisa e pós-graduação são indicativos de prestígio acadêmico, a formação de professores figura como questão “menor”, sendo mesmo “classificada como ‘subproduto’ da vida universitária” (LEAL, 2006, p. 21).

Mas, segundo Tardif (2001), se o professor de profissão é um sujeito capaz de produzir saberes, também pode utilizá-los em sua formação, participando efetivamente desta em momentos de elaboração de alguns dos conteúdos. Isso porque o trabalho dos professores necessita, como já foi falado, de saberes específicos necessários a essa profissão e que partam dela.

Admitimos aqui não ser nossa intenção colocar a responsabilidade da transformação educacional totalmente nas mãos da formação inicial, do Curso de Pedagogia, nem

tão pouco afirmar que essa formação colocará por terra as dificuldades do ensino-aprendizagem, ou mesmo que será a base segura e certa para os professores por poderem ouvir e lidar com as experiências de graduandos com exercício. A intenção é realçar as possibilidades de a formação poder contar com a visão dos práticos e utilizá-los concretamente por comporem a sala de aula do referido Curso de formação.

Parece indiscutível que o conhecimento pedagógico pode vir e vem da prática (mas não exclusivamente dela). Zeichner (1993), ao relatar as ações que o Curso de Formação de Professores da Universidade da qual ele é membro, planeja para auxiliar os futuros professores a aprender a ensinar, cita a utilização de textos escritos por professores, relatos de experiências de educadores, relatos de pessoas das minorias étnicas e culturais sobre o sentido que dão à escola quanto ao processo de serem alunos dela, relatórios de estágio dos próprios graduandos integrantes de classes com diversidades sociais e culturais. Essas ações podem ser justificadas pelo fato de que os educadores já possuem de certa forma um conjunto de teorias tão importantes quanto as teorias acadêmicas sobre o ensino e essa socialização de experiências de professores com diversas e diferentes experiências e a vivência de situações reais de ensino-aprendizagem potencializariam a construção dos saberes pedagógicos dos alunos em formação para atuarem na ampla área da Educação.

### **1.7 – A relação entre exercício profissional e formação: algumas considerações**

A ideia de colocar o professor como sujeito não apenas de ação como também de produção remete-nos ao entendimento de que, na reflexão de Tardif (2002), ao produzir saberes próprios, os professores também elaboram teorias sobre esses saberes e sobre o saber-fazer, ou seja, sobre suas práticas. Assim, a oposição dessa concepção à concepção tradicional faz-se presente, pois esta considera que o saber provém somente da teoria e que a prática é apenas ação, e esta não é capaz

de produzir saber: a prática apenas aplica os saberes. Essa visão tradicionalista ainda permeia os cursos de formação de professores.

É como se falássemos em “separação entre produção e transmissão de conhecimento (entre pesquisa e ensino)”, presente nas Universidades e que tem determinado a formação docente. A pesquisa e a pós-graduação são de elevada importância no meio acadêmico e a formação de professores um “subproduto” universitário (LEAL, 2003, p.23).

As universidades e os órgãos financiadores de pesquisa articulam-se a todo instante e em todas as áreas com sujeitos, teorias e práticas (de investigação, de organização da pesquisa como as de seleção da metodologia ou descrição textual de relatório). Desconsiderar a importância de um ou de outro fator - teoria e prática - ou mesmo atribuir importâncias diferentes é como se as universidades quisessem, sem poder, produzir “teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade” (TARDIF, 2002, p. 236). Essa visão pode impedir que os professores tenham autonomia para elaborarem seus próprios conceitos acerca do que podem, devem ou não realizar. Quando falamos nas pesquisas universitárias e sua relação com a profissão docente, não devemos colocar como sendo relação entre teorias e práticas, mas devemos entender que falamos de atores de diferentes lugares e ambas as práticas são dotadas de saberes.

Essa relação também aparece nas reflexões de Gimeno Sacristan (2008), que diz que a prática é elaborada pelos práticos e não pela teoria; há que se saber qual o papel (reconhecidamente importante) que deve desempenhar a teoria em determinada prática, mas alerta para o fato de que a teoria é criada pelos que discursam sobre a Educação e não pelos que a vivenciam realmente todos os dias.

O debate realizado entre Selma Garrido Pimenta e Bernard Charlot (2008) coloca em questão a divisão da Pedagogia que se faz atualmente, onde dentro desta há a área que aborda as Ciências da Educação, que tem como núcleo a Educação e onde se discute a função do educador, e a área das Ciências da Educação onde os pesquisadores estão diretamente ligados com a Educação, de uma forma mais ampla. Charlot (2008) argumenta que precisamos de todos, de psicólogos pensando

a Psicologia e também a Psicologia da Educação, de sociólogos pensando a Sociologia como também a Sociologia da Educação; precisamos de todos para fazer uma ligação e achar o melhor disso tudo.

Outra questão que Charlot (2008) coloca, relativa à realidade da França, é de alguns professores que, mesmo realizando mal seu trabalho, incapazes de buscar novos conhecimentos ou de reconhecerem o que não dá certo em sua prática ou em sua índole, mesmo que todos saibam disso, eles não vão perder seu emprego, a sua vaga, por isso podem continuar como estão. Eles não precisam mudar por não quererem e não haver nada que os impeça, de uma maneira geral, de continuarem assim.

Continuando o debate, ele discute sobre como o professor de Educação Básica pode se envolver com as pesquisas realizadas sobre a prática. Ele acha

[...] impossível pesquisar a sua própria prática porque o objetivo da pesquisa não é o objetivo da ação. [...] É impossível assumir, ao mesmo tempo, os dois papéis: o de professor e o de pesquisador. Dois papéis diferentes. Mas é possível um professor ser pesquisador, inclusive na sua própria sala de aula, quando um outro professor assume o cargo de ensinar, em certos momentos. (CHARLOT, 2008, p.103).

O olhar na ação, o olhar de quem está em seu ambiente de trabalho, é diferente do olhar da pesquisa, mesmo que o objetivo seja o próprio profissional pesquisando no ambiente de sua ação, podendo-se fazer as duas coisas em tempos diferentes. Assim, poderia se falar em trabalho em equipe, de professores e pesquisadores para o bem comum: conhecer mais de perto a realidade escolar e da sala de aula. Contudo, tomando por base a pesquisa realizada por Peter Hudson, Charlot (2008) chama a atenção para uma realidade em que se busca sobreviver (em todos os sentidos, emocionais e físicos) dentro da sala de aula, tanto alunos quanto professores. Por isso, existe essa crença “de que os professores estão resistindo à mudança” (CHARLOT, 2008, p. 104), mas, na verdade, não é isso que ocorre; esses professores tentam integrar as mudanças, as inovações, às suas estratégias de sobrevivência, pois mexer com mudanças é mexer também nessas estratégias. O problema colocado, então, é que a mudança não é efetiva, apenas adaptam-na para sobreviverem em seu espaço de prática cotidiana.

Nesse ponto, esse autor demonstra uma angústia de morrer e não ver as coisas se transformarem, de denunciar e não conseguir mudar. Pode ser uma angústia de muitos que veem as coisas acontecendo há anos e, mesmo falando, não conseguem chegar ao ponto crucial de entendimento de todos os que realmente podem fazer algo, aqueles que participam concretamente dos processos mais importantes da Educação. E não são os legisladores, nem os doutores, nem os pesquisadores, são os professores que realizam, ou não, dentro de seu espaço de poder, o que esses outros determinam. Dessa forma propõe-se também junto às mudanças preconizadas, estratégias de adaptação dos professores, ressaltadas ao longo do tempo por pesquisas que possam ouvir professores, observá-los, analisá-los e não rotulá-los negativamente, mas ajudá-los.

Para Bernard Charlot (2008) não há uma relação conflituosa entre teoria e prática e sim um problema com dois tipos de teoria: “uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias ideias entre os pesquisadores” (2008, p.94). O discurso dos professores, baseando-se em um dizer mais elaborado (não popular), já distingue teorias forjadas por eles. Para se dizer sua prática elaboram-se teorias, pois utilizam formulações de ideias transformadas em palavras, mas, para Charlot (2008), o problema pode estar aí, em como eles falam e quais *categorias* eles têm utilizado para definir suas práticas. O autor considera ainda o saber coletivo que os professores constroem sobre suas práticas, ao longo do tempo, como importante elo entre o pesquisador e esses professores. Assim, poderia haver um auxílio mútuo: o pesquisador ajudando na conscientização das categorias utilizadas por esses professores na definição de suas práticas, e o professor servindo de base e dando abertura às pesquisas. Cabe aqui a expressão de expectativa de que essa parceria entre professores universitários e *professores de profissão* muito tem a contribuir na formação dos futuros professores.

Sobre essa questão, Menga Lüdke (1998) ressalta a importância da pesquisa na formação dos professores. Os pesquisadores deverão se aproximar desses profissionais, de modo a ajudá-los em formulações e análises teóricas pertinentes. A pesquisa em Educação possui uma grande força que pode entender e enfrentar a distância existente entre a Universidade e a escola, desde que não usada apenas como valorização curricular do profissional que a conduz, ao invés de beneficiar a

escola. Como nos diz Elliott (1998), a atividade colaborativa entre os pesquisadores e os alunos-professores e/ou professores de profissão aqui mencionada vem ampliar a autonomia do professor contrapondo-se a sua diminuição mediante o currículo.

Algumas experiências educativas levantadas por Gauthier *et al.* (1998) demonstram a distância entre as faculdades de Educação e a realidade dos professores em seus estabelecimentos de ensino. As experiências behavioristas não levaram em conta o professor agindo sozinho em sala de aula. Outras, baseadas na psicologia humanista, optaram por ouvir os interesses e necessidades dos alunos, sem perceberem as difíceis consequências para os professores. As experiências que contaram com a linha piagetiana analisaram o ensino com um olhar clínico, como se fosse realizado com um único aluno. Todos esses exemplos referem-se a um contexto educacional idealizado, em que as situações inesperadas são controladas.

O pesquisador muitas vezes fala de umas teorias para outras teorias, para outros pesquisadores, distanciando-se do que o professor busca ouvir, do que ele busca conseguir entender e conceber para além da teoria e, mais à vontade, dialogue com esta. A perspectiva adotada por Tardif propõe uma mudança no olhar dos pesquisadores sobre os *professores de profissão*, passando a reconhecê-los como sujeitos que lidam com seus próprios saberes, produzem e transformam-nos, cientes de que a universidade não é a única detentora e produtora de conhecimentos. Partindo desse ponto de vista, o professor transforma-se em colaborador da pesquisa.

Outro ponto dessa perspectiva remete-nos ao ambiente universitário onde há uma superespecialização construída pelas pesquisas, muita distância e falta de conexão entre as disciplinas, dentre outros fatores desestruturantes que não permitem uma visão mais ampla sobre a formação docente, que não faz relação ou causa impacto sobre o ensino nas escolas porque são pensados por e para sujeitos distantes do trabalho das escolas. Murilo Cruz Leal (2003) aponta para o fato de que essa distância existente entre os professores do Ensino Fundamental e as pesquisas realizadas sobre e na área da Educação agrava-se por elementos reconhecidamente interligados: “elementos mais concretos, como a falta de tempo e de dinheiro, como por outros de ordem conceitual e valorativa, relacionados a concepções de Educação e ensino etc.” (LEAL, 2003, p.21).

Dentro do modelo de mudanças proposto por Tardif está a ideia de que “essa perspectiva visa a produzir, pelo menos numa parte das Ciências da Educação, uma pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (2002, p. 239). A produção universitária então se aproximaria dos professores com uma linguagem mais acessível, mais contextualizada e útil para esses que praticam a Educação e o ensino e que não apenas beneficie os próprios pesquisadores universitários.

Em contrapartida, esse autor não deixa de esperar (e exigir) que os professores se apropriem das pesquisas, que busquem por elas, que elaborem e transformem seus próprios discursos, suas ideias e ideais bem como suas necessidades particulares ou coletivas. Ainda completa que

Vinte anos de pesquisa mostram que os saberes dos professores se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais. Contudo, por definição, a experiência e as habilidades individuais, por serem sempre, e profundamente, ligadas a uma subjetividade, precisam, se quiserem ser acessíveis e úteis aos outros professores e atores educacionais, ser reformuladas e traduzidas por meio de um discurso público suscetível de ser discutido e até contestado (TARDIF, 2002, p.239).

Para serem reconhecidos realmente como sujeitos do conhecimento, os professores devem buscar agir como tal, articulando sua fala e modo de agir no sentido de partilharem e aprenderem mais sobre sua prática profissional. A forma como nos apropriamos dos saberes formais, cotidianos e também os valores e crenças que nos são apresentados pela sociedade à qual pertencemos definem as nossas possibilidades de ação no mundo. A formação da nossa subjetividade conta com as inúmeras formas de inserção e interação no espaço social.

A formação inicial também deve dar conta desse movimento de profissionalização do ensino e estar mais integrada com as diversidades do exercício da docência. Nesse sentido, Gauthier *et al.* (1998) alerta que

[...] diante desse problema tão complexo que é a Educação, problema que comporta variáveis sociais, econômicas e organizacionais, é preciso tentar compreender e eventualmente agir sobre aquelas que estão mais próximas do contexto da prática do ensino. Isso significa que, após um eclipse bastante prolongado, as questões apresentadas pelo debate sobre a formação docente,

assim como a pesquisa de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino têm o mérito de chamar novamente a atenção sobre um aspecto que foi durante muito tempo negligenciado pelas ciências da Educação: o trabalho docente na sala de aula (p. 79).

Muitos estudos sobre a formação de professores vêm colocando como foco a prática de professores em exercício. Dessa forma, conforme esclarece Pinto (2006) encontra-se um campo epistemológico de valorização dessas práticas, em que se encontrariam a epistemologia crítica, a epistemologia da práxis, a epistemologia da prática e a epistemologia crítico-reflexiva. Isso é importante na medida em que se busca um saber pedagogicamente sistematizado e fundamentado. O acompanhamento realizado com esses *professores de profissão* pode funcionar como um aliado no processo educacional, problematizando as experiências que pararam no tempo devido à rotina do cotidiano escolar e que podem impedir a percepção de novos horizontes.



## CAPÍTULO 2

### CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

*Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.*

*Antônio Nóvoa*

A tensão teoria-prática é tema recorrente na literatura educacional. Por conta disso, antes de avançarmos rumo aos resultados da presente pesquisa, apresentamos, de forma sintética, algumas pesquisas recentes também focadas em formação de professores e relação teoria-prática.

Marli Zibetti e Marilene Proença de Souza (2007) fazem referência às pesquisas em torno dos saberes docentes, produzidas nos últimos vinte anos, no artigo intitulado “Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores”. O principal foco é a racionalidade prática, que concebe os professores como profissionais reflexivos, acreditando que seus saberes são construções relevantes para a formação docente. A partir disso, procurou-se os indicativos de como os saberes docentes são expressos na prática pedagógica e, conseqüentemente, como os professores podem auxiliar o processo formativo por meio de suas experiências vividas ao longo da carreira profissional. Elas realizaram uma pesquisa de caráter etnográfico em uma escola da rede pública de Rondônia, focada em observações da prática pedagógica de uma professora alfabetizadora. As autoras obtiveram resultados sobre a apropriação e produção de saberes destinados à prática docente e o constante diálogo entre a professora entrevistada e diferentes estruturas de formação - com colegas de trabalho e outros profissionais da Educação - como forma de aprimoramento e atualização de sua prática docente.

Na discussão sobre as “Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais”, Iria Brzezinski (2008) vai além da formação inicial e continuada, no sentido de se aproximar de assuntos que também dizem respeito à qualidade da

Educação, como a participação do Estado na formação de professores, demonstrando o entendimento de que essa formação é uma prática pedagógica em que se articulam teoria e prática. Embora envolva a formação continuada, essa discussão torna-se relevante para a presente investigação pelas características de formação inicial realizada nas universidades. Em suas considerações finais, a autora faz as seguintes constatações: o grande número de matrículas para o Ensino Fundamental não indica que a qualidade do ensino tenha alcançado um índice considerável de melhoria; a questão histórica do ensino de qualidade para poucos e a marginalização da maioria da população a esse direito; a distância existente entre a legislação brasileira e as demandas educacionais; as políticas de valorização e formação de professores, durante os governos de Fernando Henrique e Lula, preocuparam-se com a 'qualidade total' em detrimento da 'qualidade social'<sup>7</sup>; a falta de aplicabilidade dos sistemas de certificação de competências docentes pode levá-los a eliminação, dependendo das políticas de formação sob responsabilidade da CAPES; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, organizadas pelo CNE, receberam contribuições do movimento dos professores e reforçaram a identidade do pedagogo e mesmo do Curso de Pedagogia. O trabalho de Iria Brzezinski aborda muitas das contradições das políticas de formação e profissionalização docente.

Em "Posturas docentes e formação universitária de professores de Ensino Fundamental", Davis *et al.*, (2007) realiza pesquisas com professores da rede municipal de São Paulo, integrantes de um programa de licenciatura. O objetivo é se aproximar dos resultados que indiquem se, a partir do ingresso nesse programa, há alguma mudança de postura docente e se os resultados são positivos ou não para a prática profissional dos sujeitos envolvidos. Os dados coletados caracterizam algumas questões respondidas por esses sujeitos sobre situações problemas do dia a dia do educador. Eles indicam que uma média de 30% dos alunos-professores modificaram sua postura em relação ao domínio e planejamento do conteúdo didático ministrado por eles, aos recursos variados e tecnologias possíveis para utilização no processo ensino-aprendizagem e à teoria a ser utilizada para orientar a

---

<sup>7</sup> Esses dois tipos de qualidade são assim definidos, segundo Chauí (1999): o modelo de 'qualidade total' refere-se às competências e excelência, é voltado para a economia e consiste na ideia de que o desenvolvimento é medido pela produtividade; o modelo de 'qualidade social' considera as relações entre o meio cultural, social e de educacional em meio às transformações sociais que interferem no papel social do educador.

prática e a avaliação pedagógicas. De acordo com a fala dos autores, tais apontamentos superaram as expectativas e, para os 40% que resistiram a mudanças e permaneceram em um mesmo perfil (definido pela pesquisa, sem alteração na maneira de agir), constatou-se que não conseguiram lidar com as transformações que ocorreriam, inevitavelmente, nos aspectos emocional e cognitivo ao optarem por diferentes caminhos. Ainda, 20% dos alunos-professores caminharam em sentido inverso, distanciando-se mais da postura pretendida por egressos de um curso de formação. Constata-se, então, que é produtivo diagnosticar as posturas iniciais, aquelas que os sujeitos pretendem alcançar ao ingressar no curso, tanto para avaliar a produtividade do programa quanto para orientar os passos do mesmo.

Ao falarmos das inúmeras pesquisas referentes aos últimos vinte anos de investigações na área da Educação, principalmente envolvendo a temática formação de professores, utilizamos o estudo realizado por Patrícia Cristina Albieri de Almeida e Jefferson Biajone (2007) que analisa o *knowledge base* (base de conhecimento), como campo de pesquisa sobre a formação inicial de professores, a partir do início da repercussão dessas pesquisas (os anos de 1980). A relevância de tal campo de pesquisa dá-se pelas ações formativas que extrapolam as abordagens acadêmicas, enfatizando os conhecimentos adquiridos pelos professores de profissão como forma de *habituat* os futuros professores ao cotidiano escolar. Analisaram as obras de autores como Tardif, Gauthier e Shulman, todos de grande relevância para nossa pesquisa, identificando como eles definem os saberes docentes em diferentes perspectivas e quais as suas propostas teóricas e práticas para a formação inicial de professores. Assim, identificou-se que para se desenvolver uma Teoria do Ensino consistente é necessário trabalhar juntamente com as formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar e que, apesar da distância histórica existente entre as universidades e as escolas, esse vão está diminuindo devido ao aumento da parceria entre essas instâncias educativas. A partir disso, as expectativas em torno da formação de professores circulam nos centros formativos, para que esses aproveitem os diversos momentos positivos das reformas nos cursos de formação e realizem avanços nas práticas e na profissionalização docente. Os autores também advertem que, mesmo com o grande número de pesquisas acadêmicas em torno da Educação e da formação do professor, influentes na constituição das atuais

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a interpretação dessas Diretrizes tem gerado preocupação devido a alguns tratamentos neoliberais referentes às políticas educacionais (principalmente devido ao seu caráter voltado à produção de saberes utilizados na mão de obra, uma das exigências do sistema capitalista).

A pesquisa realizada por Débora Nunes (2008) sobre “Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador” aponta alguns fatores que aumentam o distanciamento entre teoria e prática educacional, mas também propõe formas para uma possível aproximação entre as áreas. Esse distanciamento, como afirma a autora, tem a ver com algumas questões do âmbito educacional como a profissão docente, os modelos de conhecimento tácito (um conhecimento implícito, tratado com maior detalhamento no Capítulo 3 desta dissertação) e o conhecimento científico, as pesquisas científicas e como estas são trabalhadas nos cursos de formação de professores. O conhecimento dos professores e suas crenças durante sua formação determinam boa parte da tomada de decisões em sala de aula, da mesma forma que as ações do professor destinadas à área da Educação como um todo está ligada à sua experiência acadêmica. Nesse contexto, a autora constata que a formação de um profissional crítico colabora para que esse profissional faça opções entre os métodos que melhor convém em determinados momentos de sua prática, fazendo adaptações e produzindo novos conhecimentos.

Auxiliados pela grande experiência em formação de educadores do pesquisador K. M. Zeichner, recorreremos ao artigo base de sua palestra no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em 2008, intitulado “Uma análise crítica sobre a ‘reflexão’ como conceito estruturante na formação docente”. Nele, discute-se o conceito “reflexão” no contexto da formação de professores e alguns paradigmas sobre a formação reflexiva de professores. Zeichner aponta para a importância de se buscar a estruturação da reflexão do graduando, futuro professor. Isso pode ocorrer, conforme as pesquisas apontadas pelo autor, por meio da reestruturação dos estágios supervisionados com maior foco na aprendizagem docente e na sua reflexão. Elas também destacam a importância de os professores-formadores explicitarem o tipo de ação e reação cognitivas que esperam dos universitários. Há, na visão do autor, muitos conflitos sobre o que vem a ser realmente a reflexão

docente quando as pessoas utilizam esse termo; não se sabe se o utilizam para designar uma forma de ação docente que busca ir além da aplicação de conteúdos pré-estabelecidos e se aproximar do real, ou mesmo se essa é uma reflexão de caráter mais social, no que diz respeito à busca por um mundo mais justo e humano. Zeichner propõe uma unidade entre as reivindicações dos professores da Educação Básica e as ações conduzidas pelos professores dos cursos de formação, numa luta contra a desprofissionalização docente agravada pelo neoliberalismo e neoconservadorismo. Na visão do autor, as discussões acerca da reflexão na formação dos professores não se desenvolvem por não tomarem para si as reflexões política e social que poderiam desafiar as estruturas dominantes. Mas há esperança de que os professores-formadores façam com que a reflexão na formação seja válida, a partir da união de suas ações nas salas de aula dos cursos de formação com as reivindicações dos demais educadores e cidadãos, também como forma de trabalhar a justiça social.

Envolvidos por pesquisas que ampliam nossa visão sobre a presente investigação, procuramos caminhar de forma a aproximar e tensionar a nossa perspectiva, as falas dos sujeitos envolvidos e o que se tem produzido sobre a formação de professores e as práticas profissionais docentes. Dessa forma, podemos dispor de diferentes situações diante de uma mesma problemática: a teoria e a prática na formação docente.

## **2.1– Alguns conceitos da *etnometodologia***

A análise e a discussão da relação entre a teoria e a prática, presentes nos cursos de formação docente, e a tensão que permeia tal relação são abordadas nesta pesquisa por meio de declarações de alunas-professoras licenciandas em Pedagogia e de seus professores-formadores.

Desenvolvemos este trabalho de acordo com a abordagem da pesquisa qualitativa. Como nos dizem Bogdan e Biklen (1997), a investigação qualitativa é um método há muito utilizado em vários campos do saber, visto que contribui para compreensão do

contexto histórico e sociocultural que se pretende analisar. Nesses termos, o olhar do pesquisador qualitativo recai, sobretudo, no processo em que se desenvolvem seus estudos e não simplesmente nos seus resultados ou naquilo que foi gerado. É uma forma descritiva de obtenção e análise de dados, valendo-se de todo rigor possível e necessário à avaliação e interpretação do material coletado.

Tal abordagem, de caráter interpretativo da ação, leva em conta a compreensão dos acontecimentos sociais e o significado que os atores atribuem a eles. Um cuidado que permeia a busca e análise de dados, tomando por base Alves-Mazzotti (2001), é o de se evitar o vazio de deixar as falas dos investigados apenas por si só, reproduzindo-as apenas. Os dados precisam ser analisados, organizados e compreendidos.

O foco das observações, atividades e análises centra-se na realidade da formação de licenciandos do 6º período do Curso de Pedagogia da UFSJ, em simultâneo exercício do magistério no Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada, principal fonte de dados dessa investigação e determinante na obtenção de declarações mais amplas, sendo dotada de liberdade para interferirmos nas questões pré-estabelecidas (Lüdke e André, 1986; Triviños; 1987; Bogdan e Biklen; 1997; Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998). A realização das entrevistas deu-se no espaço de formação dos sujeitos investigados, ou seja, a Universidade onde ocorrem as relações de trocas de saberes entre alunos-professores, professores-formadores e o referido curso de Pedagogia. O foco da pesquisa são as perspectivas e percepções desses sujeitos acerca da experiência profissional docente em relação aos conteúdos de sua formação.

As entrevistas, conforme já esclarecido, envolveram professoras em exercício que cursam Pedagogia e professores-formadores, no sentido de envolvermos o âmbito da formação como um todo, ou seja, os diversos olhares e pontos de vista. Para tal, utilizamos de alguns dos recursos da *etnometodologia*, auxiliados por Alain Coulon (1995), que nos leva à compreensão dos significados distintos que os sujeitos atribuem aos acontecimentos no seu dia a dia. Isso apura nossa percepção de como ocorre a valorização das experiências cotidianas de práticas de sala de aula dos alunos-professores no ambiente universitário, como forma de enriquecimento

didático para os demais graduandos que ingressarão como profissionais no sistema educacional.

A *etnometodologia* surgiu dentro da sociologia como um rompimento ao modo de pensar da sociologia tradicional, dando maior “importância à compreensão que à explicação, à abordagem qualitativa do social que à quantofrenia das pesquisas sociológicas anteriores.” (COULON, 1995a, p.7). *Studies in the Ethnomethodology* é a obra fundadora da etnometodologia e foi difundida por Harold Garfinkel em 1967, obtendo influências de Talcott Parsons e Alfred Schütz em um momento de contestações e de crise da sociologia. Garfinkel observou como os jurados, sem conhecerem as noções da formação jurídica, analisavam e argumentavam sobre algum caso jurídico após assistirem aos debates e ouvirem os argumentos do caso em um julgamento. Assim, ele criou um termo que define esse saber coletivo e a capacidade metodológica de se chegar a esse saber, termo esse que ele denominou *etnometodologia*.

A etnometodologia começou a desenvolver-se no meio universitário, inicialmente da Califórnia, nos departamentos e organizações (como congressos) de sociologia. Os etnometodólogos pretendem estar mais perto da realidade social do que os demais sociólogos, tornando-se necessário uma volta à experiência. A linguagem corriqueira e o conhecimento de senso comum de que os sujeitos se valem para expor a sua experiência de mundo uns aos outros são instrumentos de realização das interações sociais e são privilegiados pela *etnometodologia*. Esta não é uma metodologia da etnologia, mas sim a “ciência” dos “etnométodos”, conjunto de metodologias utilizadas pelos atores em suas atividades cotidianas para dar sentido e construir essas atividades. Ela se propõe a fazer parte da realidade que estuda, buscando compreender como os sujeitos se colocam diante de uma situação em conjunto. Procura ser uma prática social reflexiva na tentativa de se explicar os métodos das diversas práticas sociais. Propõe, assim, em simultaneidade, um raciocínio sociológico prático e o seu emprego particular pelos indivíduos, organizações ou instituições.

A etnometodologia tem sua principal característica na descrição teórica dos fenômenos sociais; considera principalmente as estratégias (análise dos métodos) das quais os indivíduos se valem para realizar ações diversas no seu dia a dia. É

importante ressaltar que a problemática da etnometodologia, sobre a qual se debruça Coulon, confronta conhecimentos leigos e conhecimentos eruditos, concedendo valor a ambos.

Essa abordagem fundamenta a presente pesquisa também pelo *método documentário de interpretação*<sup>8</sup>, termo que Garfinkel (*apud* Coulon, 1995a) empresta de Mennheim para a etnometodologia. Esse método refere-se a um padrão idêntico e integrante a uma enorme variedade de ações diferentes de sentido entre si e, por esse fato, consegue fazer relação entre essas ações. Esse padrão é considerado um padrão subjacente às inúmeras possibilidades de ações sociais e de interpretação e não apenas é derivado dos relatos individuais, mas estes relatos também são interpretados pelo padrão subjacente. Outro autor citado por Coulon (1995a), Wilson, define esse método documentário como uma forma de identificar um *pattern* (padrão) subjacente a uma variação de situações; cada uma dessas situações é, portanto, expressão do padrão subjacente. São, portanto, determinantes um do outro. Coulon (1995a) também define *pattern* como *accountable*, relatável, observável, pertencente ao senso comum e, supõe-se, familiar a todos os *membros*. Percebemos que este e outros conceitos da *etnometodologia* nos permitem constituir uma rede teórico-metodológica para refletir, a partir das declarações de alunos e professores do curso de Pedagogia, a relação teoria e prática na perspectiva docente.

O *método documentário de interpretação* revela-nos a ação dos indivíduos como expressão de *patterns* e estes permitem saber o que são as ações, através do contexto que auxilia a interpretação das ações, bem como o contexto é constituído através das ações. É um método utilizado pelos atores sociais para entender e argumentar suas ações cotidianas, interpretar as ações passadas e, possivelmente, atribuir-lhes novos significados. Garfinkel (*apud* COULON, 1995a, p. 57) considera “que esse método permite saber aquilo de que uma outra pessoa fala, dado que ela nunca diz exatamente o que deseja exprimir”. Auxilia o pesquisador na organização e seleção de acontecimentos vividos, relacionando à atual situação, a importância do que passou e as possibilidades futuras. Utilizamos frequentemente esse método em nossas conversas cotidianas. Coulon (1995a, p. 69) ainda define que “a pessoa

---

<sup>8</sup> Segundo Garfinkel, nesta expressão, o termo ‘documentário’ tem o sentido de “documento de” (*apud* COULON, p. 56), do que pode ser ou foi transformado em relato.



se empenha nesse trabalho de documentação cada vez que tem que decidir a respeito do sentido de uma palavra em função de um contexto”. Podemos selecionar e ordenar as potencialidades dos sentidos das expressões ao longo de uma conversa, também envolvendo nossas infinitas interpretações.

A *reflexividade* propõe uma ligação entre o que está instituído em determinadas relações e como isso é descrito. Ela se dá ao mesmo tempo em que se definem as ações constitutivas de um quadro social, ou seja, o que descrevo se torna parte da situação que descrevo. É diferente de reflexão, pois o membro exclui a possibilidade de teorizar as situações práticas, não tem consciência da teoria que envolve suas ações ou mesmo não quer saber como isso se dá. Outro princípio fundamental é que “os fatos sociais são construções práticas” (COULON, 1995, p. 86). A noção de *reflexividade* traz o entendimento da forma pela qual os relatos se tornam parte das ações que descrevem.

Torna-se relevante a pesquisa realizada por Coulon (1995) em meio universitário sobre o *ofício de estudante*. Analisando as circunstâncias de permanência ou desistência dos estudantes principalmente durante o primeiro ano universitário na França, constatou-se que “consegue obter sucesso quem se filia” (COULON, 1995, p. 143), ou seja, o aprendizado do ofício de estudante (e não mais apenas agir como aluno) implica passar pelo processo de certo domínio e apropriação das práticas universitárias. Assim, Coulon (1995, p. 143) propõe a “*praticidade das regras*, isto é, as condições que nos permitem transformar as instruções, tanto as institucionais quanto as intelectuais, em ações práticas”. Este autor aborda também o movimento dos professores pesquisadores, ocorrido primeiramente na Grã-Bretanha nos anos 1970, propondo à sociologia da Educação auxiliar não somente ao ensino em si, mas também aos professores em sala de aula, aproximando estes dos teóricos.

A etnometodologia se amolda à pesquisa em questão porque, de acordo com Garfinkel, tal método considera os sujeitos de um determinado fato social intimamente ligados e responsáveis por definirem as situações vivenciadas em seu cotidiano, estas relacionadas às suas interações com outros sujeitos, e indica a importância de os fatos cotidianos receberem a mesma atenção que fatos extraordinários.

Há na *etnometodologia* a necessidade em se definir de forma crítica a regra, por se tratar de um instrumento de organização social (mais simples como as regras de um jogo, ou mais complexas como regras de uma profissão). As regras caracterizam um fato como sendo este fato e não um outro e a transgressão à regra não apenas muda o sentido do fato, mas também faz com que ele se torne outra coisa. Wittgenstein (1983) diz que “a regra, enquanto regra desligada mantém-se aí, por assim dizer, em sua magnificência, embora sua importância provenha dos fatos da experiência cotidiana” (*apud* COULON 1995, p. 184). Coulon (1995) define ainda que o profissional competente, como um professor, por exemplo, é aquele que sabe relacionar a experiência às regras que fazem parte “do quadro de sua competência”. Esse quadro “trata-se da capacidade para tratar determinados casos da experiência que são relacionados a regras do quadro conhecido e familiar que se chama profissão” (COULON, 1995, p. 184).

Esse método de análise formulado por Garfinkel refere-se “à lógica usada e à atribuição de significados conferidos pelos atores sociais, no seu dia a dia” (CALDERANO, 2005, p. 94). A etnometodologia utiliza termos já conhecidos e particularmente complementares entre si. Ao utilizar a definição de *prática* e *realização*, Coulon (1995a) diz que, “para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas” (p. 30), triviais ou eruditas. Diz ser necessário olhar a experiência para estar mais perto da realidade, que é “constantemente criada pelos atores” e que as atividades práticas revelam suas próprias regras.

A *indicialidade*, presente na etnometodologia, refere-se ao discurso prático onde, em situações distintas, um determinado termo linguístico pode dar indícios diferentes e particulares do que se quer dizer. Exige que possamos ir além do discurso propriamente dito. A linguagem natural está ligada ao contexto em que é utilizada, partindo da ideia de “um saber comum socialmente distribuído” (COULON, 1995, p. 36).

A *noção de membro* dispõe sobre a relação entre uma instituição ou grupo e o indivíduo, e suas interações com os demais, tornando necessário o domínio da linguagem comum. De acordo com o paradigma interpretativo, a ação do ator social pode ser definida de acordo com as interações que estabelece com outros atores,

auxiliando na identificação do seu papel social. Este conceito ajuda a esclarecer melhor os demais conceitos etnometodológicos, envolvendo o contexto também com a indicialidade, já mencionada anteriormente:

“[...] as pessoas, por causa do fato de falarem uma linguagem natural, acham-se de certa forma empenhadas na produção e na apresentação objetivas do saber de senso comum de seus negócios cotidianos enquanto fenômenos observáveis e relatáveis” (COULON, 1995, p. 47).

Com essas definições, entendemos que fica clara a correlação da etnometodologia com relatos da realidade social realizados pelos seus membros e com o modo como eles são produzidos nas interações. Para a etnometodologia, segundo Coulon (1995a), descrever não significa apenas relatar o mundo, mas também ajuda a constituir-lo à medida que revelo minhas ações a alguém e as torno compreensíveis.

Esse caminho metodológico reconhece a importância das declarações dos sujeitos entrevistados, enriquecidas com as manifestações verbais particulares, e está ciente de que são revelações dotadas de significados que saem do particular para o social e vice-versa.

A partir das transcrições das entrevistas realizadas, buscamos identificar a presença dos seguintes elementos próprios da abordagem etnometodológica: *indícios*, a partir da indicialidade, ou seja, a característica de um determinado termo linguístico ser compreendido em situações distintas, dependendo do contexto e do envolvimento dos sujeitos em interação; *padrões subjacentes* (patterns), que ajudam no entendimento dos termos indiciais por definirem padrões subjacentes a outros acontecimentos mais gerais, definidos pelo contexto; *regras* (da organização social) e a *noção de membro*.

## **2.2 – Dos instrumentos investigativos à coleta de dados: elaboração e realização das entrevistas**

Nesse item delineamos as características principais dos passos realizados nesta investigação. Sendo o foco principal as alunas-professoras do Curso de Pedagogia da UFSJ e a relação entre a teoria e a prática docente que ocorre nessa formação profissional específica, explicitaremos o modo com o qual identificamos os sujeitos dentro do Curso, a forma de elaboração das entrevistas, o motivo pelo qual optamos por abordar os professores-formadores e o fundamento das questões direcionadas aos sujeitos entrevistados. Também discutiremos o conteúdo das entrevistas no sentido de melhor esclarecermos as questões levantadas ao longo do trabalho, com relação ao saber docente, sua apropriação pelos sujeitos da pesquisa e o lugar que ocupam dentro da formação no Curso de Pedagogia. Discutiremos, além disso e de forma central, o tipo de relação estabelecida entre a teoria e a prática, pelos professores-formadores e pelas professoras em exercício.

A tentativa de se criar um instrumento de pesquisa é sempre uma dificuldade que se apresenta para o pesquisador. Primeiramente, guiados pela lógica, tendemos a buscar modelos já existentes e adequá-los ao objeto de pesquisa e, na sequência, constatar se tal modelo corresponde e responde aos objetivos delimitados no nosso trabalho. Procedemos de tal forma baseados na ideia de que o instrumento já foi utilizado em outras pesquisas semelhantes a nossa, de caráter qualitativo, portanto à espera de experimentações e aplicação na pesquisa que desenvolvemos.

O primeiro passo tomado foi a delimitação do período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei a ser utilizado para a pesquisa. Optamos por abordar os alunos do 6º período por já terem trilhado boa parte do curso, por terem um contato amplo com as disciplinas oferecidas e com seus professores, por entenderem melhor os objetivos do Curso em relação aos iniciantes e possuírem boas bases para formularem os seus próprios objetivos. Os alunos do 8º período já se encontravam um tanto dispersos, com movimentos de final de Curso e formatura, modificando, assim, nossa intensão inicial de também abordá-los como sujeitos da pesquisa.

O segundo momento contou com um reconhecimento de campo a partir de um pequeno questionário entregue às alunas-professoras do 6º período do referido Curso, a seguir ilustrado:

PESQUISA DE RECONHECIMENTO DE CAMPO COM GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI	
NOME: _____	
LOCAL DE TRABALHO: _____	CIDADE: _____
CARGO OCUPADO: _____	
HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NESSE CARGO? _____	
JÁ OCUPOU OUTRO(S) CARGO(S) NA ÁREA DA EDUCAÇÃO? _____	
AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO CAMILA DE MATOS MIRANDA ORIENTADOR: PROF. DR. MURILO CRUZ LEAL PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO-UFSJ	

A partir deste questionário, pudemos selecionar as alunas-professoras em exercício a serem entrevistadas, considerando o tempo de trabalho na área da Educação e o cargo ocupado, atendo-nos apenas a essa categoria de graduandos.

Recebemos os sete questionários que foram entregues às alunas-professoras do 6º período. Dois deles não utilizamos por se referirem aos cargos de secretária e psicopedagoga. As graduandas em exercício na área da Educação que participaram das entrevistas foram uma professora de Educação Básica que está no cargo há seis meses e que possui experiência na área como auxiliar de Maternal II e professora de Informática; uma professora da Educação Básica, no cargo há um ano e sem outra experiência na área; uma professora da Educação Infantil, no cargo há dois meses e sem outra experiência profissional na área; uma professora de Educação Básica há quatro anos e sem mais experiências profissionais na área da Educação; uma professora de Educação Básica, no cargo há seis meses e com uma grande experiência na área da Educação como professora há dez anos.

Nem sempre se pode julgar o sistema curricular, se os próprios sujeitos em questão (alunos trabalhadores) não querem, não fazem ou não buscam enriquecer as discussões nas disciplinas da graduação com suas experiências. Esse é um dos motivos para nos remetermos, em nosso terceiro passo, aos professores-

formadores, com a finalidade de envolver na análise as duas visões relacionadas: quem organiza e a quem se direciona a formação. Essa perspectiva de abordarmos também os professores-formadores aparece no sentido de identificar como esses vêm lidando com as experiências das alunas-professoras, se eles têm noção de quais alunas já estão inseridas no mercado de trabalho e quem são e o que fazem. Dessa forma, pudemos perceber também a visão deles sobre a formação que é oferecida no Curso de Pedagogia da UFSJ e o que seria uma formação de professores por eles idealizada. Abordamos quatro professores que lecionam no 6º período do Curso de Pedagogia. Dos quatro professores entrevistados, apenas um não possui formação em Pedagogia, o que os torna filiados não apenas à comunidade de formadores mas, de alguma forma, à comunidade dos licenciandos aos quais nos referimos nessa pesquisa.

Após as devidas apresentações (nome, local onde reside, local onde trabalha, nossa apresentação como aluna do Mestrado e algumas observações mais relevantes sobre a pesquisa), a entrevista seguiu baseada em um roteiro apenas para não se perder de vista o foco, não se repetirem fatos já esclarecidos e não se esquecerem alguns pontos importantes.

Às alunas-professoras, baseamos nossas entrevistas nas seguintes questões:

- Qual o local em que você está trabalhando atualmente?
- Há quantos anos você leciona?
- Em quais classes já lecionou e em qual está atualmente?
- O que a motivou a seguir o magistério?
- Qual o principal motivo para ter ingressado no Curso de Pedagogia?
- Você tem oportunidades para relatar suas experiências como educadora?
- Onde?
- Essas oportunidades para apresentar suas experiências aparecem no Curso de Pedagogia, nas aulas do Curso?
- Como isso se dá? Como são essas oportunidades, como são as situações?
- Você se sente valorizada por isso?
- Se não tem essa oportunidade, acha que isso seria (ou é) importante ou não? Por quê?

- Em seu local de trabalho, quantos professores são graduados ou estão cursando Pedagogia?
- Qual percepção esses seus colegas-professores revelam sobre o Curso de Pedagogia?
- E você? Como são suas colocações sobre as contribuições e/ou faltas do Curso?
- Como seus professores do Curso lidam com as suas experiências e com a de outras alunas que são professoras?

Aos professores-formadores baseamos nossas entrevistas nas seguintes questões:

- Como você percebe as diferenças entre alunas(os) com e alunas(os) sem experiência profissional no campo da Educação?
- São realizadas no Curso ações que tratam dessas experiências ou partam delas?
- Essas ações estão presentes em sua disciplina? Como?
- As alunas costumam fazer relatos espontâneos de suas experiências como professoras da Educação Básica? O que se dá em sala de aula quando ocorrem esses relatos?
- As(os) graduandas(os) conseguem expressar, durante as aulas, relações entre conteúdos do Curso e a realidade escolar?
- Se sim, essas relações costumam ser de conflito, de confirmação, de negação?

As entrevistas foram transcritas e analisadas em outro momento. A seguir, citamos alguns trechos das entrevistas e suas análises, de forma a entendermos, a partir dos sujeitos, o tema abordado nesta pesquisa, enriquecendo e validando ainda mais os fatos estudados, por meio de vivências, interpretações e teorias afins, bem como análises feitas a partir da abordagem etnometodológica. Os nove sujeitos entrevistados serão assim designados (com nomes fictícios):

- Professores-formadores: Pf Marcos, Pf Milton, Pf Pedro e Pf Rosa.
- Alunas-professoras: Ap Ana, Ap Fátima, Ap Helena, Ap Inês, Ap Rebeca.

## CAPÍTULO 3

### A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA A PARTIR DE DECLARAÇÕES DE PROFESSORES E DE FORMADORES DE PROFESSORES

*Julgamos que essa categoria de prática educativa deve ser considerada com a mesma abertura de espírito e com a mesma seriedade intelectual com as quais consideramos hoje a categoria da técnica*

*Tardif, M., Lessard, C., Layale, L*

A partir da análise das transcrições das entrevistas, apresentamos alguns fragmentos de falas das alunas-professoras entrevistadas e dos professores-formadores. Discutimos a partir deste material os *indícios, padrões subjacentes, regras* e a questão do pertencimento (*noção de membro*), associados à posição de cada entrevistado e às suas percepções relativas à formação de professores no Curso de Pedagogia. Discutimos também a relação de seus posicionamentos com as diferentes abordagens teóricas sobre saber docente, relação teoria-prática e o Curso de Pedagogia, na tentativa de esclarecermos nossas questões de pesquisa.

O Curso de Pedagogia da UFSJ forma profissionais da Educação para o magistério dos primeiros anos da Educação Básica, da Educação Infantil e Gestão Pedagógica, como também pesquisadores envolvidos com questões educacionais. Diante disso, as entrevistas que servem de base para essa investigação revelam aspectos da visão de diferentes sujeitos, em formação e formadores, sobre as perspectivas desse curso. Trazemos, portanto, algumas posições defendidas por eles à luz dos conceitos etnometodológicos, bem como de conceitos referentes ao saber produzido, incorporado e sistematizado pelos diferentes sujeitos, relativos às questões de pesquisa.

Destacamos inicialmente um aspecto referente ao conteúdo das entrevistas, a mudança no perfil dos alunos, que tem caracterizado gradativamente os Cursos de Pedagogia nos últimos anos, conforme os relatos a seguir.



Pf Milton: Bem, na verdade eu percebo é que nos últimos anos há uma mudança no perfil dos alunos que entram no Curso de Pedagogia.

Pf Pedro: /.../ quando eu entrei aqui ((na UFSJ)) /.../ eu podia contar numa turma de 6º, 7º período, porque eu sempre trabalhei com 6º, 7º e 8º períodos. Numa turma de 6º, 7º e 8º período, em 2002, praticamente metade da turma lecionava. Hoje em dia eu não consigo 10%.

Pf Rosa: Embora a gente tenha um contingente pequeno de alunas que já tenham essa experiência no cotidiano escolar, como professoras, seja na rede municipal ou na rede estadual, nós temos um número pequeno nessa turma.

Tal aspecto é abordado também por algumas alunas-professoras.

Ap Fátima: /.../ teve um dia que um professor falou que quando começou o Curso de Pedagogia aqui, começou só com professoras mesmo, pessoas que já eram professoras e que queriam fazer o Curso de Pedagogia. Hoje em dia é ao contrário /.../ quase todo mundo que entra aqui não é professora.

Ap Rebeca: Eu acho assim, pra quem já é professora tem muita coisa, assim, que a gente queria estar sabendo, é:::, perguntando mais, mais aprofundado. Porque a gente já tem mais dúvida. Então eu acho que às vezes se tivesse uma disciplina, um professor que explicasse, se a gente pudesse ir lá, tirar dúvidas, entendeu: – *O que que eu faço, em tal situação?* Sabe, acho que seria interessante. Mas às vezes muito inviável porque a maioria dos alunos não são atuantes.

Nessa fala, Rebeca parece abrigar um confronto de ideias. É como se o currículo do Curso de Pedagogia não desse conta do saber docente que provém dos alunos-professores inseridos no mundo do trabalho, bem como de suas dúvidas e questões sobre a prática em sala de aula, relembrando os dados da pesquisa apontados por Calderano (2005) na Apresentação deste presente trabalho. Nesse sentido, ela necessita do auxílio de seus formadores, mas, ao mesmo tempo, pensa ser inviável por causa dos graduandos que ainda não estão no exercício docente.

Essa perspectiva à qual se refere Rebeca é refletida por Gauthier *et al.* (1998) nas seguintes ideias sobre uma teoria da Pedagogia.

A Pedagogia só pode assumir plenamente o seu papel na medida em que se tornar um lugar onde o saber se constrói; não somente um saber privado (o saber experiencial), mas também um saber público validado, ligado à ação, o saber da ação pedagógica. A Pedagogia deve refletir sobre si mesma, deve tornar-se um lugar de troca entre aqueles que se interessam por ela: os professores, os formadores de professores e os pesquisadores. (p. 393)

Não tomando como verdade ou como problema essa sugestão, pensamos que o fato de a maioria dos alunos não estar atuando não é impedimento para que se abra um espaço maior para o esclarecimento das dúvidas dos professores em exercício, mesmo que se busque alternativa diferente da colocada acima. Isso poderia vir a se acrescentar, também, à formação das alunas não atuantes a partir de discussões acerca de dúvidas surgidas das práticas.

O desafio de conciliar estudo e trabalho, colocado para os graduandos já inseridos no ambiente profissional, pode possibilitar algumas reflexões, no sentido de articular teoria e prática. Muitos dos professores em formação ainda não atuantes, contudo, não possuem esse tipo de referência do mundo profissional, onde as competências<sup>9</sup> ou saberes docentes são construídos.

A noção de membro, que se refere ao domínio da linguagem comum entre as pessoas pertencentes a um determinado grupo social, é assim caracterizada por Coulon: “por causa do fato de falarem uma linguagem natural, acham-se de certa forma empenhadas na produção e na apresentação objetivas do saber de senso comum de seus negócios cotidianos” (1995, p.47). A Ap Rebeca nos dá um exemplo disso quando diz que

Ap Rebeca: Tem muitas aulas, assim, que mesmo a gente não relatando a gente leva, que mesmo a gente não falando, só ouvindo, a gente liga à nossa prática, assim: – Nossa, podia fazer assim. – Isso vai dar certo. Tem coisa que eu já tentei que deu certo, principalmente na::: disciplina de alfabetização. Então no início do ano a gente teve essa disciplina e eu estava com meninos de seis anos. Então me ajudou muito, mesmo eu não conversando pessoalmente com a professora. Não, já cheguei perto dela e falei algumas coisas, ela me sugeriu alguns livros. Mas, me ajudou, só de ouvir. Eu acho que foi muito interessante essa disciplina. Agora Matemática também.

De acordo com Rebeca, a noção de membro ocorre nos variados atos de interação entre sujeitos, também quando se ouve e não apenas quando se fala. Todas as alunas-professoras entrevistadas se colocam na situação de membros da Educação Básica. Só a Ap Inês se coloca como membro de uma situação maior e mais geral e expõe seu prazer, identificação e facilidade em falar sobre Educação.

---

<sup>9</sup> Conforme destacado por Perrenoud (1992).

Ao falar sobre sua formação em Letras, a aluna-professora Inês discorre sobre o que a deixava mais à vontade como fazer relatos nas disciplinas didáticas no curso de Letras ou em matérias relacionadas à Educação e apresentações em Semanas do Curso de Pedagogia. A partir do sentido da *indicialidade* que designa a linguagem que permeia a vida social, ou seja, a linguagem cotidiana em constante interação e entendimento entre os sujeitos, o exemplo abaixo provém da fala da aluna-professora Inês, formada em Letras e agora cursando Pedagogia para habilitar-se a dar aulas nas séries iniciais conforme exigências legais. Afirmo que seus recursos linguísticos são mais bem entendidos e melhor apresentados quando em situações que envolvem o curso de Pedagogia, pois, mesmo que utilize as mesmas situações e linguagem nas apresentações do Curso de Letras, no Curso de Pedagogia os termos são dotados de mais significados devido ao mesmo contexto em que estão inseridos; os ouvintes e o locutor podem ir além da informação propriamente dita. A *noção de membro* se faz presente também por revelar uma linguagem comum entre Inês e os demais sujeitos do curso de Pedagogia, seu conteúdo e as oportunidades de interação entre experiências semelhantes.

Ap Inês: Porque apesar de gostar muito de Língua Portuguesa, de Literatura, eu vi numa palestra que eu dei uma vez no Curso de Pedagogia sobre uma experiência minha da área de Educação que aquilo é que, assim, me dava::: falava sobre aquilo muito tranquila, entendeu, enquanto na Letras coisas sobre, algo teórico sobre o Curso de Letras eu já tinha uma dificuldade maior de falar. Assim, gostava, mas não era assim, não tinha tanto interesse, tanta vivacidade do meu falar quando eu tinha que apresentar algum trabalho. Agora, quando eu tinha que apresentar algum trabalho sobre a área da Educação, mesmo no curso de Letras, as matérias pedagógicas eram as aulas que eu mais participava, que eu mais falava, os trabalhos que eu apresentava com maior desenvoltura eram os trabalhos das disciplinas pedagógicas da Letras. Aí eu percebi que é a área que eu teria, assim, que realmente seria meu caminho seria a Pedagogia /.../.

A aluna-professora Inês possui dez anos como docente na Educação Básica e atualmente leciona na Educação Infantil. Uma forma de acrescentar à formação dos demais alunos do Curso e mesmo ao Curso de modo geral seria expondo um pouco de sua experiência, em conformidade com o assunto de determinada aula. Ao ser indagada sobre ter ou não a oportunidade de relatar suas experiência e sobre a importância desse fato ela revela:

Ap Inês: Tenho. Assim, eu acho que eu atrapalho um pouco as aulas porque eu participo demais. Eu falo muito, ao contrário de quando eu fiz Letras que eu não

falava quase nada. Eu procuro sempre associar minha prática, procuro falar até, assim, coisas teóricas eu gosto mais de estudar, de falar, de estar interagindo. Sim. Eu acho ((importante relatar essas experiências)) porque você acaba associando um pouco a sua prática com a teoria que está sendo ensinado ali /.../.

Como nos esclarece a Ap Inês, o sujeito-membro toma posse da linguagem institucional comum e faz uso disso no seu cotidiano de aprendizagem, no nosso caso, o ambiente do Curso de Pedagogia.

Sobre os saberes da experiência, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) lhes atribui um lugar específico perante o trabalho realizado pelos professores, por se constituírem no cotidiano da profissão “formando um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam” suas ações (p. 215).

A partir da definição de membro, apontamos os professores-formadores e seus relatos de envolvimento com o grupo de professores pesquisadores da Educação, como críticos ativos e, assim, realçando seu pertencimento a esse grupo e o modo como se colocam diante das regras e discussões da academia. Quando indagado sobre quais ações do Curso de Pedagogia tratam das experiências dos graduandos-professores, o Pf Milton relata:

Pf Milton: Não, não vejo isso ser uma pauta de discussão nossa nas reuniões de Departamento, nas reuniões de colegiado e aí não tem o acompanhamento íntimo das disciplinas de Estágio, por exemplo, de Fundamentos, de Práticas. Não sei dizer se esses professores privilegiam, trazem destaque nisso aí.

Mesmo reconhecendo e aplicando os conhecimentos que envolvem a formação na área educacional e utilizando deles para dar sentido ao mundo que os cercam, a nosso ver, o relato aponta que os professores-formadores em questão limitam-se ao conhecimento de suas disciplinas e de suas pesquisas. Embora nossa investigação não caminhe nesse sentido, das situações e relações extra classe do Curso de Pedagogia, avaliamos que seria importante a problematização dos conhecimentos inerentes às práticas escolares para a transformação da formação docente como um todo.

Discutindo sobre a atual situação em que podem estar envolvidos os cursos de formação de professores e que poderia vir a explicar o relato do Pf Milton, pensemos

na superespecialização da pesquisa universitária, na fragmentação dos campos de conhecimento, na 'bitolação' dos pesquisadores a uma única disciplina, nos esforços que fazem para produzir um conhecimento padronizado de acordo com as normas de sua disciplina, [...] de acordo com práticas, discursos e atores que agem em espaços institucionais e simbólicos completamente separados da realidade do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 238).

Sobre isso, a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, afirma que a dimensão prática é transcendente ao Estágio com a finalidade de articular as diferentes práticas buscando-se a interdisciplinaridade. Também ressalta as práticas profissionais presentes nas narrativas orais e escritas de professores, dentre outros, como meios de enriquecer a formação do professor.

Conforme indicado na legislação, o foco nas práticas deverá estar presente em todo o período de formação, de uma forma interdisciplinar, ultrapassando o estágio supervisionado, dando ênfase aos procedimentos de observação e reflexão, direcionando o graduando ao estudo e atuação em situações educacionais contextualizadas.

A referência à realidade educacional geral ou à situação vivenciada pelos graduandos em seus cotidianos profissionais pode ser uma forma de identificação do professor-formador com a comunidade de alunas-professoras e de afirmação da condição de membro dessa comunidade.

Pf Pedro: Olha, eu tenho percebido que, primeiro, o meu jeito de dar aula é de colocar as coisas, os alunos ficam meio apreensivos que é um pouco diferente no aspecto do alerta que eu faço muito próximo das situações reais de sala de aula. Então, eu falo as coisas, eu procuro colocar de certa forma a parte teórica e, mas sempre eu tenho nas minhas mãos, nas leituras, pesquisas, são trabalhos de pesquisas, em sala de aula, com crianças. Então, dificilmente eu trabalho uma teoria afastada de um trabalho de escola /.../.

O Pf Pedro destaca sua preocupação com a contextualização de suas aulas, o domínio da linguagem comum e com a ação cotidiana de seus alunos graduandos. A Pf Rosa, quando questionada sobre as possibilidades de relatos de experiências em suas disciplinas, afirmou:

Pf Rosa: A gente conduz o processo de forma natural, que elas possam... que elas exponham essas dúvidas, as dificuldades que têm e os erros e acertos também que

têm cometido. E também trazem bastante a situação coletiva da escola em relação a essas ações pedagógicas e isso faz com que as aulas se tornem bem ligadas à realidade escolar.

Há, porém, determinadas afirmações de professores-formadores que evidenciam seu distanciamento em relação ao grupo das alunas-professoras e de suas realidades profissionais, situando-os fora desse grupo, bem como afastados de suas regras e de seus comportamentos. Vejamos algumas falas de professores-formadores, indagados sobre a relação que os alunos fazem entre o conteúdo das disciplinas e a prática de cada um.

Pf Milton: Muitas vezes eu sou visto pelos alunos /.../ eu percebo às vezes que alguns alunos até aqueles que têm mais contato com a prática, até se refletem, refletem também assim com muito ceticismo, achando que às vezes eu trago uma realidade que é muito distante do que acontece, que eu estou, às vezes, pensando um mundo ideal quando na realidade não é nada disso. Eu creio que a função do professor universitário com aqueles que têm ou não têm experiência, que estão na sala de aula, é provocar, levantar conceitos novos, pedir aquilo que é feito na prática também.

A provocação intelectual e o contato com conceitos novos são positivos para a formação e mesmo para a revisão das crenças dos graduandos. Sabemos da necessidade dessa provocação e de seus benefícios, por seu caráter instigador, para o amadurecimento da reflexividade do profissional da Educação. Consideramos apenas que tal postura pode aprofundar a distância entre formadores e esse grupo de alunas-professoras, comprometendo a convergência e a dialogia entre eles.

Quando indagados sobre a relação teoria-prática nas atividades de formação do Curso de Pedagogia, as falas de professores-formadores apontam dois tipos de situação: os que possuem familiaridade com essa relação e os que destacam o caráter mais específico de suas disciplinas, alegando maior dificuldade em perceber as manifestações dessa relação em suas aulas. Quando se utilizam dessa relação no decorrer de suas aulas, os formadores do primeiro tipo parecem conectados ao mundo das alunas-professoras, mostrando-se produtores dessa relação com elas.

Pf Rosa: Elas usam das experiências que elas têm em sala de aula pra relacionar com o que está sendo discutido aí, em termos de avaliação educacional. E isso é muito significativo porque elas se reconhecem enquanto avaliadoras professoras; elas têm uma prática de avaliação muitas vezes equivocada e que elas vão reconhecendo isso ao longo da disciplina, ao longo do curso e, assim, de uma forma bastante espontânea. A gente conduz o processo de forma natural, que elas

possam... que elas exponham essas dúvidas, as dificuldades que têm e os erros e acertos também que têm cometido. E também trazem bastante a situação coletiva da escola em relação a essas ações pedagógicas e isso faz com que as aulas se tornem bem ligadas à realidade escolar.

Quando essa relação teoria-prática aparece mais distante no discurso do formador (segundo tipo), a preocupação maior é com o conteúdo disciplinar a ser desenvolvido no Curso de Pedagogia, como exemplifica a seguinte interlocução:

Camila: E houve manifestação da relação entre a disciplina e alguma prática das professoras?

Pf Marcos: Que eu pudesse perceber e que fosse alguma coisa marcante, não, Camila. Coisa visível não, não é. Penso que isso pode acontecer em função de que elas chegam muito ligadas ao tema, tem que preparar uma aula etc. Mas, assim, poderia aparecer na desenvoltura delas, não é, mas ainda não.

Dos professores-formadores entrevistados, apenas o Pf Marcos demonstrou pouca abertura para os relatos de experiências em suas aulas, alegando a natureza mais teórica de sua disciplina:

Pf Marcos: Por ser uma disciplina que tem um, inicialmente, tem aspecto que é teórico, pode ser que até isso iniba as pessoas de participarem dessas atividades.

Um dos papéis destinados aos pesquisadores ou mesmo aos sociólogos é o de entendedores das propriedades indiciais que a linguagem cotidiana e prática possuem. Os modos como os sujeitos se comunicam em sua vida social e como a linguagem utilizada é dependente do contexto em que essa comunicação se desenvolve e para identificarmos essas situações é necessário que identifiquemos os *patterns*. No uso de nossas atribuições de pesquisadores e retomando as falas dos entrevistados, buscamos analisar o sentido atribuído por cada um em suas reflexões, relacionando essa análise ao contexto da pergunta e da situação vivida explicitada nas respostas.

Nesse contexto,

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1997, p. 26)

Colocando nesses termos a nossa situação de membro diante do conjunto de considerações feitas pelas alunas entrevistadas acerca da sua formação e das suas experiências na área da Educação, pelo fato de ser formada em Pedagogia nesta mesma Universidade e por ser uma professora em exercício, buscamos nas entrevistas as possíveis formas de identificar as expressões que descrevem os acontecimentos ou informações transmitidas nas conversações.

O problema do aspecto indicial da linguagem reside na incompletude característica das palavras, que somente têm seu sentido completo no contexto em que são aplicadas, ou seja, no contexto de determinada conversação. Compreendemos as falas uns dos outros através da interpretação que realizamos em cima do que o outro fala e de acordo com o contexto no qual está inserido o que se fala. Conforme Coulon (1995a), essa interpretação realizada por parte dos sujeitos, baseada nos indícios da situação é que nos permite dar sentido às ações vividas. A partir disso, como já citado anteriormente neste trabalho, o *método documentário de interpretação* auxilia na compreensão dos *patterns*, padrões ou modelos definidos a partir de outro de categoria maior ou mais geral que nos permitiram interpretar e compreender as falas e suas expressões indiciais a seguir expostas.

Por exemplo, quando a aluna-professora Fátima dialoga com a questão relacionada às oportunidades de relatar suas experiências nas disciplinas do Curso de Pedagogia, ela fala sobre a reação de algumas de suas colegas.

Ap Fátima: Algumas colegas falam assim: – Ih! Fica trazendo historinhas pra sala de aula, não sei o quê. Então inibe a gente, sabe?

Além de nos depararmos com uma determinada crítica aos relatos de experiência, às vezes descontextualizados do conteúdo das disciplinas ou mesmo sem fundo formativo para a profissão docente, conseguimos dar um sentido mais próximo à sua fala com relação às *historinhas* por fazermos parte do contexto em que estão sendo discutidos os relatos de experiências em sala de aula. Percebemos essas *historinhas* como relatos impertinentes, casos vazios de sentido formador para determinadas colegas de curso. A expressão *não sei o quê* resume de forma simbólica os demais tipos de críticas sobre esse tipo de relato sem fundamentação.



Outro relato indica a posição de determinados professores do Curso de Pedagogia diante dessas oportunidades:

Ap Rebeca: /.../ mas tem professor também que eu não gosto de estar comentando muito não (( em relação ao momento de aula do professor em questão)). Porque às vezes as críticas, é:::, vai me criticar no meio de todo mundo, ou então, a gente fica sem graça de falar algumas coisas porque é bem diferente o que eles falam do que a gente faz. Muita coisa que a gente faz a gente percebe que não está certo, mas às vezes por falta de espaço ou de material não está tendo como fazer.

As expressões *comentando* e *coisa que a gente faz*, podem ser também definidas como indiciais, sendo que as identificamos por estarmos conectados ao seu sentido local e se referem aos relatos de experiência, à sua vivência dentro da escola e suas ações como profissional da Educação.

Cicourel, um importante nome da história da etnometodologia, principalmente por suas relações com Garfinkel e com grandes nomes da Sociologia e da Etnolinguística, esclarece com outras palavras que

expressões vagas, ambíguas ou truncadas, são identificadas pelos membros, que lhes dão significações contextuais e transcontextuais, graças ao caráter retrospectivo-prospectivo dos acontecimentos que essas expressões descrevem (*apud* COULON, p. 36, 1995).

Isso significa que, mesmo após as descrições, em um momento posterior, as expressões presentes nas enunciações podem ser analisadas pelo locutor e ouvinte, supondo que os sentidos poderão ser identificados mais tarde.

Retomando a fala de Rebeca, verificamos duas vertentes da atitude de determinados formadores descrita por ela. As críticas dos professores universitários quanto aos relatos das ações didáticas das alunas-professoras poderiam ser positivas caso esses relatos invadissem o conteúdo da disciplina sem estabelecer uma relação com esse conteúdo. Por outro lado, ao inibir a participação das alunas-professoras, com seus questionamentos e suas contribuições para a formação, poderá refletir negativamente na prática docente dessas alunas, perdendo-se uma ótima oportunidade de transformação da realidade educacional, mesmo que a partir de uns poucos sujeitos.

A epistemologia da prática profissional, de acordo com Tardif (2002), permite que façamos relação com as duas vertentes tratadas acima. É como se voltássemos à realidade, num processo que considere os saberes dos profissionais nos seus reais locais de trabalho e suas ações.

Os saberes profissionais são saberes da ação ou ainda, usando uma expressão que preferimos, saberes do trabalho, saberes no trabalho [...]. Essa hipótese é forte, pois não diz somente que os saberes profissionais se referem ao trabalho, como uma teoria se refere a um objeto ou a uma prática [...] afirmando que os saberes profissionais são trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente [...]. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo (p. 256).

Sobre essa mesma questão dos relatos de experiências serem oportunizados ou não dentro das disciplinas do Curso, a aluna-professora Helena defende outro ponto de vista.

Ap Helena: Pra te falar a verdade eu acho que, ficar citando exemplos na sala é meio chato. Mas, tem, tem, os professores deixam bem aberto pra gente contar o que a gente passa no nosso cotidiano. De contar os nossos relatos e “tá” comparando. Eu acho fundamental comparar isso com a teoria, contar um exemplo bobo não vai dar em nada. Eu acho que a gente tem que:::tem que “tá” relacionado com a disciplina e tem sido sim, dado um espaço até be:::m grande, até mais do que eu acho que deveria dar, esse tipo de exemplo dentro da sala.

A expressão *bem aberto* define momentos em que os professores universitários abrem espaço para a participação das alunas com seus relatos, expectativas, questionamentos ou mesmo tentativas de aliar ao conteúdo das disciplinas as vivências obtidas nos ambientes educativos.

A expressão *comparar isso* se refere às possíveis comparações de teorias apresentadas no Curso de Pedagogia com as práticas das professoras em exercício, ou seja, às possibilidades de integração entre as ações pedagógicas realizadas pelas professoras em exercício nos seus locais de trabalho e os conteúdos ministrados pelos professores das disciplinas do referido Curso. *Isso* se refere especificamente aos acontecimentos do cotidiano das instituições de Educação Básica.

A primeira proposição de Helena sobre os relatos enfatiza sua negação quanto aos relatos de experiências, referindo-se a eles como *chatos* e *bobos*. Mas, ao mencionar sobre a relação entre esses relatos e a teoria que baseia as disciplinas, ela acha fundamental haver essa conexão e ainda dá um exemplo de como poderia ser essa conexão.

Ap Helena: Acho, acho. Dentro de um limite e sempre relacionando com aquilo que a gente “tá” estudando. Se hoje a gente “tá” fazendo a Sociologia da Educação então vamos contar o processo de socialização da criança, contar outra coisa ((nesse momento, ela faz um expressão de sem lógica)). Mas eu acho, acho muito importante.

As falas da aluna-professora Inês se entrelaçam em alguns dos fatos mencionados por Helena, quando esta última expressa ser contrária aos relatos *bobos*, sem identificação com o contexto das disciplinas.

Ap Inês: Tenho. Assim, eu acho que eu atrapalho um pouco as aulas porque eu participo demais. Eu falo muito, ao contrário de quando eu fiz Letras que eu não falava quase nada. Eu procuro sempre associar minha prática, procuro falar até, assim, coisas teóricas eu gosto mais de estudar, de falar, de estar interagindo.

Inês se posiciona de maneira a deixar clara sua boa relação com a Pedagogia por sua grande experiência na área, mencionada em outra parte da entrevista, e nesse ponto parece haver uma ligação entre as duas falas, onde uma, a princípio, declara uma certa aversão quanto aos relatos e a outra sente que atrapalha as aulas por *falar muito*. Em contrapartida, ambas enfatizam que a melhor maneira para os relatos acontecerem é associando teoria e prática.

Nóvoa (1997) defende a ideia de que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 25).

Novamente ressaltamos a necessidade de o professor se reconhecer e ser reconhecido como agente e produtor de sua própria formação.

Referindo-nos a mais algumas expressões indiciais, analisamos agora *eu falo muito* e *eu não falava quase nada*, provavelmente se referem à participação de Inês nas

aulas do Curso de Pedagogia e suas contribuições a partir dos seus conhecimentos sobre a área da Educação de uma forma mais comprometida e intensa do que durante sua formação no Curso de Letras.

Pensamos ser positiva essa visão e essas oportunidades, observadas a partir dessa fala, por permitirem que o docente tome posse do seu papel na profissionalização do ensino.

E Inês ainda argumenta sobre a importância dos relatos:

Ap Inês: Sim. Eu acho porque você acaba associando um pouco a sua prática com a teoria que está sendo ensinada ali. Porque muita gente fala: não dá pra colocar em prática. Algumas coisas realmente ficam um pouco distantes, só que outras se aproximam um pouco mais.

Quando Inês diz *muita gente fala*, refere-se às suas colegas de profissão ou mesmo aos relatos de outras professoras, tendo em vista a continuação da fala que revela as dificuldades de se pôr em prática os conteúdos das disciplinas. Mas, de certo modo, ela tem o intuito de defender a associação entre teoria e prática e as reais possibilidades do que se pode colocar em prática e o que não se pode, não se consegue ou não se deve.

A partir da percepção de Ana, notamos outra dificuldade quanto às oportunidades de relatar as experiências.

Ap Ana: Olha, dependendo da matéria eles abrem espaço pra gente falar, mas muitos não. Então, têm poucos.

A Ap Ana refere-se aos *muitos* indicando os professores do Curso que não permitem uma abertura maior para as alunas-professoras se manifestarem em relação ao seu cotidiano escolar, como forma de acrescentar à dinâmica das disciplinas um contexto da realidade educacional. Voltamos a mencionar que essa abertura poderia vir a contribuir na formação das demais alunas do curso, com experiência na área ou não.

E sobre a importância de esses relatos acontecerem, a Ap Ana ressalta um outro aspecto, também relacionado aos professores-formadores e à qualidade da formação do Curso de Pedagogia. Acreditamos que Ana, ao falar sobre as

oportunidades de relatar experiências no espaço de formação do Curso de Pedagogia, constitui a realidade em que está inserida e espera por mudanças.

Ap Ana: Eu acho que sim, porque a gente está no Curso pra se formar, pra formar como educadora. Então, se eles não ouvem a gente, não tem como. Então eles não estão sabendo a realidade que a gente está vivendo. Alguns sim, a maioria não, poucos. Então, assim, eu acho que pelo que está::: o objetivo do Curso é formar o educador, eu acho que eles deviam estar abrindo um espaço maior pra gente estar falando isso.

Quando Ana enuncia que *se eles não ouvem não tem como* identificamos nas propriedades indiciais dessa fala a preocupação desta aluna com sua formação como educadora e o determinante para isso que seriam os professores-formadores estarem cientes do que acontece no cotidiano escolar. Porque, mesmo que os professores universitários estejam por dentro dos assuntos atuais da área da Educação, pensamos ser necessária a compreensão das especificidades de cada turma de formação, ou mesmo de um pouco das realidades que fazem parte do dia a dia das alunas em exercício.

Uma alternativa apontada por Gauthier *et al.* (1998) para promover a integração teoria e prática na formação inicial do professor é evidenciar o saber da ação pedagógica, legitimado pelas pesquisas e que ressaltam os saberes da experiência dos professores, discutidos, analisados e socializados. Assim, a formação inicial teria maior ligação com o conhecimento do mundo da prática e o saber da experiência. A propagação desse saber experiencial na Universidade fortaleceria o seu reconhecimento como saber científico e profissional. A importância de os professores em formação terem um contato mais estreito com a escola ou mesmo darem a devida importância aos conhecimentos que lhes dizem respeito abre as portas para a tomada de uma consciência e identidade profissionais. Mesmo havendo possibilidades de articular prática e teoria na formação inicial, tal articulação somente será construída quando o professor assumir de fato a responsabilidade e desafios da profissão docente, relacionando os saberes da experiência ao conjunto de saberes desenvolvidos na ação pedagógica.

Outro foco para o qual nos voltamos nas análises de indicialidade envolve os colegas de profissão e as relações estabelecidas como forma de troca de experiências para o aprimoramento do processo de formação. Fátima, ao enfatizar a

importância das oportunidades de relatos de experiências refere-se às outras alunas.

Ap Fátima: É, é importante sim. Muito importante falar e:::, eu acho interessante quando meus colegas ficam falando eu fico prestando atenção. Um ajuda o outro, um pega ideia do outro. Então eu acho muito interessante sim.

Importa esclarecer aqui que, de acordo com o contexto, do qual, aliás, não podemos nos desligar, com a expressão “meus colegas” a Ap Fátima quer se referir às suas colegas de sala de aula do Curso de Pedagogia que atuam na área da Educação, e não colegas de trabalho ou outros.

Os saberes necessários à profissão docente, como já falamos, provêm de diferentes meios e um deles é a interação entre colegas de profissão ou mesmo entre diferentes sujeitos, mesmo de outras áreas, para que possam surgir novas possibilidades, novas alternativas de ação ainda não vislumbradas quando olhamos apenas para uma realidade.

O saber é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto. [...] Além do mais, a validação do saber vai variar de acordo com a natureza da relação com o mundo no qual os sujeitos se inserem (GAUTHIER, *et al.*, 1998, p. 339).

A Ap Helena discorre sobre o assunto quando indagada sobre a relação que ela consegue estabelecer entre as disciplinas do Curso, a teoria presente nestas disciplinas e suas experiências. Assim, também encontramos a importância da interação entre os sujeitos, num determinado contexto, para a formação da identidade do profissional da Educação, considerando como base o ensino e a aprendizagem.

Ap Helena: Nos relatos a gente fala muito isso: – Olha! Aí na hora eu lembrei de tal disciplina. – Isso que eu vi na disciplina ontem, então hoje eu vivenciei isso. Então os relatos têm disso também. A gente acaba de estudar e acaba de vivenciar ele. Pra quem trabalha é um privilégio e pra quem ainda não trabalha os relatos ajudam a entender, muitas das vezes, o que aconteceu, por quê, e a gente busca isso na disciplina dentro da sala.

Relacionando a natureza das expressões indiciais ao conteúdo desta pesquisa e aos enunciados que caracterizam as entrevistas é pertinente definir

A inteligibilidade de nossos diálogos, mais do que sofrer por sua natureza indicial, dela depende, e é o conhecimento das circunstâncias do enunciado que nos permitem atribuir-lhes um sentido preciso (COULON, 1995a, p. 37).

Aprofundando-nos no caráter indicial de algumas expressões pronunciadas pelos professores-formadores, também nos referimos às suas falas no momento em que as direcionam para o lugar das experiências das alunas-professoras dentro do Curso de Pedagogia, para as ações que tratam dessas experiências ou partam delas. A professora formadora Rosa declara com ênfase o caráter do currículo de Pedagogia que deve tratar desses aspectos, respondendo se há espaço para as ações experienciais.

Pf Rosa: Há sim, obrigatoriamente o currículo de Pedagogia precisa realizar esse tipo de ação. Nós temos dentro das disciplinas de Didática, acredito que todos os professores dessa área procuram fazer essa relação; temos dentro das Práticas Pedagógicas, onde elas desenvolvem projetos de pesquisas muitas vezes voltados para a própria prática escolar; temos o momento dos Estágios Supervisionados, onde os conteúdos ministrados no curso são vivenciados por essas alunas e onde projetos de observação e intervenção também são realizados.

Além de demonstrar reconhecer o papel das demais disciplinas do Curso e acreditar no seu desenvolvimento, com a expressão *esse tipo de ação* a Pf Rosa refere-se ao caráter didático do Curso de Pedagogia, que envolve atividades estritamente ligadas à prática educacional e leva os graduandos a estarem em contato com tais práticas.

Sua declaração aponta as disciplinas voltadas para a prática pedagógica docente e que se relacionam com algumas ações desenvolvidas pelas alunas-professoras em exercício profissional. São disciplinas essencialmente construídas a partir das práticas escolares ou mesmo sobre essas práticas, o que não necessariamente significa que há espaços para as experiências em construção das alunas-professoras.

Cabe, nesse momento, colocar uma outra relação entre a teoria e a prática, apontada por Guiomar Namó de Mello (2000).

Mas há outra relação entre teoria e prática que é específica da formação do professor: a aprendizagem da transposição didática do conteúdo, seja ele teórico ou prático. A prática do curso de formação docente é o ensino, portanto cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor em seu curso de formação profissional precisa estar

relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na Educação Básica (p. 103).

A autora atenta para a especificidade (e não para a única função) dos cursos de formação docente, de uma forma a indicar a lógica que os regem.

Assim, mais adiante, a professora Rosa fala especificamente sobre sua disciplina, que, mesmo não sendo de caráter prático como as disciplinas de estágio, busca considerar as questões levantadas pelas alunas-professoras em exercício.

Pf Rosa: Com certeza. Procuo o tempo todo dentro do meu conteúdo, da minha disciplina, fazer essa relação, porque é importantíssimo, pois o Curso de Pedagogia ele está obrigatoriamente formando para a docência. Então nós, como professores, temos a obrigação de estabelecer essa relação, trabalhar bastante a questão teórica aliada à questão prática e trazer realidades da escola para os nossos debates e as nossas discussões na disciplina.

Novamente percebemos que Rosa sempre vincula sua fala aos aspectos legais do Curso de Pedagogia, caracterizando-a também como membro da comunidade acadêmica que percebe as reais ligações entre os conteúdos desse Curso e as graduandas que se encontram efetivamente ligadas ao trabalho escolar.

O professor-formador Milton, que anteriormente revelou não haver preocupação nas reuniões com as experiências das alunas do Curso de Pedagogia que já exercem a profissão dentro dos espaços educacionais e também não ter contato com os professores-formadores de outras áreas, agora coloca a questão em relação à sua disciplina.

Pf Milton: Sim. Sempre que há alguma aluna, principalmente aluna que é professora, ela procura nos diálogos, durante a apresentação dos conceitos, trazer alguma experiência concreta. Agora, mesmo quando os alunos, mesmo aqueles que não têm experiência, mas fazem estágio, fizeram estágio, eles procuram trazer isso, ou seja, há uma necessidade grande mesmo de estar próximo à experiência, à prática. A escola em ação, em funcionamento, é algo que os alunos demandam muito e até aqueles que já lecionam gostam de trazer pra discussão.

Os fatos apresentados revelam que Milton relaciona-se efetivamente com as graduandas em exercício e dá pistas sobre as ações concretas das instituições de ensino aos alunos que ainda não adentraram profissionalmente esse meio, utilizando-se das contribuições das alunas em exercício.



Outra percepção com relação a esse tema é apresentada pelo professor-formador Marcos.

Pf Marcos: Pra ser sincero não /.../, na minha aula não se conta muito caso não. Às vezes eles contam muitos casos, mas não necessariamente /.../ e pode ser que eu também não dê abertura, não é, pra::: ou eles não consigam fazer ligação com o tema trabalhado na aula, no dia etc, com a experiência profissional deles, não é, ou pode ter uma distância também, eu acredito, não é, das teorias curriculares e o que se é aplicado na prática, pode haver uma distância inicialmente.

Marcos utiliza *caso* para referir-se aos relatos de experiência, de forma que o sentido desses momentos fique restrito ao ato de falar e não de relacionar as atividades docentes com o conteúdo da disciplina. Mas alerta para o fato de as alunas não conseguirem fazer conexão das suas práticas com os temas trabalhados em aula por reconhecer que a existência de certa distância entre as teorias presentes nos currículos de formação de professores e o que esses professores precisam desenvolver no seu cotidiano escolar.

Como esclarece Coulon (1995a) “[...] sempre se está à procura de *patterns* na elaboração de nossas conversas cotidianas, caso contrário nossa troca de ideias não teriam sentido” (p.57).

A estrutura interna determinante da ação docente consiste de juízos, crenças, teorias e saberes implícitos. Sob o ponto de vista dos estudos etnometodológicos, esses constituintes podem ser transformados em saber. Os professores têm um conhecimento que não conseguem formalizar ou mesmo descrever, ou seja, possuem algo como o conhecimento tácito, um conhecimento implícito que se constrói no próprio fazer. O conceito de reflexão na ação (ou reflexão na prática) caracteriza-se como um conhecimento tácito mobilizado pelo professor durante sua ação. Ele coloca em exercício os recursos de que dispõe, como os conceitos, teorias, crenças, técnicas, diagnostica a situação, elabora estratégias de intervenção etc. Nem sempre o conhecimento na prática traduz-se em linguagem verbal ou em linguagem escrita (SCHÖN, 1997). Acontece que a supervalorização do conhecimento tácito pode levar o professor a ignorar as diversidades de situações que compõem o contexto no qual ele e seus alunos estão inseridos, podendo vir a comprometer a replicação dos procedimentos utilizados pelo professor em outros contextos.

A busca da interação entre experiência vivida e teorizações na área educacional pode possibilitar a melhoria das práticas educativas e a produção de conhecimento a partir das necessidades formativas, tornando as escolas lugares mais favoráveis para o trabalho e aprendizagem dos professores (TARDIF, 2002). Mas se uma relação mais flexível entre as demandas de cada instituição de ensino e os conteúdos programáticos destinados a todas as instituições fosse também envolvida com uma gestão educacional mais voltada para as especificidades dos professores, da escola e da própria comunidade, essa relação estaria mais perto de suas possibilidades de ser efetivada. O comentário de Fátima explicita esse fato.

Ap Fátima: Como eu “tô” trabalhando em escola rural, por exemplo, os meus alunos eu já fiz uma pesquisa lá, os pais deles trabalham muito com lavoura, sabe, tem outros que trabalham com carvão, carvoaria, tem muita coisa que a gente quer trabalhar com eles às vezes, assim, sobre o meio ambiente, assim. A gente trabalha, mas a gente queria, assim, aprofundar mais, sabe, porque a gente, eu conheço algumas práticas, eu já morei na roça e conheço algumas práticas de agricultor, de pessoal que lida com carvoaria que não são, assim, muito legais pro meio ambiente.

Mesmo reconhecendo que “nem toda prática social é obrigatoriamente um saber” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 337), por nem sempre encontrarmos proposições que justifiquem nossas ações, não deixamos de considerar que podemos englobar junto ao conceito de saber

os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem às exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.336).

Esse argumento esclarece a fala da aluna-professora Fátima, lembrando o fato de que o saber prático docente pode ser racional, ou seja, trazido à consciência no seu ato, sem ser científico, como afirma Gauthier *et al.* (1998), além de não retirar sua validade ou mesmo sua legitimidade.

Nem sempre a conduta de um professor corresponde ao seu planejamento, ou seja, pode haver uma certa distância entre a intenção e a ação. Poderíamos dessa forma considerar a racionalidade dos professores como sendo limitada. Isso até olharmos para as limitações do campo educacional. Considerando esse olhar, a racionalidade dos professores deixa de ser vista como limitada por entendermos que nem sempre os saberes dos professores são explicitados ou, quando são, não atingem o grau de maturidade teórica aceita pelos pesquisadores.

O professor possui competências diversificadas que se manifestam de acordo com as situações sociais das quais participam e orientam-se por meio de determinados procedimentos. Esses procedimentos não são identificados ou mesmo utilizados de forma mecânica, e sim através de uma reflexividade que, conforme esclarece Tardif (2002) “é uma capacidade linguística de mostrar e retomar os procedimentos e as regras da ação, de modificá-los e de adaptá-los às numerosas circunstâncias concretas das situações sociais” (p. 204).

Juntamente ao conceito de reflexividade apresentado por Coulon (1995a), Tardif (2002) desenvolve esse termo relacionado à racionalidade, que deve ser vista como uma característica que os professores possuem ao atribuírem significados às suas ações. A partir disso, fica estabelecida uma ligação entre o discurso teórico dos fenômenos sociais e o discurso dos práticos envolvidos em determinada ação. Ao reconhecermos a racionalidade dos professores de profissão, admitimos a existência de saberes e de saber-fazer próprios desses sujeitos que envolvem “razões, motivos, argumentos etc, diferentes, por hipótese, daqueles que encontramos na ciência e na pesquisa, mas adequados às situações práticas da profissão docente” (p.204-205).

A reflexividade propõe uma correspondência entre a descrição de um ato e a realização de uma interação, ou mesmo entre o que é descrito de um fato e a constituição desse fato. Fátima nos dá pistas sobre algumas colocações acerca do lugar dos conhecimentos universitários para alguns práticos.

Ap Fátima: /.../ a gente chega lá ((na escola onde trabalham)), vai conversar com a Diretora, com a Supervisora, com o pessoal e eles falam assim: – O que você aprende lá na Faculdade não tem nada a ver com isso aqui, isso aqui é diferente, a prática é toda diferente, não tem nada a ver. Você tem que seguir aquele manual da escola, você tem que seguir o planejamento da escola, o que a supervisora determina /.../.

O quadro constituído revela a falta de conexão entre os conhecimentos universitários e as demandas dos dirigentes das instituições de Educação, que repassam suas frustrações para os professores. Sob outro ponto de vista, analisamos essa situação como uma possível falta de preparo dos dirigentes escolares para lidarem com os conhecimentos teóricos, resumida em um discurso previamente formado, discurso esse corrente nas instituições de ensino muitas

vezes sem fundamento, sem que se saiba realmente sobre o que estão falando e quais teorias estão negando especificamente.

Pf Marcos: A dificuldade nesse Curso, que aparece e que as pessoas têm mais expressão, é::: é que, as alunas acham muito difícil aplicar é::: dado o estágio em que está a escola, aplicar as teorias na escola, os conhecimentos teóricos, no sentido de que elas acreditam que as teorias são muito modernas pras escolas que elas trabalham. Pode aparecer nesse sentido. Elas, por exemplo, não sabem como tratar a questão do homossexualismo dentro sala de aula, elas não sabem como tratar a questão da prostituição infantil dentro de sala de aula /.../.

Forma-se um ciclo de desconsiderações quanto à validade da formação profissional para o magistério em nível superior. Essa ideia é complementada, a seguir, pelo professor Pedro, referindo-se à diferença entre as alunas que estão em exercício e as que ainda não possuem experiência escolar e que corrobora as dificuldades encontradas por Inês e suas colegas de profissão.

Pf Pedro: O que a gente percebe, uma das coisas mais marcantes é que a professora atuante normalmente ela já foi, vou usar o termo que até foi usado ontem no seminário de licenciatura, não sei se você “tava”, e que é a professora, normalmente os educadores saindo da Universidade eles de certa forma são engolidos pelo sistema. É um termo que de vez em quando a gente usa, no sentido de que muitas vezes uma proposta metodológica, uma proposta de reflexão que o egresso sai com ela da Universidade ele dificilmente consegue colocar em prática. Então, a visão que eu tenho das professoras que estão atuando é um pouco assim, a maioria delas, a grande maioria. Elas estão numa escola, numa espécie de camisa de força muitas vezes /.../.

Sobre esse mesmo tema, o professor-formador Milton questiona as próprias posturas das graduandas em serviço diante do sistema em que estão inseridas e o que realmente poderiam fazer com o poder que é seu de direito e legalmente atribuído a um profissional.

Pf Milton: É um conflito mesmo, porque são apresentadas determinações jurídicas, legais quando não é nada disso; não há nenhuma obrigação do professor de executar aquilo que a autoridade manda, mesmo porque a autoridade é o professor e a legislação é bastante flexível nesse sentido, você não tem que seguir um padrão, não tem que seguir nenhuma bula, nada prescrito de antemão. Claro que tem que ter diálogo, tem que ter organização, estrutura, é óbvio.

Inês aborda essa questão sob outra perspectiva. A submissão à filiação é tomada por um olhar negativo e, de certa forma, condicionada pela situação descrita pela aluna-professora Inês.

Ap Inês: É porque, assim, muitas vezes a escola, a coordenação da escola te obriga a fazer determinadas coisas que não condizem com a teoria que você aprendeu. /.../. A teoria com certeza ajuda. O negócio é você querer comprar a briga ou não, o que muitas vezes eu vejo que acontece é que as professoras acabam se acomodando, com medo de perder o emprego, com medo da coordenadora pegar no pé e certas coisas assim.

O mesmo comodismo que leva as professoras a não questionarem as normas estabelecidas pelas instituições educativas em que trabalham faz com que elas não busquem maiores conhecimentos até mesmo sobre a pesquisa em Educação, da qual são sujeitos atuantes. Pesquisas essas que falam sobre práticas semelhantes às suas e que poderiam ser ponte para a aproximação entre os práticos e os teóricos.

O Curso de Pedagogia sofre com sua identidade também pelas dificuldades em corresponder às expectativas de seus alunos, logo de início, por estes esperarem um tipo de formação e o Curso oferecer outras alternativas.

Ap Ana: Olha! Eu acho que, assim, aqui no Curso ele tem pouca matéria voltada pra prática dentro de sala de aula. É um Curso mais voltado pra pesquisa /.../ lógico que, assim, eu considero todas as matérias importantes porque dá uma base pra gente, mas eu acho que, assim, fica muito a desejar a questão da prática. Igual a mim começando agora, na prática não me ajudou em nada até hoje. Assim, às vezes a matéria de Fundamentos de Didática, aí me ajuda um pouco, que aí esclarece dúvidas lá que acontecem dentro de sala de aula ou professores que já lecionaram, em séries iniciais, que é o meu caso. Mas eu acho que não é muito voltado pra prática não, mais pra pesquisa. Pesquisa é bom sim, pra quem deseja fazer um Mestrado aí eu acho que o Curso dá base pra gente chegar lá, mas pra prática dentro da sala de aula eu acho que::: ( ) é bom mas, assim, podia melhorar, podia focalizar mais na prática.

Ao caracterizar o Curso como voltado mais para a pesquisa, Ana sente-se prejudicada por não ver os elementos da prática escolar tão em pauta no Curso quanto acha que poderiam ser.

Rebeca também sente falta de conteúdos mais práticos, mas, em contrapartida, não deixa de citar o valor das demais disciplinas, de caráter mais teórico.

Ap Rebeca: Os conteúdos são muito bons, a gente aprende muito, sabe. A gente conhece autores, incríveis, assim, sabe. São muito boas as disciplinas, mas muitas vezes não ajudam na hora em que a gente vai aplicar aquilo, ou então, não sei, tem muita coisa que a gente aprende que não é útil pra prática, entendeu, mas pra gente

aprender é interessante, pra gente saber. Mas pra prática mesmo muita coisa a gente não aplica.

Algumas falas apontam para uma busca de conhecimento sobre a legislação que regulamenta o Curso de Pedagogia como alternativa à falta de entendimento do tipo de formação que o Curso oferece.

Ap Fátima: Às vezes eu fico assim sem entender direito por que que o Curso de Normal Superior, que dura só três anos, vale mais do que o nosso que dura esse tempo todo. Agora vai passar pra nove períodos, “né”, a turma que entrou por último, a penúltima turma já passou pro 4º período, essa última turma que entrou agora. Então já passou pra nove períodos. Então é complicado, “né”, a gente fica sem saber o que “tá” acontecendo. Esse negócio de formar só pra séries iniciais e Educação Infantil também a gente se sente lá embaixo porque muita gente “tá” fazendo Curso de Pedagogia visando Supervisão, visando Orientação, outras coisas e a gente não sabe se isso vai acontecer, porque essa Gestão Pedagógica aí não “tá” especificado, a gente não “tá” entendendo direito, ninguém explica pra gente direito. Outro dia o (( professor do Curso)) me falou que tem uma Lei aí, mas não sei se isso “tá” funcionando, porque ainda não ouvi ninguém falar.

A falta de conhecimento sobre o Curso e mesmo as expectativas criadas com relação a ele definem um certo tipo de distância entre os graduandos em Pedagogia e a linguagem que envolve sua estrutura, suas discussões, definições e mesmo a própria habilitação. Tais fatores podem caracterizar o não pertencimento desses sujeitos ao corpus mais geral que fundamenta o Curso de Pedagogia, por falta de iniciativa dos alunos ou mesmo de informações claras sobre os termos que definem essa profissão e que constam nos diplomas, como a Gestão Pedagógica citada pela entrevistada.

Fátima revela que quase desistiu ao perceber que, no começo, o Curso não oferecia o que ela buscava. Esse fato talvez caracterize a falta de conhecimento sobre a área em que se está inserindo, a falta de definição da própria organização e divulgação do Curso sobre suas habilitações ou mesmo a pouca maturidade dos que ingressam nos cursos de formação docente, sem saberem ou sem terem tido a oportunidade de saber sobre a formação em nível superior, sua complexidade e seus desafios.

Ap Fátima: /.../ porque às vezes eu vejo que o pessoal fica desanimado, com esse currículo novo aí, com as confusões que aconteceram aí, sabe. Quando eu entrei tive quase desistindo, porque a gente entra pensando que é uma coisa, chega aqui é diferente.

Essas dificuldades podem ser consequências das contradições que ocorreram na trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil. Conforme define Carmem Silvia Bissoli (2003), a partir dessa trajetória caminhou-se para uma formação de profissionais da área da Educação onde o ensino distanciou-se da formação de profissionais voltados para as ações pedagógicas, em outras palavras, ocorreu a “polarização entre ensino e Pedagogia” (p.97).

Para as alunas-professoras, claramente observamos a partir das análises dos relatos que os conteúdos do Curso de Pedagogia influenciam sua prática.

Se os programas de formação de professores obtivessem bons resultados no que diz respeito à formação de professores para a diversidade, talvez os professores principiantes não mostrassem tanta relutância em iniciarem o seu trabalho em escolas de meios urbanos e outras, frequentadas por alunos pobres, pertencentes a minorias étnicas e linguísticas (ZEICHNER, 1993, p. 77)

A essa fala do autor podemos acrescentar a diversidade encontrada nos meios rurais para onde são enviadas as professoras iniciantes. As alunas-professoras relatam suas angústias quanto à realidade em que se encontram, revelando as circunstâncias apontadas quanto à fragilidade da formação docente para a diversidade, como nos relatos a seguir.

Ap Rebeca: Eu sou a professora recuperadora, trabalho com crianças da Fase Introdutória e crianças de primeira série. São alunos que têm muita dificuldade. Então, às vezes, eu fico muito frustrada porque eu tento várias coisas e a criança não aprende. Ih, é uma pressão.

Ap Fátima: É::: turma bisseriada, Fase II e Fase III. Eu tenho quatro alunos na Fase III e três alunos na Fase II. São sete alunos na turma, mas é bisseriada, então é complicado. Você tem que atender uma turma, atender a outra, então você corre o dia inteiro, fica em pé o tempo todo, andando pra lá e pra cá ((risos)). É confuso.

Das cinco alunas-professoras entrevistadas, quatro trabalham na rede pública e uma trabalha em uma escola da rede privada. Das professoras da rede pública, percebemos mais claramente a noção de membro a partir das diferentes experiências que tiveram, por exemplo, em salas multisseriadas ou bisseriadas, que as tornam familiares a essa cultura da Educação pública rural. A partir dos obstáculos que coexistem nessa realidade, elas buscam tornarem-se conhecedoras dos modos de agir, dos métodos de seu grupo social ou, neste caso profissional, que as ajudam a integrar-se a esses grupos. Essa integração pode vir a facilitar a

comunicação, mas não necessariamente dar conta das suas angústias, presentes em qualquer profissional de qualquer profissão.

E quando indagada sobre a formação de suas colegas de trabalho, Fátima também esclarece:

Ap Fátima: No meu local de trabalho só tem mais uma professora e ela é formada aqui, ela formou aqui o ano passado, ela chama Juciléia e ela “tá” com turma, também multisseriada, são três turmas, sabe, é complicado a situação dela também, mas ela é formada.

Uma das consequências apontadas por Tardif (2002) em relação à visão do professor como sujeito competente e de conhecimento é a subjetividade do professor mais presente nas pesquisas sobre o ensino. Considerando essa situação, o autor esclarece que

[...] a subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou à vivência pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana (TARDIF, 2002, p. 233).

Os indivíduos conhecem a aplicabilidade de um conjunto de regras no momento em que as colocam em prática e, segundo Coulon (1995b), sua “utilização competente [...] se baseia na experiência dos membros que decidem utilizá-la em função da situação considerada” (p.171). Adotar essa maneira competente de agir não quer dizer transgredir ou aceitar sem restrições as regras de uma situação, e sim procurar satisfazer de maneira coerente através dessa competência, as exigências dessas normas. Essas definições introduzem a fala da aluna-professora Inês quando questionada sobre a percepção dela e de suas colegas que cursaram Pedagogia. Mostra um outro lado da relação entre a teoria e a prática.

Ap Inês: /.../ Tem umas lá que acham que não conseguem pôr em prática o que... assim... não conseguem /.../ É porque... assim... muitas vezes a escola, a coordenação da escola te obriga a fazer determinadas coisas que não condizem com a teoria que você aprendeu. Por exemplo, uma das coisas é em relação a exercício mimeografado, desenhos prontos pra criança muito pequena, não deixar muito livre e isso, assim, acaba acontecendo na prática, algumas coisas mais /.../. Quando eu fiz magistério, tudo que eu vi no magistério eu tive muita dificuldade de pôr em prática e até hoje há uma certa dificuldade sim, por parte de algumas escolas. Só que, por exemplo, uma escola que eu trabalhei que a coordenadora tinha sido aluna do mesmo curso que eu estou eu tinha uma abertura total e, assim, como se diz, a gente falava a mesma linguagem. Eu tinha, era até eu falava, a ideia



de Educação Infantil que eu tinha era a mesma ideia que a coordenadora tinha. Então vai muito da escola e da coordenação da escola você conseguir por em prática /.../.

O profissional pode estar condenado ao fracasso caso não consiga expressar sua interpretação da regra. É necessária a liberdade de poder interpretar a regra, pois estamos predispostos a diferentes acontecimentos e, conseqüentemente, às suas diferentes aplicações. Coulon (1995b) fala em *practicalidade da regra*, onde define as regras por “suas potencialidades de aplicação, os elementos invisíveis de sua colocação em ação concreta, suas propriedades que só aparecem no decorrer do trabalho que consiste em seguir a regra” (p. 190). No caso acima temos dois exemplos: um em que não houve a *filiação*<sup>10</sup> e outro em que houve. A entrevistada encontrou barreiras para filiar-se e tornar-se *membro* devido à resistência do sistema escolar no momento de aceitar inovações propostas por ela e ao fato de não haver compartilhamento de linguagem (escola, coordenação e professora), tornando difícil a visão da regra como uma questão prática. No segundo exemplo, a filiação e, conseqüentemente, tornar-se membro a partir da aceitação foram fundamentais para oportunizar à nossa entrevistada, opções diferentes na realização de seu trabalho, viabilizando a indicialidade por estarem em um contexto onde a linguagem faz sentido para os sujeitos em relação.

Em outro momento da entrevista da aluna-professora Inês declara sua visão sobre as contribuições do Curso de Pedagogia e a sua prática atual:

Ap Inês: /.../ assim... eu tenho aprendido muita coisa de embasamento teórico mesmo que se eu tivesse a um tempo atrás eu não teria passado muitas coisas nas escolas até em relação a essa questão de prática... da pessoa me falar: não... você tem que alfabetizar com a cartilha... você tem que dividir o quadro em três partes... se eu tivesse o embasamento teórico que eu tenho hoje eu iria lá com o embasamento teórico falar: não... olha aqui /.../ mas a teoria ajuda sim a você compreender a prática... a aliar a prática a essa teoria... te ajuda assim no sentido de desvendar mesmo os seus olhos pra você repensar aquilo que você está fazendo /.../.

Nessas circunstâncias, a *practicalidade da regra* define o sentido da teoria colocado pela entrevistada em suas ações cotidianas. Pressupomos que ela pode ter conseguido transformar a teoria em problema prático, uma das competências da

---

<sup>10</sup>Retomando a explicação de filiação, este termo refere-se ao entendimento mútuo de organização e compreensão entre os membros de um grupo ou instituição, quando este integra-se à linguagem comum.

interpretação da regra. Mais ainda, podemos dizer que ela filiou-se nesse determinado momento, por “naturalizar pela incorporação as práticas e funcionamentos universitários que nunca são formados, antecipadamente, nos *habitus* estudantis” (COULON, 1995b, p.144).

Se analisarmos esse ponto da entrevista através da *reflexividade*, reconhecemos a entrevistada como um membro (enquanto inserida em um grupo de profissionais da Educação e estudante de Pedagogia) que, enquanto realiza sua prática, não percebe ou ignora sua teorização, mas certamente torna expressa a forma como racionaliza suas ações aos outros membros (nesse momento à entrevistadora). É o elo entre a produção da situação, sua constituição, seu sentido e como a descrevemos, ou seja, como a expressamos.

Podemos entender de uma forma subjetiva a importância da formação oferecida pelo Curso de Pedagogia, a partir de todos esses conceitos abordados por Inês.

As interações entre os membros definem parte da ordem social constituída e na qual estão inseridos. Inês revela o que algumas de suas colegas apontam como uma dificuldade decorrente de como o Curso de Pedagogia está estruturado.

Ap Inês: Aí, o que falta, eu acho que é mais ou menos não pra mim que já estou mas pras pessoas que ainda não estão atuando alguma noção dessa teoria, como colocar. Porque o que eu ouvi de muitas colegas minhas que não tiveram essa oportunidade de estar na prática e estar durante o curso, é que depois, quando elas saem pra prática, elas não conseguem se impor e fazer o que elas aprenderam na prática. /.../ um outro relato também em relação à realidade.

O Pf Milton compreende esse discurso das alunas em formação como negativo para o Curso de uma forma geral.

Pf Milton: Olha, a experiência que eu tenho aqui, as relações são mais críticas, negativas no sentido de distância, de achar às vezes que a Universidade, genericamente falando, o que a Universidade ensina está fora da realidade.

Pimenta (1999) relata que, quando os alunos das licenciaturas discorrem sobre o significado da didática, dizem ser “saber ensinar”. Conclui-se que esperam que a didática lhes possibilite as melhores formas para agirem em sala de aula. Da mesma forma, temos os licenciandos que já possuem experiências que lhes auxiliam na escolha de bons métodos. Relacionando esses diferentes sujeitos, com e sem

experiência na área da Educação e ingressos em um curso de formação, verificamos o entendimento de que não há saberes de experiências que se garantam por si só e que são necessários os pedagógicos e os didáticos para uma boa docência.

Os diversos assuntos necessários ao bom desempenho docente, integrados não apenas à sua realidade mas ao mundo escolar, perpassam a fala de Inês:

Ap Inês: /.../ uma professora fez essa...esse paralelo que os alunos de Pedagogia têm que conhecer a realidade da escola e que às vezes ele é moldado a partir de um aluno ideal, um aluno que não existe, que as teorias não conseguem fazer essa associação porque o professor da Universidade acaba criando um aluno idealizado e os textos em cima desse aluno...e que não é um aluno que realmente está ali na sala de aula. Porque a questão da violência, de drogas, de aluno assim, brigando, batendo um no outro ou até na professora, ameaçando a professora. Então, que seria importante a gente ter um contato com isso e também saber e discutir essas coisas dentro da sala de aula pra gente saber melhor lidar. Então há uma associação.

Tardif (2002) orienta essa discussão sobre o aspecto da organização que deve haver entre o trabalho que os diferentes indivíduos realizam no cumprimento dos objetivos e funções prescritas e os métodos e recursos utilizados para tal.

É, portanto, imperativo que o estudo da Pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores (TARDIF, 2002, p. 115).

A vontade de relatar as experiências obtidas em anos de profissão aparece em seu relato, mas com algumas restrições por parte dos professores-formadores e até dos próprios colegas de sala, como citado acima quando Inês sente que atrapalha a aula.

Pf Inês: Olha, alguns dão uma abertura maior e comentam o relato de experiência, valorizam mais. Outros não dão muita abertura não, acham que é perda de tempo. Tem alguns professores lá que acham que, assim, que é florear, que, assim, é apenas um contar casos. Tem alguns professores que tomam essa postura. Às vezes você fala, mas assim: “Ah, tá, tudo bem” e esquece e não comenta. Outros não, pegam o que você falou, comentam, fazem uma associação com a teoria, explicam o que poderia ser feito e que realmente aquilo é difícil ou não.

De uma forma bastante imperativa, Coulon (1995b) diz que “decodificar e apropriar-se das regras constitutivas das evidências naturalizadas e dissimuladas nas práticas universitárias é [...] condição para se tornar um estudante competente” (p.145). Do

contrário, em muitos casos, ocorre o fracasso e a evasão do membro que não consegue realmente filiar-se.

O professor-formador Pedro utiliza sua experiência na Educação Básica para fundamentar sua fala sobre como são trabalhadas as experiências das alunas-professoras em sua disciplina ou mesmo no curso em geral.

Pf Pedro: Na minha disciplina, e é uma coisa... assim... complicada porque infelizmente no ensino de ((disciplina que leciona)) eu tenho muito que falar do que não se deve fazer com relação ao que se tem feito na escola de Ensino Fundamental... séries iniciais. Então eu pego muitos exemplos de situações que eu já ouvi e já vivenciei em escola. Eu tenho ((anos)) de escola básica antes de entrar pra Universidade, então eu conheço praticamente um leque muito grande de situações de escola.

Nesse momento de sua fala o professor-formador Pedro caracteriza-se como *membro* e, portanto, filiado ao grupo e/ou instituição de professores da Educação Básica, demonstrando propriedade no que diz. Ele deu sentido ao mundo que o cerca com naturalidade quando questionado. Sua competência social como professor-formador tem suporte no fato de possuir conhecimento sobre o mundo social das alunas-professoras (ele foi professor da Educação Básica, mas não das séries iniciais). Segundo a sociologia de Garfinkel, encontrada em Coulon (1995), essa interpretação realizada por Pedro do que ele pressupõe que o professor não deve fazer não se dissocia de sua ação como membro do conjunto social dos atores de quem fala. Ao contrário, a linguagem natural facilita a compreensão para quem anuncia e para quem se direciona o anúncio.

Conforme o movimento dos professores pesquisadores ocorrido nos anos 70 na Grã-Bretanha, que valoriza a participação do pesquisador e da sociologia no ambiente educacional, a proposta é trabalhar com os sujeitos e não sobre eles ou sobre o complexo ato de ensinar. Nesse contexto, Pedro relata sobre sua motivação com os projetos de extensão, por aproximarem-no da realidade das professoras do Ensino Fundamental.

Pf Pedro: Eu, por exemplo, “tô” sempre atuando na Extensão, porque é uma questão, assim, é uma veia que eu tenho da Extensão, eu acho que eu não consigo sair dela. Eu atualmente “tô” trabalhando num Projeto com professoras das séries iniciais onde a gente percebe que existe uma ansiedade muito grande, por parte

delas, em primeiro saber onde estão errando e, segundo, tentar algum conhecimento novo.

É uma forma de considerarmos os aspectos positivos da relação entre a pesquisa e as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras ao se criar uma base de colaboração entre pesquisadores e professores.

Mas, em relação às alunas-professoras que cursam a Pedagogia e, conseqüentemente, as disciplinas desse professor ele mesmo responde a essa questão:

Pf Pedro: Então, o que eu consigo trazer para as minhas aulas /.../ eu consigo trabalhar em sala de aula é justamente a partir desses momentos aquilo que elas colocam pra mim e a gente percebe que com a discussão existe uma espécie assim... de clareamento de algumas ideias /.../ Então nós estamos tendo que concertar muita coisa e esse processo de tentar concertar emerge muitas experiências e essas experiências eu procuro trazer pra sala de aula... junto com as professoras... tem muita coisa interessante... tem muita coisa boa sendo feita... mas ainda falta, como disse o Coordenador do PISA, um Programa da UECD... o Andréas... um alemão, falta ao professor brasileiro base científica pra atuação e principalmente nas séries iniciais ele atua de acordo com a maré que “tá” indo... ele vai pra escola (...).

Coulon auxilia na discussão colocada ao reforçar a busca pela base científica nas ações docentes, uma vez que, segundo Garfinkel (*apud* COULON, 1995, p.52), “a atividade científica é, como tal, o produto de um modo de conhecimento prático [...]”

Ao analisar as disposições do MEC sobre as “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação”, verificamos o que objetivam dois de seus princípios:

“Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.” E “Fortalecer a articulação da teoria com a prática [...]”

Sendo assim, o lugar das experiências e competências adquiridas além do ambiente de formação deve ser reconhecido e aproveitado nesse espaço; a experiência profissional pode ser utilizada como ferramenta de formação e auxílio para os graduandos que ainda não tiveram contato com sua área; e a prática e a teoria devem estar cada vez mais presentes não apenas nos estágios, mas integradas aos

conteúdos curriculares e em atividades de pesquisa como extensão e iniciação científica.

Os princípios acima citados, das Diretrizes Curriculares, introduzem a fala do professor, abaixo citada, onde nos parece que há momentos em que se busca cumprir seus objetivos. O professor-formador Pedro demonstra que valoriza os relatos de experiência ocorridos em sua disciplina, mas eles, muitas vezes, não provêm das alunas-professoras e sim de ouvintes, professoras já formadas, que participam de suas aulas.

Pf Pedro: Normalmente as experiências contadas são dessas professoras que estão fazendo a minha disciplina por necessidade “né” ((há três professoras formadas que pediram para assistir suas aulas)) e elas colocaram quando eu perguntei pra elas no começo do ano, elas falaram mesmo que gostariam de aprender algumas coisas que não ficou muito claro, muito claro pra elas /.../ Então, quando aparecem experiências eu acho, assim, fantástico porque, primeiro é um momento que eu exijo total atenção de todos, porque eu particularmente só tenho experiências onde eu vi, convivi com as professoras, mas eu nunca dei aula nas séries iniciais e Educação Infantil, que, aliás, eu pretendo fazer um pouco mais isso, entendeu.

Esse fato acima exemplifica o método documentário de interpretação, pois toma como base as estratégias utilizadas pelo Pf Pedro para documentar ações ocorridas em sua disciplina e compreender as intenções de suas alunas, aquelas ouvintes e as demais alunas-professoras. Também se justifica pelo próprio sujeito em questão utilizar o que conhece do padrão evidenciado nos relatos de suas alunas.

Complementando a análise anterior, a partir dessa nova fala, o método de interpretação permite identificar a situação dinamizada pelos sujeitos na busca por alternativas para interpretar práticas ou discussões passadas, atribuindo a elas outros significados. O novo significado é consequência das inúmeras interpretações que atribuímos aos diálogos.

Pf Pedro: /.../ então assim, quando as professoras se manifestam é, a grande questão que elas colocam primeiro, que é uma coisa que elas viveram, às vezes, naquele mês, naquela semana, então uma coisa assim absolutamente temporal, então “tá” dentro daquele tempo, daquele momento que eu falei; segundo, que elas mostram a realidade /.../ principalmente, então existe todos aqueles aspectos onde o que eu “tô” trabalhando ali elas estão confirmando e me ajudam a confirmar na sala de aula com os depoimentos delas. Mas, é, existe ainda um certo receio, “né”, porque elas começam a perceber também que algumas coisas que elas estão fazendo realmente não estavam, assim, é, muito:::, não são muito significativas em

termos de conhecimento pro aluno, em termos de metodologia mais adequada. Então elas ficam um pouco retraídas nesse aspecto, de se manifestarem, mas quando elas se manifestam eu acho muito bom e eu faço questão que a turma toda ouça e a gente até, eu vou e discuto em cima e procuro puxar o máximo possível.

Os aspectos iniciais da linguagem de um determinado grupo podem ser exemplificados pela interação entre a fala de Pedro e as interpretações dos ouvintes, à medida que as referências e a origem das intenções dessa fala dão sentido ao “choque” que o professor-formador supõe causar em suas alunas.

Pf Pedro : O que eu tenho percebido é que a medida que está avançando, “né”, as aulas eu tenho percebido uma maior participação, compreendeu, não é aquela coisa de início, que eu já dei alguns choques nelas com algumas questões que eu coloquei, que a gente tem que, que eu coloco porque eu prefiro chocar, falar a verdade ((em relação à dinâmica das salas de aula)) do que ficar camuflando as realidades, entendeu, mesmo porque eu tive uma vida de dezesseis anos, a maior parte do meu tempo de magistério foi na escola básica.

O entendimento pretendido pelo método documentário de interpretação, no caso das relações entre professor e aluno, entre a formação e a aprendizagem, pode ser expresso no momento do relato de Pedro que descreve a reação das alunas-professoras participantes de sua disciplina na busca pela compreensão do cotidiano.

Pf Pedro: Das professoras que atuam eu tenho percebido que elas estão se tocando pra coisa: – Ah! Então é assim que funciona. Entendeu, coisas desse tipo. Então nessa: – *Ah! É assim que funciona*, existe uma espécie de uma situação, assim, de parada onde a pessoa fica pensando, pensando, pensando e nisso, e esse pensar fica, às vezes, o semestre inteiro no sentido que ela quer ver, então, o que mais que eu vou descobrir nessa disciplina aqui.

Pedro dá exemplo da prática da reflexividade, pois seus relatos, ao mesmo tempo em que descrevem sua interpretação sobre as reações das alunas-professoras, constituem o quadro social em que se inserem.

O fato de o perfil dos alunos do Curso de Pedagogia estar se modificando não diminui a importância das discussões que permeiam este trabalho. Mesmo que haja uma inversão do número de professores atuantes que ingressam no Curso, bastante significativo em anos anteriores e que agora vem decrescendo pelo fato de que os profissionais da Educação buscaram sua formação maciçamente logo após a LDB 9394/96, nos empenhamos na ideia de que as contribuições oferecidas pelas experiências podem acrescentar de várias formas que não apenas pelos relatos das

alunas pertencentes ao curso. O professor-formador Pedro defende a ideia de que a participação das professoras das escolas básicas contribui de diferentes maneiras à formação em Pedagogia.

Pf Pedro: /.../ é importante a Universidade trazer com mais frequência e com maior intensidade a experiência dos professores da escola básica, pra dentro das nossas salas de aula. Então, nós tínhamos que ter aqui palestrantes, não os ilustres, os medalhões, mas trazer uma professora lá da Zona Rural, da escolinha tal: – Fala aí o que você tem feito pra gente discutir, coloca pra nós. E, ao fazer isso, a Universidade não está sendo, não está agindo com condescendência, com o pequeno. Não, pelo contrário, é aquele trânsito de saberes que muitas vezes os próprios professores das Universidades não conseguem transmitir, entendeu, e que estão nas experiências em sala de aula das professoras. E por isso que é muito difícil, realmente complexo, você trabalhar as Metodologias de ensino, as Didáticas específicas de Português, de Matemática, de Ciências, porque elas têm realmente especificidades que só quem vivenciou e quem vivencia pode trazer determinadas manifestações de alunos, a relação dela com aquele saber.

No relato acima, o Pf Pedro revela sua expectativa quanto a essa pesquisa que, através dos estudos da etnometodologia, procura inserir-se na realidade estudada, entendendo como os sujeitos se posicionam e interagem diante das situações cotidianas.

Os resultados também se referem à relevância das interações sociais nos processos formativos. Nesse sentido, Nóvoa (1997) reitera que práticas de formação

organizadas em torno de professores individuais, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (p. 26).

Além do trabalho coletivo, é necessária a mediação do “outro” mais experiente para permitir aos professores novas significações de suas práticas.

As entrevistas nos possibilitaram identificar o quadro constituído neste trabalho, principalmente a relação estabelecida ou não entre os entrevistados e os conteúdos do Curso de Pedagogia; entre esses diferentes sujeitos e suas posições dentro do referido Curso (formadores e licenciandos) e entre as alunas-professoras e as conseqüências e possibilidades para suas práticas profissionais decorrentes da formação em Pedagogia.



## CAPÍTULO 4

### DA RELAÇÃO ENTRE PESQUISA UNIVERSITÁRIA, PRÁTICAS ESCOLARES E FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Importa-nos um modelo que comporte a implantação de novos dispositivos de formação profissional que proporcionem em vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.*

*Tardif, M., Lessard, C., Layale, L*

Utilizamos diferentes abordagens teóricas sobre a formação docente, sobre os saberes docentes e as relações existentes entre a teoria dos cursos de formação de professores, especificamente o curso de Pedagogia, e as experiências trazidas pelas alunas-professoras em exercício na área educacional.

Acreditamos que se pode considerar como pertinente a afirmação de Libâneo (1994, p.27), de que “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. Embora o que vivenciamos esteja um pouco distante de uma formação voltada para expectativas práticas dos graduandos ou mesmo das próprias instituições de ensino fundamental e médio, as entrevistas parecem demonstrar a preocupação da maioria dos professores-formadores com a qualidade da formação do profissional para atuar nas escolas. De acordo com a Pf Rosa

*/.../ os nossos Cursos de Pedagogia precisam ser referendados, a gente precisa marcar nossa identidade e precisamos contribuir para a formação desses professores, uma formação sólida dos professores dos anos iniciais e da Educação infantil pra conseguirmos uma melhoria na qualidade do ensino como um todo. Acho que a Universidade está aí é pra isso, a função é essa, o papel do professor universitário é esse. Nós não podemos estar desvinculados da realidade escolar da Educação Infantil, do Ensino Básico e do Ensino Médio.*

A partir dessas considerações, delineamos alguns pontos que julgamos principais a partir das entrevistas.

### **Sobre as posições dos entrevistados**

As alunas-professoras têm a consciência da importância do Curso de Pedagogia para sua carreira, como formação básica e chave de descobertas sobre a profissão docente em termos de “o que falam sobre o que eu faço, como eu vejo o que eu faço e o que eu devo fazer”.

Mas, em outros momentos, percebemos que essas alunas sentem falta de seu espaço e voz profissional dentro de sua própria formação. Querem encontrar formas de entender melhor o que se passa no sistema educacional real, no concreto das salas de aula e querem encontrar apoio dentro do curso de Pedagogia, com seus professores e não apenas com suas colegas de profissão.

Outro ponto importante colocado pelas alunas professoras diz respeito ao que se fala nas Escolas da Educação Básica em relação aos cursos de formação de professores. Alguns profissionais que exercem cargos de gestão renegam as teorias e/ou as inovações pretendidas por esses cursos e, caso haja algum profissional recém-formado com intenções de experimentar novas alternativas no trabalho pedagógico, logo as críticas sobre os cursos de formação aparecem. São vistos como descontextualizados, como se nada do que é visto nas Universidades fosse válido para a atuação profissional, como podemos ver no relato da Ap Fátima:

Então, quando a gente vai conversar alguma coisa sobre o curso de Pedagogia, ela ((supervisora da escola onde Fátima trabalha)) não gosta nem de falar e eu acho que ela fez Pedagogia aqui ((na UFSJ)). Mas ela fala assim: – Nada a ver, nada a ver. Esse discurso aí, teoria não tem nada a ver com prática. A Educação já “tá” ruim, se a gente fica ouvindo esses professores de Faculdade, aí que a Educação vai pro buraco mesmo.

Os relatos de experiência, embora reconhecidamente válidos, ainda são tímidos. Algumas alunas-professoras temem ser questionadas ou mesmo criticadas pelas

suas práticas. Outra sente-se bem a vontade ao expor suas experiências, temendo até “falar demais” durante as aulas do curso de Pedagogia. Uma delas revela que muitas vezes citar exemplos de práticas em sala de aula é chato, embora admita a importância de relacionar esses exemplos à teoria, desde que não seja um exemplo “bobo” e sempre relacionado com o conteúdo curricular de determinada disciplina.

Sobre essa abertura para os relatos de experiências, os professores-formadores afirmam que as alunas-professoras enunciam relações críticas, ou mesmo negativas entre os conteúdos das disciplinas curriculares do curso de Pedagogia e a prática delas em sala de aula. De acordo com eles, essa categoria de alunas diz haver uma distância muito grande entre o que a Universidade ensina e o que acontece dentro dos espaços escolares e, se há reflexões sobre sua formação, sua profissão e suas práticas, muitas vezes as alunas-professoras reagem com certo ceticismo, como se os professores formadores trouxessem para as aulas uma realidade ideal distante da realidade.

Os professores-formadores dizem que as alunas que já atuam na área da Educação conseguem fazer uma melhor relação entre o que está sendo discutido nas disciplinas e o que ocorre nos ambientes escolares. Alegam ainda, como também as alunas-professoras, que esse fato pode auxiliar na formação dos graduandos ainda não atuantes.

No relato de um professor formador não há diferenciação das alunas-professoras dos demais por não haver espaço para conexões entre teoria e prática escolar em sua disciplina que, segundo ele, é essencialmente teórica.

Um dos movimentos mais importantes com essa pesquisa foi a mudança de alguns pontos de vista sobre a formação docente no Curso de Pedagogia. Uma das hipóteses levantadas era a dificuldade de se relatar as experiências do professorado dentro do referido Curso como forma de enriquecimento da formação de professores. A partir das entrevistas dos professores formadores o que notamos foi uma busca constante em se abrir espaço para o aparecimento desses relatos, mediante a defesa de que o Curso de Pedagogia não pode estar desvinculado da realidade das instituições de ensino. Outra característica analisada é a percepção de que a função do professor universitário é também a de mostrar a realidade como

pode vir a ser e fazer com que as professoras pensem sobre suas ações, sobre suas práticas. Não deixar com que os profissionais da educação continuem achando que o sistema é esse e segui-lo como está é uma obrigação. Conforme um dos professores universitários alega, os relatos apontam para como não se deve agir, como não se deve fazer na educação, trazendo uma ferramenta rica para a discussão nas aulas de sua disciplina, até mesmo como forma de entendermos porque os professores agem de tal forma, como agem, possibilitando o enriquecimento da formação dos demais alunos do Curso.

Outro ponto apontado por um dos professores corresponde às disciplinas que ele caracteriza serem de caráter mais teórico, ou seja, não há muita abertura para trocas de experiências em sua disciplina devido sua dinâmica de sala de aula, como apresentação de seminários, discussões de textos etc, e por ele mesmo não propor essa abertura para as relações entre os temas abordados e as práticas que as próprias alunas-professoras poderiam fazer.

Em outras circunstâncias, também se apresentou uma questão importante: os professores-formadores têm pouca relação com as aulas de outros professores do Curso de Pedagogia e nas reuniões de departamento parece não se abordar as possibilidades das alunas professoras dentro do processo de formação do Curso.

As alunas professoras em nenhum momento negam a importância do espaço do Curso de Pedagogia em sua carreira profissional mas, em determinadas questões mais práticas, uma entrevistada mostrou sentir falta de um auxílio maior, alegando que o Curso ainda não pode ajudá-la efetivamente na prática.

Muitas vezes nos deparamos com professores que ficam na expectativa de fórmulas de ensino, ou mesmo na expectativa de que todas as situações que irá vivenciar em sala de aula já estejam registradas nos livros e outros textos trabalhados no Curso de Pedagogia. Embora essa seja uma condição ilusória, ter contato com diferentes realidades ou métodos aplicados por diferentes profissionais seria positivo para o crescimento do raciocínio pedagógico. Mas, e a formação para a diversidade, para o diverso das salas de aulas? Essa tem sido pautada nas disciplinas do Curso? Viria a ser uma forma dos professores que ainda não tiveram a possibilidade de adentrar as salas de aula como profissionais encontrarem as primeiras visões da prática e da

realidade e compararem com outras práticas e realidades até irem definindo sua própria maneira de colocarem o Curso de Pedagogia em ação.

Uma das alunas-professoras garante que também aprendemos com o que ouvimos, defendendo que mesmo que não exponha suas experiências ou opiniões nas aulas aprende muito com o que ouve das colocações de suas colegas sobre seu ambiente de trabalho ou formas de lidar com a profissão (ensino, aprendizagem, relação professor-aluno etc). Contrapondo-se a esse raciocínio, encontramos outra fala em que a aluna-professora, apesar de considerar os relatos de experiências importantes para a formação, acha que já é dado espaço demais para o assunto e não é muito tolerante a eles. De certa forma, se as falas das alunas-professoras sobre suas experiências profissionais estão descontextualizadas das disciplinas, o efeito realmente pode não ser positivo sobre a formação. Mas cabe ao professor-formador orientá-las quanto às relações oportunas entre teorias e temas abordados nas aulas e fatos ocorridos em algum momento de sua trajetória profissional, até como forma de esclarecimento de dúvidas e mudança de postura.

A partir das inquietações de Zeila Miranda Ferreira (2002), a pesquisa “Investigando o saber docente do professor do Curso de Pedagogia” aborda o comportamento dos professores-formadores frente ao seu trabalho, e dos alunos do Curso quanto a sua situação de estudantes. São abordados na pesquisa o comodismo na prática docente dos formadores e o desinteresse dos graduandos do referido Curso. Um dos resultados da pesquisa afirma que a formação inicial pela qual passaram os professores-formadores contribuiu pouco para o desenvolvimento deles enquanto docentes universitários da área da Educação, devido aos moldes de formação tradicional desvinculada da realidade deles como alunos. Em consequência, os graduandos tornam-se descompromissados com sua própria formação, preocupados apenas em compreender o que os professores transmitem e em esperar que lhes ensinem como fazer e o que fazer. Assim, a valorização da formação inicial deve ser repensada para a formação de profissionais reflexivos, criativos, éticos e autônomos, que atuem na docência não apenas aplicando os conteúdos curriculares e teorias educacionais, ambos previamente estabelecidos, mas também sabendo contextualizar esses conteúdos à realidade educacional vivenciada, num movimento de relação entre teoria e prática. A pesquisa nos ajuda a esclarecer alguns pontos

aos quais chegamos a partir de nossos resultados. As considerações sobre a valorização ou não do saber da experiência dentro do Curso de Pedagogia faz-se com o intuito de problematizar esta temática e subsidiar a apresentação de alternativas para uma formação mais voltada para as realidades do cotidiano escolar.

Não se quer, com isso, que os graduandos esperem que os professores- formadores lhes digam *o que e como fazer*, como se a formação profissional, ou mesmo seus mestres, pudessem desvendar as ações que ocorrem ou podem ocorrer nos imprevisíveis cotidianos escolares. Mas há aspectos dos processos de ensino-aprendizagem, de elaboração de atividades e da organização do trabalho pedagógico que podem ser tratados por meio da mobilização de conhecimentos advindos de diferentes fontes, da troca de experiência e da orientação dos formadores universitários mais atualizados em pesquisas sobre tais processos, contribuindo para que os alunos graduandos em exercício refletirem sobre e na prática.

### **A pesquisa universitária e as práticas escolares**

Iniciamos esta etapa de nossas considerações com Mello (2000)

A dupla relação entre teoria e prática resulta em dois significados próprios ao papel da pesquisa na formação do professor. O primeiro deles é negativo: a competência para fazer pesquisa pura na área de conhecimento de sua especialidade não é relevante para a formação do professor, ainda que os conhecimentos produzidos pela investigação da área substantiva o sejam, e muito. O segundo significado é positivo: a capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor (p. 33).

Esses dois aspectos da relação teoria-prática incidem sobre as possibilidades da pesquisa no âmbito da formação de professores. É negativo se atentamos apenas para a competência de se formar pesquisadores, deixando de lado o propósito de fazer chegarem os resultados aos espaços escolares e aos seus sujeitos. É positivo

se faz com que os sujeitos possam refletir, a partir da pesquisa na área de ensino, sobre as variadas formas de ensino-aprendizagem.

Concordamos que a docência, bem como a vida escolar, nas suas peculiaridades, nas metas e práticas cotidianas, são objetos promissores e privilegiados de qualquer projeto voltado à preparação para o exercício profissional nas escolas. Nesse aspecto, a formação de professores deve partir da visão de que a docência não se realiza num contexto abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo sistema social e institucional.

Sobre as instituições escolares, embora em constante diálogo com diversas instituições sociais, sabemos que elas possuem história, valores, saberes e práticas sociais específicas e têm um papel social particular. Essa especificidade tem sido contida pela inclusão e utilização de teorias, conceitos e perspectivas forjados a partir de interesses divergentes com discursos e práticas da área da Educação. Sônia Penin (2001) apresenta como exemplo dessa situação, a recente propagação de conceitos oriundos de teorias da Administração, como qualidade total, cliente, dentre outros, aplicados de forma mecânica aos discursos educacionais. A especificidade das relações, problemas, valores e práticas sociais que historicamente caracterizam as instituições escolares não tem sido suficientemente reconhecida e problematizada, mesmo dentro dos Cursos que formam profissionais para a área educacional.

Santos (1996) trabalha com a possibilidade de um projeto educativo emancipatório, capaz de externalizar as realidades dos conflitos sociais em geral, potencializando a indignação. Dentro dessa possibilidade está a formação de *subjetividades inconformistas* a partir do trabalho educativo realizado pelo professor, formado com esse pensamento de inconformidade, de levar os sujeitos a optarem seja pelo que for, de forma que tornem os conteúdos curriculares cheios de sentido e inesgotáveis opções para discussão. Há coisas que se aprende e não se ensina, como o senso comum. O conhecimento profissional torna-se mais eficaz, principalmente para a constituição de uma postura inconformista, quando o senso comum lhe é incorporado, relacionando-se os diferentes tipos de conhecimento e as diferentes modalidades de aquisição de conhecimentos.

A epistemologia da prática ao considerar a atividade profissional como uma fonte de formação e aprendizagem, também julga que “[...] assim como os cientistas e tecnólogos, os práticos não possuem um acesso direto à verdade, à eficácia ou à justeza de sua atividade” (TARDIF, 2002, p.299). É um risco acreditar ou fazer acreditar que o exercício profissional garanta a competência do prático, fato que poderia vir a aumentar o vão entre os teóricos e os práticos.

Não buscamos com esta pesquisa limitar o campo da relação teoria-prática entre a pesquisa, a Universidade, a formação, o ensino e o cotidiano escolar, tampouco tomar partido apenas da prática. A tentativa é associar esses elementos, rumo a uma formação mais encorpada, envolvendo os diferentes aspectos essenciais para que se atinja níveis que vão além das teorias e salas de aula do curso de Pedagogia e além da supervalorização dos conhecimentos tácitos do professor, que compromete uma visão mais ampliada do contexto no qual ele e seus alunos estão inseridos. Não queremos, da mesma forma apresentada por Bzrezinski (1996), que seja gerada uma formação focada em saberes disciplinares e em sua adequação para a prática escolar, numa estrutura curricular sem vocação para a pesquisa, conferindo ao curso de Pedagogia o caráter de treinamento e, aos profissionais da educação, o estigma de um caráter prático e utilitarista.

Sobre isso, Tardif (2002) propõe uma perspectiva de mudanças no que vem sendo feito em termos de pesquisa universitária. Primeiramente, propõe que os professores de profissão deixem de ser vistos como objetos de pesquisa e passem a ser considerados sujeitos de conhecimento e colaboradores das pesquisas; que o intuito seja não mais uma pesquisa “sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (p. 239). Mas, em contrapartida, os professores de profissão também precisam apropriar-se das pesquisas, reformulando sua fala, métodos, perspectivas e ideais de forma a objetivá-los para poderem ser mais úteis e utilizáveis por outros sujeitos da área educacional, profissionais formados ou em formação.

Acreditamos que os princípios teóricos e práticos que norteiam a formação de professores possam romper com a simples transposição, preocupando-se com a identificação e a análise das peculiaridades históricas das instituições escolares, assim como as ações específicas de seus agentes sociais. Um projeto de formação



de professores que assume a responsabilidade de inteirar-se dos problemas escolares contemporâneos deve esforçar-se para compreender as práticas, os valores e a história das unidades escolares e de seus profissionais, tendo em vista que tais instituições são as entidades concretas em que os alunos-professores exercem sua profissão e nas quais os futuros professores estarão inseridos.

Temos a convicção de que a formação de professores deve interessar-se pela escola em seus estudos, pesquisas e intervenções, visando à melhoria da ação docente. Em que medida narrativas e relatos de experiência de alunas-professoras tornariam um curso de Pedagogia ou outra licenciatura mais adequado à formação profissional? Como valorizar saberes experienciais em um contexto de reflexão teórica sobre a Educação, a escola e a docência? Estreitar as relações entre os cursos de licenciatura e as escolas constitui um importante desafio para a formação docente, para a extensão universitária, a iniciação científica e iniciação à docência (vide o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, da CAPES). Acreditamos que tal estreitamento contribui para o aperfeiçoamento do ensino nas escolas, ao mesmo tempo em que mobiliza os licenciandos (já atuantes em escolas ou não) a um maior envolvimento e comprometimento com as instituições, os processos e as pesquisas educacionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albiere; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Cortez (113) p. 39-50, jul. 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000. (p.03).

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. (p.35).

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Roberto C. *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BIZZOCCHI, Miriam; DAVIS, C; ESPOSITO, Yara Lúcia; NUNES, C. A. A.; NUNES, M. M. R. Posturas docentes e formação universitária de professores do Ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 22, nº 74, abril 2001.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. (p. 693).

\_\_\_\_\_. *Sociologia*. (Org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

BRASIL/MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acessado em: novembro 2008

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 009/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002. Diário Oficial da União (D.O.U.), 18/1/2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acessado em: dezembro 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União (D.O.U.), 30 de janeiro de 2009. Seção 1. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acessado em: novembro 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em: abril de 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores – Busca e movimento*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

CALDERANO, Maria da Assunção. Pedagogia: ação educacional e as inter-relações institucionais e pessoais. *Educação em foco*. Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 89-112. mar/ago 2005; set/fev 2005/2006.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 30-50.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994. (Artes de fazer, vol.1).

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222.

CORRÊA, P. S. A. Educação Superior e o Mercantilismo nos Cursos de Formação de Professores: um estudo das propostas formuladas pelas Instituições de Ensino Superior do Estado Pará. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002, Caxambu- MG. Anais da Anped, 2002.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.

CRUZ, Giseli Barreto da. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. *Anais da 31ª Anped*, Caxambu, 2008.

DAVIS, Claudia *et al.* Posturas docentes e formação universitária de professores do Ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, (p. 227).

DEL GAUDIO, Rogata Soares. *Concepções de Nação e Estado Nacional dos docentes de Geografia: Belo Horizonte no final do segundo milênio*. Faculdade de Educação da UFMG, Tese (Doutorado), 2006.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G. FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, p. 137 -152, 1998.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FELÍCIO, H. M. S.; Oliveira, R. A. *A formação prática de professores no estágio curricular*. Educar: Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR.

FERREIRA, Zeila Miranda. Investigando o saber docente do professor do curso de Pedagogia. *Anais da 25ª Anped*, Caxambu, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 10 de abril de 2009.

FREITAS, Maria Teresa; KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim (Orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. (vol. 107).

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 1998 (Coleção Fronteiras da Educação).

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane. Da utilidade da pesquisa pedagógica para o ensino (trad.). In: *Educação em debate*. Fortaleza, Ano 21, n. 37, p. 37-44, 1999.

GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTAN, José. Tendências investigativas na formação de professores. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Maria Lúcia Monteiro. Leituras de Professoras num projeto de formação continuada. In: CHAVES, Eneida (Org.) *Trajetórias multidisciplinares na construção do conhecimento*. São João del-Rei: DECED/FUNREI, 2001. p.17-55.

\_\_\_\_\_. *Projeto Práticas de Leitura e Formação de Professores: Contribuições para uma análise*. Rio de Janeiro, 1999. (digitado)

\_\_\_\_\_. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. In: KRAMER, Sônia; FRANCO, Crezo (orgs.) *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Ed. Papéis e Cópias e Escolas de Professores, 1995. (p.83-100).

HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. *Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil*. Pro-posições, Campinas - São Paulo, v. 16, n. 3, p. 181-193, 2005.

KRAMER, Sônia; FRANCO, Crezo (Orgs.). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Ed. Papéis e Cópias e Escolas de Professores, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, 2002 p. 20.

LEAL, Murilo Cruz. Formação continuada de professores e pesquisa educacional. Espaços de convivência da Universidade com a Educação Básica. In: Écio Antônio Portes (Org). *Diálogos sobre Ensino, Educação e Cultura*. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2006, v. 1, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Apropriação do discurso de inovação curricular em Química por professores do Ensino Médio*. Tese (Doutorado), 2003.

LÉLIS, Isabel Alice. Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: Mudança de Idioma Pedagógico? *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril/2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. Pesquisa em Educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 23.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 99.

MARCUSHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, n. 82).

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar., 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: *Santa Maria*, v.29, n. 2, p.33-49, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo>>. Acesso em: 01 julho 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

PENIN, Sônia. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos avançados*. 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22, n. 2, jul/dez 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. (p. 15).

PINTO, Humberto de Andrade. *Pedagogia e Pedagogos Escolares*. Universidade de São Paulo, 2006. Tese (Doutorado).

PRETI, D. (org) *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. v.2), p. 224. Disponível em: [www.psrossi.com/Normas\\_entrev.pdf](http://www.psrossi.com/Normas_entrev.pdf). Acesso em janeiro de 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria: Rio Grande do Sul, v. 30, n° 2, 2005. Disponível em: [www.ufsm.br/ce/revista\\_revce@ce.ufsm.br](http://www.ufsm.br/ce/revista_revce@ce.ufsm.br). Acesso em novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da Educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº.130, p. 99-134, jan. 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos: In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Margarida Montejano da. *A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia*. Campinas, São Paulo, 2006. (Tese Doutorado).

SOUZA, Marilene Proença; ZIBETTI, Marli Lúcia. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*, maio/ago, n. 14, p. 61-88. São Paulo, 2000. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAYALE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, v. 1, n° 4, p. 215-233. Porto Alegre: Panmônica, 1991.

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

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago, 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em: maio de 2009.



