

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

Mariana Garcia de Miranda¹ e Helenice Maia¹.

1- Universidade Estácio de Sá – UNESA

2- Universidade Estácio de Sá – UNESA e Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Autor Correspondente:

Helenice Maia

E-mail: helemaia@uol.com.br

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar os significados atribuídos à formação pedagógica por docentes que atuam em escolas públicas municipais, tendo sido fundamentado na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012). A pesquisa foi realizada em três escolas e com 30 professoras, sendo a elas aplicado um teste de evocação de palavras com justificativa e um questionário cujas respostas foram analisadas em seu conteúdo (BARDIN, 2010). Os resultados evidenciaram que as professoras associaram formação pedagógica à prática que se aprende no cotidiano escolar, nas situações emergentes de uma sala de aula. É provável, portanto, que a representação social de formação pedagógica dessas professoras esteja ancorada na prática docente, sendo ampliada a experiência vivida por elas, descartado o aprendizado adquirido na formação inicial e distorcidos tanto as políticas públicas, quanto os incentivos dados aos professores da Educação Básica, uma vez que, de acordo com elas, ambos não contribuem para enfrentar a realidade das escolas e a diversidade dos alunos. A formação pedagógica é configurada na vivência da docência e fora do contexto formativo: torna-se professor no viver da profissão.

Palavras-chave: Representações sociais. Formação pedagógica. Escolas Públicas. Professoras. Ensino Fundamental

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the meanings attributed to pedagogical training by teachers who work at municipal public schools, based on the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2012). The research had three research centers, with 30 teachers, and a free word evocation test with justification and a questionnaire were applied. The collected material was analyzed in its content (BARDIN, 2010). Based on the results, it was verified that the teachers associated pedagogical training with the practice that is learned in everyday school life, in daily situations that happen in the classrooms. It is possible that the social representation of the pedagogical training of these teachers is anchored in the teaching practice, being amplified the experience lived by them, discarded the learning acquired in the initial formation and distorted both the public policies and the incentives given to the teachers of Basic Education: both do not contribute to face the reality of schools and the diversity of students. The pedagogical training, according to the teachers, is configured in the experience of teaching, outside the training context: someone becomes a teacher in the life of the profession.

Keywords: Social representations. Pedagogical training. Teachers. Public Schools. Elementary Education

1.INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia foi criado através do Decreto-Lei n. 1190, promulgado em de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939) e, por meio deste documento, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo por finalidade habilitar docentes para lecionarem no ensino secundário e nas Escolas Normais (BRZEZINSKI, 1996). Caracterizava-se como um curso de bacharelado (Art. 48) que conferia ao bacharel que concluísse regularmente o curso de Didática, “diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado” (Art. 49). A dupla função de formar bacharéis e licenciados constituiu o esquema conhecido como “3+1” adotado na organização dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia, onde o “1” se referia a formação pedagógica.

Nesta concepção normativa, o curso de Pedagogia acabava por dissociar o campo da ciência Pedagogia dos conteúdos de Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. Importante destacar que, no bacharelado estudava-se principalmente as disciplinas voltadas aos Fundamentos da Educação, formando-se o técnico em Educação, cujas funções não eram muito claras. O conteúdo específico da

graduação em Pedagogia era trabalhado no curso de Didática e Práticas Educativas durante um ano pelos egressos que almejavam lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, tanto no primeiro ciclo, quanto no segundo. O Decreto-Lei n. 9.092 (BRASIL, 1946) foi uma tentativa de substituir esse modelo por outro em que a formação para bacharéis e licenciados era realizada em quatro anos em faculdades de Filosofia. Os estudantes cursavam disciplinas fixas e obrigatórias nos três anos iniciais e no quarto ano disciplinas optativas e componentes curriculares destinados às discussões pedagógicas sob o título de Didática teórica e prática.

Nos anos 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024 (BRASIL, 1961), não modificou muito a estrutura do curso de Pedagogia. Diversas normalizações foram apresentadas após a aprovação da lei, tais como: Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/62, que indicou as disciplinas que comporiam o currículo mínimo do curso de Pedagogia, instituindo uma base curricular comum e uma parte diferenciada; Parecer CFE n. 292/62, que definiu a duração do curso de Pedagogia em quatro anos, três relativos à base comum e um destinado à Didática e Prática de Ensino e fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura; Parecer CFE n. 252/62, que estabeleceu que as matérias pedagógicas comporiam a parte da formação oferecida no antigo curso de Didática, além das disciplinas de Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino esta última sob a forma de Estágio Supervisionado, organização que abrangia os princípios de hierarquia e da concomitância das matérias e sua duração em semestres letivos; e Parecer CFE n. 12/67, que tratou da formação de professores para as disciplinas específicas do Ensino Médio técnico.

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

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

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

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

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

Ao continuar traçando o percurso do curso de Pedagogia, é necessário lembrar que a partir da década de 1980, ocorreu uma ampla movimentação pela reformulação dos cursos de Pedagogia, sendo fundamental o papel da Comissão Nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador (CONARCFE) e da Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE) para o “redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (FREITAS, 2002, p. 139, grifo da autora). Nessa década, a necessidade de um profissional que interferisse e transformasse as condições da escola, da educação e da sociedade fortaleceu a concepção emancipadora da educação e da formação e contribuiu para a busca de superação entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. Em 1983, durante o I Congresso Mineiro de Educação “foi firmado o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 226), questão que foi retomada na década seguinte, associada à “ideia

de que não seria possível reformular os cursos de pedagogia independentemente das licenciaturas” (idem, p. 229).

Os anos de 1990, os cursos de Pedagogia passaram a formar exclusivamente o professor para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, rompendo “com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas” (ibidem, p. 229). A ênfase dada a essa formulação curricular gerou polêmica entre estudiosos que criticaram a base do curso por entenderem que as competências do pedagogo extrapolam o âmbito escolar formal, podendo também ser ampliadas para esferas mais amplas da Educação.

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

Em julho de 2015, foram apresentadas à sociedade novas DCN para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica expressas no Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a) que consubstanciou a Resolução CNE/CP n. 1, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) que, por sua vez, definiu as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A utilização da Teoria das Representações Sociais é pertinente a este estudo por permitir compreender como um objeto (formação pedagógica) é compartilhado por um grupo (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), se modifica ou se transforma, ou seja, como o conhecimento que é elaborado pelo grupo e no grupo é por ele compartilhado, determinando “o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regendo, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

2. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO

Em 1961, quando apresentou sua teoria, Serge Moscovici contestou a Psicologia

Social Americana, propondo estudar novos conceitos capazes de prestar conta da realidade, não se limitando apenas a aspectos neurológicos, genéticos ou prioritariamente biológicos. O autor retomou o conceito de “representação coletiva” cunhado por Durkheim e o reelaborou ao considerar as representações como algo compartilhado pelos diferentes grupos sociais. Durkheim se limitava a fenômenos psíquicos e sociais, como as ciências, os mitos e a ideologia, sem a preocupação de explicar as diferentes formas de organizar os pensamentos. Para ele, os processos de organização do pensamento, ao se imporem e penetrarem nas consciências individuais, seriam difundidos, transformando-se em “representações coletivas” regidas por suas próprias leis.

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

Sua teoria propõe uma psicossociologia do conhecimento com participação da área sociológica sem descartar os processos cognitivos e subjetivos. O saber é apreciado como construção do sujeito e parte do princípio que as diferentes formas de se comunicar fornecem elementos considerados fundamentais na elaboração e compreensão do saber prático. Para Moscovici (1978) as representações sociais não são produto da sociedade como um todo, elas se constroem por meio da linguagem e influência dos diversos grupos sociais. Ele qualifica as representações sociais visando à superação da dicotomia entre o individual e o social, vislumbra o sujeito como ativo e o conhecimento em constante modificação.

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

Moscovici (1978) defende que existem dois universos de pensamento nas sociedades contemporâneas: os reificados (da ciência) e os consensuais (do senso comum). Os universos consensuais respondem às questões que eclodem da conversação informal, sendo não necessário os conhecimentos científicos para respondê-las. Os

universos reificados se pronunciam através de conhecimentos científicos com rigor lógico e metodológico. Contudo, as representações sociais ocorrem com maior incidência no universo consensual, de onde são originados dois processos: objetivação e ancoragem, que estão logicamente articulados e garantem as três funções básicas de uma representação: incorporação do novo, interpretação da realidade e orientação dos comportamentos.

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

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

maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2003, p. 78)

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

Para Jodelet (2001, p. 36), “a representação é uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito e a serviço de suas necessidades e seus interesses”. A autora sinaliza três tipos de efeito desse processo: as distorções, em que alguns atributos do objeto podem se encontrar acentuados ou minimizados de acordo com os interesses do grupo; as suplementações quando são atribuídas ao objeto características que eles não possuem; e as subtrações, quando características do objeto são suprimidas.

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

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

No presente estudo adotaremos a abordagem processual, desenvolvida por Moscovici e ampliada por Jodelet, com o intuito de investigar e analisar as possíveis representações sociais construídas pelos professores dos anos iniciais de Ensino Fundamental sobre formação pedagógica, para compreender como tais representações orientam suas práticas, concorrendo para a construção de uma realidade, qual seja o cotidiano da sala de aula.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A literatura aponta avanços e retrocessos sobre a formação docente e discute sobre a primazia de se articular aspectos teóricos e práticos num fazer significativo. A formação

inicial tem sido bastante questionada, pois esta ocorre não apenas no ingresso em ensino superior, considerando a prática como empiria, centrada na experiência do docente com a execução de receitas predefinidas. Nesta perspectiva, é considerado quase nulo o impacto da formação inicial na mudança da prática docente (ZEICHNER, 2013).

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

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

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

A formação pedagógica dos professores, segundo Saviani (2009, p. 150), “implica objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. O autor considera que a formação dos professores é atravessada por um dilema derivado de dois

modelos de formação docente: “aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático” (idem, p. 151). O primeiro se relaciona com conteúdos de domínio específico correspondente à disciplina que será lecionada e o segundo se refere ao efetivo preparo pedagógico-didático. Saviani (ibidem), afirma ainda que “tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo”.

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

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

As propostas curriculares apresentam disciplinas de conteúdos da área disciplinar em desequilíbrio aos conhecimentos relacionados à docência, sendo considerado um dos nós atuais da profissão. Pesquisas recentes realizadas por Sheibe (2007, 2008), Gatti e Nunes (2009) corroboram essa afirmação, confirmando que nas concepções formativas e nos currículos permanece a crença de que uma coisa é trabalhar os conhecimentos disciplinares com sua lógica, estrutura e modos próprios de investigação e outra é o conhecimento pedagógico, entendido como recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo. Para Soares e Cunha (2010), a ausência de conhecimentos didático-pedagógicos limita a ação docente e promove dificuldades diversas no processo de ensinar e aprender.

O diálogo entre esses autores revela os impasses na formação docente a respeito das concepções formativas e curriculares em que a separação dos conhecimentos

específicos e pedagógicos acarreta uma visão segmentada dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas gerando uma formação genérica e insuficiente aos discentes. Os professores recém formados muitas vezes contam apenas com sua iniciativa pessoal e pouca ou quase nenhuma experiência profissional para ir construindo suas teorias que atualizam quando enfrentam as mais diversas situações no cotidiano da escola.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Um questionário foi aplicado a 30 professoras que atuava em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro e que atendiam aos critérios estabelecidos: todas haviam cursado somente licenciatura em Pedagogia, trabalhavam nas escolas há pelo menos cinco anos e atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos docentes apenas em Pedagogia se justifica, pois ainda é possível constatar a pouca quantidade de estudos relativos à formação pedagógica nos cursos de Pedagogia, que também formam professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco deste estudo.

O questionário possui três partes. A primeira se refere ao perfil do respondente, sua formação e tempo de atuação no magistério. A segunda é um teste de associação livre de palavras com justificativas, sendo a expressão indutora “formação pedagógica”. Durante a aplicação do teste, pediu-se ao sujeito que mencionasse cinco palavras que vinham espontaneamente a sua mente quando ouvisse a expressão indutora. Em seguida foi solicitado que enumerasse as palavras que evocou de acordo com o grau de importância que lhes dava e escrevesse, em um pequeno texto, uma justificativa para as associações que fez, de modo que se pudesse compreender o significado a elas atribuído.

A terceira contém nove questões acerca da formação pedagógica e foi aplicado às professoras sob forma de entrevista semiestruturada, permitindo explorar aspectos não previstos inicialmente. Este instrumento buscou identificar sentimentos, crenças e valores manifestados pelas professoras com o intuito de dar a respondente liberdade para expressar suas ideias, sem intervenção direta do pesquisador.

Para análise das respostas foi utilizada a análise de conteúdo por se referir a uma técnica de interpretação do que foi revelado pelos sujeitos envolvidos, procurando-se analisar sua fala e o pensamento social que permeia as relações do grupo. Bardin (2010, p. 40) define esta técnica “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. As justificativas apresentadas ao longo das análises são aquelas mais significativas, que melhor caracterizam os significados associados à formação pedagógica

pelas professoras.

5. Resultados

Com relação ao TALP, a partir das 150 palavras associadas pelas professoras à expressão indutora “formação pedagógica” foram construídas seis categorias, de acordo com sua frequência de aparecimento: Conhecimento (27,3%), Planejamento (22%), Dedicção (19,3%), Aperfeiçoamento (14,7%), Reflexão (10,7%) e Experiência (6).

Da análise de cada uma delas é possível sintetizar que *conhecimento* se refere à necessidade de buscar informações, um “caminho” para aprimorar a prática em sala de aula. Articulada a *planejamento*, revela que a organização da ação docente é imprescindível para a prática pedagógica; *dedicação*, está relacionada a empenho e força de vontade para trilhar o “caminho” que o conhecimento oferece e, para isto, também é preciso ter amor pela profissão e pelos alunos; *aperfeiçoando-se* continuamente e *refletindo* sobre sua prática, sobre a *experiência* que construiu ao longo de sua carreira, o professor pode dizer que a formação pedagógica, ainda que pouco, contribuiu para ser um bom profissional, preocupado com o que fazer e como fazer e responsável pela formação de seus discentes.

Da análise das respostas às questões propostas, é possível afirmar que ao focalizar as disciplinas e práticas da formação pedagógica, as professoras disseram que Didática e Estágio Supervisionado são as disciplinas responsáveis por esta formação, porque aproximam o futuro professor da realidade de uma sala de aula e contemplam, mesmo que ainda de maneira deficiente, a prática, a técnica e a teoria. A pouca importância dada a estas disciplinas no curso de Pedagogia, tanto pelos professores quanto pelos alunos, promovem insegurança e desconforto aos recém-formados quando entram pela primeira vez em uma sala de aula.

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

realidade tão diferente da sua.

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

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

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

6. Conclusão

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

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

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

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

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

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

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

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 2, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada**

dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 04/07/15.

_____. Decreto-Lei n. 1190, de 04 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/10/15.

_____. Decreto-Lei n. 9.092, de 26 de março de 1946. **Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/10/15.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/05/15.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/05/15.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/05/15.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/05/15.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30/09/15.

_____. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos**

de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 04/07/15.

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

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

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

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

_____; NUNES, M. M. R. (Org.) **Formação de professores para o ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

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

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

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

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

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. **A prática pedagógica na formação docente**. 2010. Disponível em: ww.portalanpedsul.com.br. Acesso em: 29/06/16.

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