

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Aline Quandt Klug

Pelotas, 2016.

ALINE QUANDT KLUG

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a Maria das Graças C. S. M. G. Pinto

Pelotas, 2016.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

K66f Klug, Aline Quandt

Formação de professores e perspectivas da formação pedagógica / Aline Quandt Klug ; Maria das Graças C. S. M. G. Pinto, orientadora. — Pelotas, 2016.

170 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Formação pedagógica. 2. Formação específica. 3. Formação de professores. 4. Cursos de licenciatura. I. Pinto, Maria das Graças C. S. M. G., orient. II. Título.

CDD : 370.71

Aline Quandt Klug

Formação de Professores e Perspectivas da Formação Pedagógica

Dissertação aprovada, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 05/02/2016.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto (UFPEL)
(Orientadora)

Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão (UFSM)

Dra. Elisabeth Brandão Schmidt (FURG)

Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (UFPEL)

A Thiago, meu amor na teoria e na prática.

À Clénair, Clair e André, minha família.

À memória de meu pai.

Agradecimentos

A Thiago, pelo amor e cumplicidade, e claro, pelas conversas e divagações teóricas.

À minha mãe Clenair pelo incentivo e motivação.

À minha dinda Clair e minha tia Arleci pelo interesse e apoio.

Ao meu irmão André pelos cafés e conversas ao final das aulas.

À professora Maria das Graças, pela oportunidade e aprendizados construídos.

Às professoras Beatriz Zanchet, Joana Romanowski e ao professor José Carlos Libâneo, pelas contribuições significativas para a concretização deste trabalho.

Às professoras Sílvia Pavão e Elisabeth Schmidt, pela disponibilidade em contribuir no momento final desta pesquisa.

Às minhas colegas Aline Luz, Sílvia Soares e Monica Borba, do grupo GEPEFOP, e a Danielli Rosado e Jéssica Tessmann pelo apoio e pelas experiências compartilhadas.

À professora Marta Nörnberg e ao professor Gomercindo Ghiggi pela inspiração em minha trajetória acadêmica.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, pelos ensinamentos.

Aos professores (as) e coordenadores (as) dos Cursos de Licenciatura da UFPel, pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

Aos amigos e familiares que, perto ou longe, acompanharam este processo.

Aos meus cachorros, pelos momentos de alegria e descontração.

E, a todos que de alguma forma contribuíram no meu processo de aprendizado e crescimento.

A Deus, por poder fazer esses agradecimentos.

Resumo

KLUG, Aline Quandt. **Formação de Professores e perspectivas da Formação Pedagógica**. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

A Formação Pedagógica, embora seja um tema recorrente tanto em âmbito acadêmico quanto em âmbito profissional, não possui uma definição que se possa considerar consensual na área da Educação. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa consiste em evidenciar e problematizar a constituição da Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mediante revisão teórica, considera-se a Formação Pedagógica alicerçada nos conhecimentos da Pedagogia e da Didática, sendo a primeira caracterizada como campo de conhecimento que se ocupa das análises da educação e, a segunda, abrangendo os estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem. A formação pedagógica estaria constituída, também, pela articulação entre Conhecimentos Pedagógico-Didáticos e Específicos da Área Disciplinar. O processo de coleta de dados analisou os Projetos Pedagógicos (PPs) de quatro cursos de licenciatura da UFPel: Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Teatro. Realizou, ainda, entrevistas semiestruturadas com oito professores(as), dois de cada curso. Quanto à análise, aproximou-se da Análise Textual Discursiva. Os resultados da pesquisa, a partir da análise dos PPs, evidenciam a existência de uma fragmentação entre os conhecimentos considerados disciplinares e os pedagógicos, como se fossem independentes um do outro. No que se refere às concepções de Formação Pedagógica emergidas das falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), destaca-se a existência de uma concepção voltada aos Processos Educativos de Formação Humana, entendendo que a Formação Pedagógica comporta um conjunto de formações em que o sujeito encontra-se em processo de aprendizagem, e outra, que enfatiza mais a Dimensão Metodológica, na qual a Formação Pedagógica tem a função de promover a transposição dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar para o ensino. Sobre as percepções e proposições dos(as) professores(as) em relação a uma possível articulação entre Conhecimentos Pedagógico-Didáticos e Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar, destaca-se que parecem estar diretamente relacionadas à formação recebida nas áreas de origem destes(as) professores(as). Ainda segundo eles(elas), esta articulação pode se efetivar a partir da mudança na estrutura curricular dos cursos, na postura dos(as) professores(as) formadores(as) e na construção de uma formação dialogada entre as áreas de conhecimento. Para alguns(algumas) professores(as), porém, esta articulação entre conhecimentos é intrínseca aos processos formativos, apresentando-se como uma dimensão fundamental na formação de professores.

Palavras-chave: formação pedagógica; formação específica; formação de professores; cursos de licenciatura.

Abstract

KLUG, Aline Quandt. **Teacher Training and prospects of pedagogical training**. 2016. 170f. Thesis (Master's Degree) - Program of Postgraduate Studies in Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

The Teacher Training, although it is a recurrent theme both in academic and professional context, does not have any definitions that may be considered consensual in Education. Thus, the present research aims at highlighting and discussing the constitution of the Teacher Training in the undergraduate programs at Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Through literature review, it is considered that the Teacher Training is based on the knowledge of Pedagogy and Didactics, the first characterized as a field of knowledge that copes with the analysis of education and, the second, the study which covers the teaching and learning processes. The teacher training would be also made by the articulation between Pedagogical and Didactic knowledge and Specific Disciplinary area. The data collection process has analyzed the Pedagogical Projects (PPs), in four undergraduate programs at UFPel: Biological Science, Mathematics, Pedagogy and Theatre. There were also semi-structured interviews with eight teachers, two of each program. As for the analysis, it approached the Textual Analysis Discourse. The survey results, from the analysis of the PPs, show that there is a fragmentation between the knowledge considered disciplinary and teaching, as if they were independent from each other. When it comes to the concepts of Teacher Training, emerged from the speeches of the interviewed teachers, there is the existence of some conception related to the Educational Process of Human Formation, given the fact that the Teacher Training includes a set of instructions in which the subject is in the learning process, and the other one that emphasizes mostly the Methodological Dimension, where the Teacher Training function is to promote the transposition of the specific knowledge of the disciplinary area for teaching. As for the perceptions and proposals of teachers, regarding a possible link between Pedagogical Teaching Knowledge and Specific Disciplinary area, it is emphasized that it appears to be directly related to the training received in the origin areas of those teachers. In addition, according to them, this connection might be effective from the change in the curricular structure of the university programs, in the attitude of the teacher trainers, and the construction of a negotiated structure among the areas of knowledge. For some teachers, however, this connection between knowledge is intrinsic to the educational processes, presenting itself as a fundamental dimension in Teacher Training.

Keywords: pedagogical training; specific training; teacher training; undergraduate programs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos Cursos de Licenciatura da UFPEL nas respectivas Unidades Acadêmicas.....	71
Quadro 2 - Classificação dos Cursos nas Áreas de Conhecimento do CNPQ.	73
Quadro 3 - Síntese do Processo Metodológico.	81
Quadro 4 - Síntese das Pesquisas relacionadas a Cursos de Licenciatura.	84
Quadro 5 - Síntese do levantamento acerca das produções acadêmicas sobre o tema de pesquisa.	93
Quadro 6 - Caracterização Geral dos Cursos de Licenciatura a partir das informações dos Projetos Pedagógicos.	96
Quadro 7 - Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura.....	100
Quadro 8 - Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Matemática	104
Quadro 9 - Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Pedagogia	107
Quadro 10 - Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Teatro .	110
Quadro 11 - Comparação da Carga Horária relativa à Formação Pedagógica nas Disciplinas dos Cursos Analisados.....	112
Quadro 12 - Caracterização dos Sujeitos.....	124

LISTA DE GRÁFICOS E FLUXOGRAMA

Fluxograma 1 - Caracterização da Formação Pedagógica	66
Gráfico 1 - Núcleos de Formação – Curso Ciências Biológicas.	99
Gráfico 2 - Carga Horária da Formação Pedagógica – Curso Ciências Biológicas.....	101
Gráfico 3 - Dimensões Formativas – Curso de Matemática	102
Gráfico 4 - Carga Horária da Formação Pedagógica – Curso de Matemática	105
Gráfico 5 - Componentes Curriculares – Curso de Pedagogia.....	106
Gráfico 6 - Carga Horária da Formação Pedagógica – Curso de Pedagogia.	108
Gráfico 7 - Carga Horária das Disciplinas – Curso de Teatro.....	109
Gráfico 8 - Carga Horária da Formação Pedagógica - Curso de Teatro	111

SUMÁRIO

1 Primeira Escrita: aproximação com o tema	11
2 Referências teóricas para pensar o tema de pesquisa	15
2.1 Formação de Professores: de quê estamos falando?	16
2.2 Formação de Professores: da trajetória histórica ao contexto atual das Licenciaturas.....	19
2.3 Formação Pedagógica e Formação de Professores	28
2.3.1 Formação Pedagógica no Curso de Pedagogia e suas especificidades	31
2.4 Entre o Pedagógico e o Docente – aproximações e diferenças	36
2.5 Formação Pedagógica: Fundamentos e Caracterização	39
2.5.1 Pedagogia: o campo de conhecimento.....	41
2.5.2 Didática: o campo de conhecimento	51
2.5.3 Articulação entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Conhecimentos Pedagógico-Didáticos	55
3. Percurso Metodológico: o caminho da pesquisa.....	69
3.1 Definição do Campo Empírico.....	70
3.2. Processo de Coleta de Dados: Instrumentos e Sujeitos	73
3.3 Processo de Análise dos Dados	77
3.4 Mapeamento das Produções sobre o tema	81
4. Formação Pedagógica nos Cursos de Licenciatura: Análise dos Projetos Pedagógicos.....	95
4.1 Caracterização Geral do Curso	95
4.2 Análise da Formação Pedagógica quanto à Caracterização das Disciplinas	98
4.2.1 Curso de Ciências Biológicas	98
4.2.2 Curso de Matemática.....	102
4.2.3 Curso de Pedagogia.....	105
4.2.4 Curso de Teatro	108
4.2.5 Comparação da Carga Horária das Disciplinas Pedagógicas nos Cursos Analisados	112
4.3 Referências à Formação Pedagógica nos Projetos Pedagógicos	112
5. Formação Pedagógica – Dizeres dos Professores.....	122

5.1 Caracterização dos Sujeitos	123
5.2 Concepções de Formação Pedagógica.....	125
5.2.1 Processos Educativos voltados à Formação Humana	125
5.2.2 Formação Pedagógica como Dimensão Metodológica	132
5.3 Articulação entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Conhecimentos Pedagógico-Didáticos	140
5.3.1 O que apontam os (as) professores (as) formadores (as) acerca da articulação entre Conhecimentos Específicos e Pedagógicos?	140
5.3.2 Proposições dos (as) Professores (as) acerca da Articulação entre Conhecimentos Pedagógicos e Específicos: Aspectos evidenciados e Possibilidades apontadas.....	149
5.4 Síntese da Análise das Entrevistas	154
6. Considerações Finais	158
Referências	163
Apêndice 1 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas para os (as) professores (as) dos Cursos de Licenciatura.....	167

1 Primeira Escrita: aproximação com o tema

*A primeira condição para modificar a realidade consiste
em conhecê-la.*

(Eduardo Galeano)

Começo esta escrita motivada pelo desafio de responder aos tantos “porquês” de estudar a formação de professores. Falar sobre processos formativos, por si só, já é um exercício complexo. Podemos notar isso na própria tentativa de Garcia (1999) ao analisar o conceito de formação. A partir de diferentes significados, teorias e concepções referentes a este conceito, o autor aponta que a formação compreende um fenômeno complexo e ao mesmo tempo diverso, concluindo que, para discorrer acerca do mesmo há que se considerar a formação enquanto conceito próprio, bem como sua dimensão pessoal de desenvolvimento humano global e a capacidade e vontade de formação, ou seja, a disposição do sujeito para a formação.

Falar sobre formação de professores, já se converte em um desafio na medida em que consideramos a multiplicidade de análises em torno do tema em questão. São inúmeras as produções teóricas que contemplam os mais variados aspectos da formação de professores. Investigações estas que descrevem, analisam, reafirmam práticas docentes e propõem caminhos para pensar a formação de professores no Brasil e no mundo. Entretanto, apesar de toda esta produção, poucas são as modificações concretas ao pensar e propor estruturas curriculares de formação que contemplem as sistematizações oriundas das pesquisas, por exemplo. Sem dúvida, há indícios teóricos de rupturas conceituais e paradigmáticas, mas, muito comumente voltamos aos mesmos problemas ou “dilemas”, conforme aponta Diniz-Pereira (2011), questionamos os mesmos aspectos e reafirmamos as mesmas proposições.

Não pretendo de forma alguma converter esta escrita em um discurso pessimista quanto ao tema, mas destaco que, se permanecem os entraves e desafios à formação de professores, permanece a necessidade de investigações, de análises, de reflexões, de proposições e de luta diante do desafio complexo que é pesquisar e construir a formação de professores, enquanto campo de estudos e enquanto processo formativo.

Reconstruindo o interesse pelo tema de investigação ressalto que a motivação por pesquisas relacionadas à formação de professores evidenciou-se ainda durante minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A opção pela continuidade do processo de formação através do Curso de Mestrado em Educação foi sequencial ao término da graduação. A opção mais específica pela linha “Formação de Professores: ensino, processos e práticas educativas” ocorreu devido ao interesse despertado durante o curso, principalmente a partir do desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório e da participação em grupo de pesquisa, cuja temática era a formação de professores. A partir destes processos tive um contato mais aprofundado com leituras da área, o que foi decisivo para a opção por esta linha de estudos.

A construção do tema desta investigação se deu após o ingresso no Curso de Mestrado, através do contato com as leituras do grupo de pesquisa GEPEFOP (Grupo de Estudo e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores), coordenado por minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria das Graças Pinto, e das disciplinas cursadas nos primeiros semestres do curso, fui delimitando o foco de pesquisa, que apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Evidenciar e problematizar a constituição da Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Objetivos Específicos:

- Investigar a concepção atribuída pelos(as) docentes dos Cursos pesquisados à Formação Pedagógica no processo de formação de professores;
- Identificar a existência ou não de articulação entre Formação Pedagógica e Formação Específica;
- Analisar indícios relativos à Formação Pedagógica nos Projetos Pedagógicos dos referidos Cursos.

O interesse pela Formação Pedagógica na formação de professores estava e ainda está muito relacionado ao processo de construção da identidade do(a) professor(a). Que conhecimentos diferenciam um(a) professor(a) de um(a) bacharel(a)? São duas profissões distintas, são campos de atuação diferentes. Então, como se efetivam processos formativos nestas duas lógicas singulares de formação? A perspectiva epistemológica é diferente em ambos

os cursos, requerendo que o conhecimento seja abordado sob prismas diferentes.

Muitas pesquisas sobre formação de professores abordam este aspecto, ou seja, a dicotomia entre Formação Pedagógica e Formação Específica. Ou ainda, a dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Porém, apesar de muitos estudos problematizarem estes aspectos e serem instituídas algumas reformulações curriculares para os cursos de licenciatura, muito presente ainda está a lógica do modelo “3+1” consolidada no início do século XX. Tendo por objetivo discutir tais aspectos nos cursos de licenciatura da UFPEL, problematizar a constituição da Formação Pedagógica e propor caminhos para pensar este tema, desenvolvemos esta pesquisa.

Entendemos neste texto que, quando falamos em Formação (Específica ou Pedagógica), estamos considerando a amplitude e abrangência que o termo “formação” requer. Desta forma, embora muitas vezes Formação Pedagógica seja entendida como sinônimo de Conhecimento Pedagógico e Didático e, Formação Específica, como sinônimo de Conhecimento Específico da Área Disciplinar, salientamos que, ambas as formações não estão restritas quanto a sua definição a partir de um ou outro conhecimento somente.

Tanto a Formação Pedagógica, como a Formação Específica, na formação de professores, comportam elementos que permitem apontar aspectos dos Conhecimentos Pedagógicos, Didáticos e Específicos em seu desenvolvimento. Contudo a ênfase neste texto é a constituição da Formação Pedagógica nos cursos de formação de professores. Portanto, é a partir deste viés que discutiremos os processos formativos docentes.

A Formação Pedagógica geralmente é abordada na formação de professores como aquela responsável por tornar o Conhecimento Específico da Área Disciplinar “ensinável”. Sem negar esta perspectiva, intencionamos ampliá-la, considerando assim, a Formação Pedagógica em uma dimensão mais abrangente que compreende os processos educativos humanos intencionais. Desta forma, sustentamos no decorrer desta escrita, a Formação Pedagógica na formação de professores, constituída por conhecimentos do campo da Pedagogia e da Didática, e ainda, evidenciando a articulação destes com os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar.

O texto está estruturado em seis capítulos, além das referências. O primeiro, já apresentado, compreende uma visão mais abrangente do tema de pesquisa, bem como as motivações pessoais que levaram a aproximação com o tema. No segundo capítulo serão apresentadas concepções teóricas que fundamentam a formação de professores, enquanto processo formativo e enquanto campo de estudo. Também serão apresentados alguns estudos que indicam a trajetória histórica e recente dos cursos de licenciatura. Neste mesmo capítulo discute-se a Formação Pedagógica na formação de professores, abordando neste processo a especificidade do curso de Pedagogia e uma possível constituição da Formação Pedagógica, fundamentada na Pedagogia enquanto campo de conhecimento, na Didática e na Articulação entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Pedagógico-Didáticos. No terceiro capítulo será apresentado o percurso metodológico que viabilizou a concretização desta pesquisa. Compreende a caracterização do campo empírico e dos sujeitos, os processos de coleta e análise dos dados e um mapeamento das produções acerca do tema de pesquisa, realizado em alguns bancos de dados e anais de eventos nacionais.

O quarto capítulo compreende a análise dos Projetos Pedagógicos (PPs) dos cursos de licenciatura. No quinto capítulo são apresentadas as concepções dos(as) professores(as) quanto a Formação Pedagógica e a Articulação de Conhecimentos. E, por fim, no sexto capítulo, as considerações finais que retomam o processo de desenvolvimento desta pesquisa, as aprendizagens construídas e apontam para a necessidade de continuação dos estudos acerca do tema.

2 Referências teóricas para pensar o tema de pesquisa

Pessoas que sabem as soluções já dadas são mendigos permanentes. Pessoas que aprendem a inventar soluções novas são aquelas que abrem portas até então fechadas e descobrem novas trilhas. A questão não é saber uma solução já dada, mas ser capaz de aprender maneiras novas de sobreviver.
(Rubem Alves)

Esta etapa do texto compreende discussões teóricas acerca de aspectos relevantes ao tema desta investigação. Sendo a temática da mesma, a Formação Pedagógica na formação de professores, mais especificamente nas licenciaturas, dividimos este momento em cinco tópicos. Primeiro abordaremos a formação de professores, fazendo uma breve análise de seu contexto, suas perspectivas e desafios. Em seguida discutiremos os cursos de licenciatura como locus da formação inicial de professores, retomando sua trajetória histórica e discutindo suas perspectivas atuais. No terceiro tópico relacionaremos mais especificamente a Formação Pedagógica e a formação de professores, abordando a especificidade do curso de Pedagogia. Na sequência, discutiremos brevemente as aproximações e diferenças entre o considera-se pedagógico e docente. Por fim, a Formação Pedagógica, sendo este tópico o centro desta pesquisa, propomos uma reflexão sobre Formação Pedagógica, discutindo-a a partir da Pedagogia, da Didática e da Articulação entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Conhecimentos Pedagógico-Didáticos.

A fundamentação teórica desta pesquisa compreende ideias de autores(as) como Garcia (1999), André (2009), Gatti, Barretto e André (2011) e Imbernón (2001), ao discutir a formação de professores. Ao falar especificamente das licenciaturas destacam-se as contribuições de Saviani (2009), Diniz (2000), Santos e Silva Sá (2012), Gatti (2009), (2010), Carvalho (1992), Chamon (2011), Diniz-Pereira (2011) e Romanowski (2012). Acerca da Formação Pedagógica, contribuindo para pensar sua constituição destacam-se Chaves (2012) e (2014), Franco (2012), Franco, Libâneo e Pimenta (2011),

Saviani (2008), Cambi (1999), Roldão (2007), Silva (2006), Silva (2010), Shulman (2005), Libâneo e Alves (2012) e Libâneo (2001), (2010), (2012) e (2015).

2.1 Formação de Professores: de quê estamos falando?

Falar sobre formação de professores é um exercício complexo. A infinidade de produções e as análises dos mais variados aspectos imprimem um caráter abrangente ao campo que situa-se em outro campo igualmente amplo, a educação.

A formação de professores é uma área de conhecimento que, de acordo com Garcia (1999, p. 26) estuda os processos através dos quais os professores “adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola”.

Em estudo comparativo realizado a partir de investigações nas décadas de 1990 e 2000, contemplando pesquisas e análises do que se tem produzido no Brasil sobre o tema formação de professores, André (2009) aponta que na década de 1990 o tema mais recorrente ao falarmos de formação de professores compreendia a formação inicial (72%). Já na década de 2000 o assunto mais recorrente foi identidade e profissionalização docente (41%). Segundo a autora houve uma mudança de foco, dos cursos de formação para os docentes e seus saberes.

Sobre esta mudança de foco nas pesquisas sobre formação de professores Gatti, Barretto e André (2011), a enxergam como positiva considerando que, ouvir os professores, o que dizem e pensam, pode contribuir para descobrir juntamente com eles, caminhos para um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa para os alunos. Contudo, as autoras apresentam duas preocupações fundamentais com relação a esta mudança de foco. Uma delas é que as pesquisas não podem contribuir para reforçar uma ideia já bastante frequente no senso comum “de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.15). Há outros elementos igualmente importantes no que se refere a este objetivo e o(a) professor(a) não pode ser

o(a) único(a) responsabilizado(a) pelo nível de qualidade do sistema educacional brasileiro. Outra preocupação é que se continue a investigar a formação inicial, que “ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.15).

Da mesma forma, André (2009) defende a continuação das pesquisas que tem como foco a formação inicial afirmando que ainda há grande necessidade de conhecimentos sobre metas, conteúdos e estratégias de formação de professores. E que pouco sabemos sobre organização curricular, práticas de ensino e gestão que proporcionem uma formação de qualidade.

Analisando este aspecto é possível pensar no quanto ainda não sabemos e ainda não discutimos sobre a formação de professores. Apesar das inúmeras investigações, a impressão que fica é que ainda temos um longo caminho a percorrer.

Entendemos que a formação de professores é um processo de preparação profissional, contínuo e permanente. Estas características, muito embora, pareçam corriqueiras e repetitivas, conferem um caráter dinâmico e peculiar ao processo de formação, não sendo este reduzido a uma constante atualização pedagógica simplesmente.

Nesta perspectiva Imbernón (2001) discute a formação de professores relacionada às mudanças ocorridas na sociedade e o quanto estas interferem no papel que o(a) professor(a) assume nesta nova configuração social. Ao falar sobre formação permanente de professores(as), o autor traz algumas ideias-chave dentre as quais destaca-se a reflexão dos sujeitos acerca da própria prática docente, o questionamento de valores e concepções que a sustentam e ainda, a construção teórica, rompendo, se necessário, com esquemas teóricos e práticos e removendo “o sentido pedagógico comum” (IMBERNÓN, 2001, p.55).

Para o autor, a formação deve proporcionar o “desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente” (2001, p.56) tendo como meta aprender a refletir sobre a educação e a realidade social.

A formação inicial, por sua vez, compreende a formação em nível superior que possibilita a construção de conhecimentos que consistem na

“base” necessária ao exercício da profissão. Segundo Imbernón, deve proporcionar “uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” (2001, p. 66), a fim de conferir ao futuro profissional capacidade para atuar com competência frente à complexidade da tarefa educativa. A formação inicial proporciona as bases para a constante formação do(a) professor(a) individual e coletivamente, ressaltando o caráter reflexivo que assume este processo e, portanto, reformulador da própria ação docente.

Também Garcia (1999), ao analisar a formação de professores, destacando as contribuições de diferentes autores, considera alguns princípios desta formação. Estes princípios, para o autor, contribuem na definição de uma concepção de professores e contribuem para pensar os métodos mais apropriados ao seu desenvolvimento. Primeiramente concebe a formação como um contínuo, ou seja, enquanto um processo constituído por diferentes fases e sustentado por princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. Nesta perspectiva, conforme salientado pelo autor, é preciso compreender a formação inicial como uma fase de todo o processo de desenvolvimento profissional, não pretendendo que esta ofereça “produtos acabados”.

Garcia (1999) aponta ainda mais seis princípios importantes de serem considerados na formação de professores. Estes referem-se à integração da formação de professores em processos de mudança e inovação que visem, entre outros, a melhoria do ensino. Outro princípio concebe a integração entre formação de professores e desenvolvimento organizacional da escola. Também destaca-se a integração entre a formação de professores no que se refere aos conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores. Neste momento o autor destaca as contribuições de Shulman, ao mencionar a relevância do conhecimento didático do conteúdo na formação do(a) professor(a), entendendo-o enquanto estruturante do pensamento pedagógico do(a) professor(a).

Os demais princípios destacados por Garcia (1999), consideram a relação teoria-prática, destacando a relevância da prática enquanto fonte de conhecimento, desde que haja sobre ela uma análise e reflexão epistemológica. O autor destaca ainda a relação entre a formação dispensada ao(a) professor(a) e aquela que será pedida a ele(a) que desenvolva,

destacando a conformidade entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, bem como a forma pela qual é transmitido. Por fim, o autor destaca o princípio da individualização, considerando que o processo de ensino não é homogêneo e, portanto é preciso levar em conta as características e peculiaridades de cada sujeito ou grupo, bem como o contexto de atuação. Garcia ainda ressalta a importância de uma formação que contribua na construção de uma postura questionadora e reflexiva por parte dos(as) professores(as) a fim de que se desenvolva uma capacidade crítica.

A partir destes princípios podemos destacar alguns aspectos, como a perspectiva de integração, presente na formação de professores. Esta integração refere-se ora aos conhecimentos que fundamentam esta formação, ora entre a própria formação e o contexto de atuação do(a) professor(a), ou ainda a integração teoria-prática sustentada na reflexão do(a) professor(a) acerca de seu trabalho entendendo-se enquanto construtor de um conhecimento próprio. Mas entre outros, cabe considerar ainda a concepção de formação inicial entendida como uma iniciação ao desenvolvimento profissional do(a) professor(a) que permanece constante após o encerramento desta etapa de formação.

Entendemos assim, que é nesta etapa do processo de desenvolvimento profissional do(a) professor(a) que se colocam, como diria Imbernón (2001), as bases para a continuidade deste processo. E estas bases referem-se também a conhecimentos próprios para a docência e sobre os quais se construirá o processo de formação e atuação profissional do(a) professor(a).

A partir destas premissas intenciona-se um breve panorama do contexto em que comumente se efetivam os processos de formação inicial dos professores.

2.2 Formação de Professores: da trajetória histórica ao contexto atual das Licenciaturas

Todo campo de estudos traz consigo uma trajetória, que contribuiu na sua atual configuração. O campo da formação de professores no Brasil não é diferente e suas características atuais resultam de um processo histórico e

social específico. Entendendo a relação “passado-presente”, é pertinente uma breve retomada histórica acerca do tema, evidenciando aspectos constituidores de sua identidade contemporânea.

As atuais discussões e os impasses da formação de professores e da profissão docente são também resultados de um processo histórico e contextos específicos nos quais a formação dos(as) docentes foi orientada considerando aspectos sociais e culturais, a fim de atender a demanda de determinado contexto.

A formação de professores no Brasil tem sua trajetória mapeada institucionalmente a partir do século XIX, considerando que “a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 148). O referido autor, ao fazer uma retomada de contextos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil apresenta algumas caracterizações de períodos específicos da formação de professores. O primeiro deles (1827 – 1890) compreende os primeiros passos da instituição das chamadas Escolas Normais no Brasil. A preocupação nestas Escolas, visando à preparação de professores(as), deveria guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas, contudo “predominou o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas Escolas de Primeiras Letras” (p.144).

O segundo período (1890 – 1932) caracterizado pelo autor refere-se ao estabelecimento e expansão de um padrão destas Escolas Normais. A intenção era promover o enriquecimento dos conteúdos curriculares e enfatizar os exercícios práticos de ensino. Uma das maiores características deste período foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. O terceiro período corresponde à organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939). Segundo Saviani (2009), os Institutos de Educação foram pensados de forma a incorporar as exigências da Pedagogia, “que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146).

O quarto período (1939 – 1971) se refere a organização e implementação dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas. Neste período, os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário. Conforme afirma Saviani (2009) e Diniz (2000) as licenciaturas têm sua origem neste período, na década de 1930. De acordo com os autores, o motivo principal deste processo foi a preocupação com a preparação de professores(as) para a escola

secundária. Os cursos de licenciatura e Pedagogia surgiam organizados no esquema conhecido como modelo “3+1”. Ou seja, os três primeiros anos de estudo estavam voltados para as disciplinas de conteúdos específicos e o último ano contemplava as disciplinas pedagógicas.

O quinto período (1971 – 1996) é caracterizado por Saviani (2009) como a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério. A lei n. 5.692/71 alterou a denominação de ensinos primário e médio respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Com esta estrutura, no lugar das Escolas Normais “foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau”. (SAVIANI, 2009, p. 147). Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau a referida lei “previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração)” (SAVIANI, 2009, p. 147). Referindo-se especificamente ao curso de Pedagogia, além da habilitação específica para o Magistério, passa a conferir a habilitação específica de formar os especialistas em educação. Em meio a este cenário se desenvolveu na década de 1980 um movimento que visava a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, adotando a docência como base para todos os profissionais da educação.

O sexto período (1996 – 2006) caracterizado pelo autor compreende o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. Este período refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 que introduziu os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Segundo o autor esta perspectiva apontou para uma política educacional tendente a “efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p.148).

Ao final desta breve análise, o autor afirma que:

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios das reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas

sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Ao realizar uma análise teórica destes períodos históricos na formação de professores, Saviani (2009) aponta a existência de dois modelos de formação de professores. Refere-se aos conteúdos culturais-cognitivos, que seriam os conteúdos específicos de cada área de conhecimento e o preparo pedagógico-didático, que refere-se ao conhecimento pedagógico. Segue o autor afirmando que o primeiro modelo prevaleceu nas Universidades e demais Instituições de Ensino Superior, e que, o segundo predominou nas Escolas Normais.

Segundo o autor para superar um dos “dilemas” da formação de professores, destacado por ele e que se constitui na separação entre os modelos de formação: cultural-cognitivo e pedagógico-didático, refere-se à indissociabilidade entre ambos. A proposta de articulá-los adequadamente contribuiria na superação deste dilema. E afirma ainda que a formação profissional de professores requer objetivos, competências e estrutura organizacional adequada e voltada ao cumprimento desta função.

Este “dilema” apontado por Saviani (2009) já havia sido também mencionado por Diniz (2000), tratado sob a mesma perspectiva, enquanto um “dilema”. Diniz afirma que a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas nas licenciaturas ainda não foi superado, e que “o licenciando é concebido pela universidade como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia”. (MENEZES apud DINIZ, 2000, p. 59).

Sobre este caráter “bacharelizante” dos cursos de Licenciatura, Santos e Silva Sá (2012), ao realizar uma investigação acerca do currículo ativo de um curso de Licenciatura em Química, apontam como resultados a indução de uma formação para pesquisa na área específica de Química e um desvio da proposta de formação para o magistério. A investigação apontou ainda que a prática curricular do curso é marcada pelo modelo “3+1” e que professores formadores que ministram disciplinas de conteúdo “reproduzem a representação social de desvalorização da área educacional” (SANTOS e SILVA SÁ, 2012, p.14). Os autores apontam ainda, ao final de sua análise, a

necessidade de profissionais “que façam a ponte entre o conhecimento específico de sua formação e a Educação” (SANTOS e SILVA SÁ, 2012, p.15).

Novamente evidenciamos a necessidade latente nos cursos de licenciatura de articulação entre conhecimentos específicos do conteúdo e conhecimentos pedagógicos, a fim de construir uma identidade mais característica destes cursos e dos(as) profissionais por eles formados(as).

A Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002), destaca a importância de considerar as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico e imprime uma formação mais nuclear aos cursos de formação de professores. Mesmo assim, de acordo com Gatti (2010, p. 1357):

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação 'formação disciplinar/formação para a docência', na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

A trajetória dos cursos de formação de professores no Brasil, evidencia um caráter dinâmico. Os cursos de licenciatura e o campo da formação de professores estão em constante movimento gerado pelas constantes reformulações e adequações, seja no currículo, na carga horária, nas propostas de formação (aí incluem-se propostas de formação continuada, que são tidas muitas vezes como formas de sanar deficiências na formação inicial). Contudo, parecem insignificantes as reais mudanças propostas e efetivadas.

Segundo Carvalho (1992, p. 54) “esta mudança só será possível se acompanhada de uma verdadeira mudança de paradigma no desenvolvimento dos cursos de formação de professores”. Ainda hoje é possível afirmar que problemas vivenciados pelos cursos de formação de professores há décadas atrás se fazem presentes no cotidiano destes mesmos cursos na atualidade e muito daquela organização anunciada referente ao modelo 3+1, se mantém.

É possível identificar nos cursos de licenciatura o privilégio da formação no campo específico do conhecimento em detrimento da Formação Pedagógica. Desta forma, de acordo com Chamon (2011) um equívoco, segundo ela, recorrente, consiste em considerar que para ser um bom professor basta o domínio da área do conhecimento que se vai ensinar.

Porém, para além deste aspecto, os entraves que assolam a formação de professores e os cursos de Licenciatura no Brasil são inúmeros. Diniz-Pereira (2011) ao debater os problemas que permeiam o campo educacional, refere-se a uma crise do magistério. Ao analisar os principais aspectos presentes na literatura educacional ao longo das últimas décadas situa justamente problemas que juntamente com outros que emergiram, são até hoje discutidos. Podemos citar, de acordo com Diniz-Pereira (2011), por exemplo, a expansão do sistema público de ensino que não foi acompanhado por um investimento das verbas públicas, a expansão do Ensino Superior, a criação indiscriminada de cursos de licenciatura, a falta de condições materiais do trabalho docente, a responsabilização dos professores pela qualidade ou má qualidade do ensino, o processo de desvalorização do magistério, a separação entre teoria e prática, dentre outros.

Estes temas, segundo o autor são recorrentes na literatura educacional das últimas décadas e “infelizmente, continuam sendo problemas cada vez mais presentes nas discussões” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 37). Ressaltamos novamente as contribuições tão atuais de Carvalho (1992), a mudança só será possível se acompanhada de uma mudança de paradigma. Medidas paliativas não resolvem os problemas da formação de professores, podem sim amenizá-los superficialmente, mas sem uma mudança conceitual, na maneira de pensar a formação de professores e mesmo a educação, sem uma mudança de padrões e modelos pré-estabelecidos, sem uma afirmação verdadeiramente coerente em seu discurso e sua efetivação de enfrentamento dos problemas e sem orientações concretas para uma mudança realmente significativa, a superação destes desafios será realmente inconsistente.

Resumindo, o debate sobre a formação de professores apresenta, ao longo dos anos, elementos de conservação e mudança. A recorrência de alguns temas nesse debate nos dá a impressão de estarmos discutindo os mesmos problemas durante anos e mesmo décadas, sem, no entanto, conseguir solucioná-los; essa sensação parece ser ainda mais forte no debate específico sobre a problemática das licenciaturas. Ao mesmo tempo, é possível perceber o surgimento de novos temas, novas questões, novas maneiras de pensar a formação docente que parecem apontar para “novos rumos”, tanto para a formação de professores em geral como, especificamente, para os cursos de licenciatura.

Porém, é preciso enfatizar que as mudanças na maneira de pensar a formação de professores não garantem mudanças, alterações e inovações imediatas nos cursos de formação docente,

especificamente nas licenciaturas. A efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 38).

Discutir a formação de professores e os cursos de licenciatura nos possibilita uma gama bastante ampla de aspectos para serem debatidos. Isto acontece em decorrência da complexidade que envolve a formação de professores e conseqüentemente os referidos cursos. Considera-se as licenciaturas enquanto cursos que “pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial.” (GATTI, 2010, p. 1359).

Pensamos que atualmente os cursos de licenciatura carecem de uma identidade que os defina. Inevitavelmente os sujeitos por eles formados carecem desta mesma legitimidade identitária. A aparente inexistência de investigações que problematizem os cursos de licenciatura em aspectos mais gerais, e não somente aspectos muito peculiares de um curso específico, como veremos mais adiante, no levantamento das produções acadêmicas recentes, parece contribuir para este processo. Emerge a necessidade de pensarmos os cursos de formação em seus aspectos mais amplos, considerando o contexto em que estão inseridos a nível nacional.

Diniz-Pereira (2011), ao realizar uma pesquisa em uma universidade federal do sudeste do Brasil, a qual foi concluída em 1996 constatou que, na referida universidade, nove, dos dez cursos considerados de “menor prestígio” ofereciam a modalidade licenciatura, sendo que nenhum que oferecia esta modalidade estava citado entre os cursos de “maior prestígio”. Outro dado importante é que as taxas de evasão eram bem maiores nos cursos com a modalidade licenciatura que nos demais.

No que se refere às condições socioeconômicas e culturais dos alunos ingressantes na universidade, nitidamente verifica-se a discrepância entre o perfil dos ingressantes. Os alunos das licenciaturas eram aqueles com condições socioeconômicas e culturais menos favoráveis.

Gatti (2010) também apresenta alguns dados oriundos de pesquisas mais recentes 2008 e 2009. Estas pesquisas contemplaram os cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Foram

analisados cursos de todas as regiões do país. A partir da análise do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005) evidenciou que a opção pelo curso de Pedagogia, 65% dos alunos atribui ao fato de querer ser professor(a). Porém este percentual cai pela metade no que se refere aos demais cursos de licenciatura. Entre os(as) licenciandos(as) de outras áreas, que não a Pedagogia, cerca de 21% enxerga a docência como uma espécie de “seguro desemprego” o que se assemelha as colocações feitas por Diniz-Pereira (2011, p.37) ao abordar a questão da identidade do trabalho docente questionando se trata-se “de uma vocação, uma profissão ou um bico?”, ressaltando o descaso com a carreira docente no Brasil.

A pesquisa de Gatti (2010) evidenciou ainda a predominância de estudantes com até três salários mínimos, enquanto renda familiar, nas Licenciaturas (39,2%) e a escassa frequência de sujeitos com renda familiar superior a dez salários mínimos. No que diz respeito ao currículo dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, entre os aspectos destacados estão a prevalência da carga horária de disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área em relação à formação para a docência. Também não há uma articulação entre as disciplinas de formação específicas e a Formação Pedagógica.

Ainda sobre os cursos de licenciatura, mais especificamente sobre os professores formadores destes cursos, Gatti (2009) afirma a inexistência de um perfil claro do professor enquanto profissional e diz que “em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor” (*grifos da autora*) (GATTI, 2009, p. 97). Este(a) mesmo(a) professor(a) (em formação) precisa ser considerado(a) enquanto um(a) profissional, inserido(a) em dado contexto educacional, no qual ele(a) contribui em sua construção, e é ao mesmo tempo global e local. Para a autora, estas considerações acerca dos processos formativos, apontam para um caminho sensato e promissor ao pensar a docência e a formação de professores.

Este breve panorama das licenciaturas não pode ser considerado isoladamente do sistema educacional brasileiro como um todo. Por exemplo, são diversos fatores que influenciam tanto na opção de estudantes pelas licenciaturas, quanto pela permanência destes. Não se pode esperar que

estudantes ingressantes na educação superior tenham a docência como primeira opção de carreira, se o cenário nacional aponta para um campo sucateado, carente de identidade e valorização profissional.

Em meio a este cenário, emerge um aspecto que consideramos bastante relevante ao pensar a formação de professores: a Formação Pedagógica destes profissionais. Como vimos, ao falar de formação de professores, formação inicial de professores e mais especificamente dos cursos de licenciatura, podemos identificar a recorrência de menções em torno da problemática da dissociação entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Conhecimentos Pedagógicos. Comumente relegando a estes um papel secundário na formação

Em estudo realizado em dezoito cursos de Licenciatura de Universidades da cidade de Curitiba/PR entre 2010 e 2011, Romanowski (2012) investigou as ementas dos programas de ensino das disciplinas pedagógicas para a formação de professores nas novas propostas dos cursos de licenciatura. Tendo como questões orientadoras: os conhecimentos abordados nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura e a concepção de formação que orienta a proposta destas disciplinas, Romanowski aponta como inferências provisórias, a partir das investigações, a predominância da lógica da teoria enquanto orientadora da prática, seguindo a perspectiva de que uma sólida formação teórica garante a prática.

A autora considera ainda que a referente pesquisa traz como evidências aspectos já destacados por outros autores como Diniz-Pereira (2011) e Gatti e Barreto (2009), no que se refere principalmente a ênfase no conteúdo disciplinar, tratando o conhecimento da prática docente e da escola enquanto complementares. Romanowski considera ainda que os conhecimentos que compõem as disciplinas centram-se demasiadamente no campo da própria disciplina, pouco se articulando com o campo de atuação docente, a prática do professor e a escola. Afirmando ao final do texto que a análise realizada permite concluir que a formação de professores apresenta-se “alheia e distante da escola e de sua dinâmica”, o que articulado a outros problemas destes cursos, “torna a formação parcial, frágil, fragmentada, desarticulada” (ROMANOWSKI, 2012, p. 24).

Especificamente discutindo este tema: Formação Pedagógica, segue o texto, problematizando não somente a sua constituição ou seu papel nos cursos de formação de professores, mas prioritariamente o entendimento que se tem acerca do que define a Formação Pedagógica, apontando aspectos para a formulação de uma possível caracterização a partir do campo de conhecimento da Pedagogia, da Didática e da Articulação destes campos com os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar.

2.3 Formação Pedagógica e Formação de Professores

Não raramente nos textos e discussões em torno da temática “formação de professores”, encontramos o termo Formação Pedagógica, referindo-se à formação inicial em cursos de licenciatura, às discussões sobre docência universitária, aos saberes da docência, a estudos sobre currículo, a habilidades, conhecimentos, competências, enfim. O fato é que Formação Pedagógica é algo que permeia as escritas e leituras de quem se propõe a investigar o campo abrangente que é a formação de professores.

Contudo, apesar da frequência com que a Formação Pedagógica é mencionada nos debates, raramente apresenta-se uma definição. Como se o conceito estivesse implícito, estivesse posto no senso comum. Aquele “balãozinho” que nos situa no contexto, definindo, “Formação Pedagógica é...” não está presente na maioria das discussões. Uma evidência desta ausência é o mapeamento das produções acadêmicas realizado nesta pesquisa e que será detalhado ao longo deste texto.

Também Chaves (2012), ao realizar um levantamento sobre as produções acadêmicas encontradas nos anais da ANPED¹ e do ENDIPE² referentes à Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura, constatou que, de maneira geral as 87 publicações selecionadas no referido estudo, justificam-se na dicotomia entre formação relativa à Área Disciplinar e Formação Pedagógica, indicando ainda o caráter secundário assumido por esta última comparada a primeira. Dentre os resultados encontrados por Chaves (2012) ressalta-se que as produções analisadas “em geral, não indicam, discutem, ou

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

² Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

analisam um conceito/concepção de Formação Pedagógica” (CHAVES, 2012, p. 9).

Sendo assim, a Formação Pedagógica é tomada enquanto sinônimo de didática ou de metodologias de ensino específicas de disciplinas curriculares e conteúdos. Pode ser também associada à prática educativa, a intencionalidade da ação do(a) professor(a), a organização do conhecimento nas instituições educativas formais, enfim, são diversas as perspectivas de abordagem.

Nos cursos de licenciatura, como vínhamos discutindo, a Formação Pedagógica aparece como um acréscimo da Formação Específica da Área Disciplinar, mesmo que não se situe mais no último ano de curso e esteja dissolvida ao longo dos semestres. Em tais cursos, normalmente, entende-se que à Formação Pedagógica cabe a formação do(a) professor(a). Ela é responsável por tornar “ensinável” o conteúdo científico da área disciplinar.

Através do resgate da trajetória histórica da formação de professores nos cursos de licenciatura é possível afirmar que coube a Formação Pedagógica um espaço secundário nestes cursos. Desde o modelo 3+1, do início do século XX, até o momento atual, efetivamente pouca coisa se modificou, apesar de tentativas que põe a Formação Pedagógica mais em evidência nos referidos cursos. O caráter desvalorizado desta em relação à Formação Específica da Área Disciplinar ainda é visível.

Chaves (2014) ao realizar um estudo investigativo intencionando compreender as formas de organização da Formação Pedagógica em sete cursos de licenciatura em uma Universidade Federal da Região Sul do Brasil, aponta dentre os resultados que o preparo para o exercício da docência não se constitui como o principal foco nos cursos investigados e que o modelo “3+1” continua presente na organização dos mesmos, bem como o caráter secundário relegado aos conhecimentos relacionados à Formação Pedagógica.

Neste mesmo estudo a autora destaca que Formação Pedagógica compreende saberes docentes relacionados às Ciências da Educação e saberes docentes relacionados ao Ensino da Matéria. Os saberes docentes relacionados às Ciências da Educação, de acordo com a autora, são os responsáveis pela identidade profissional do(a) professor(a), auxiliando-o(a) a pensar o ensino da matéria. São compostos por saberes oriundos das Ciências Aplicadas a Educação, como por exemplo, História da Educação, Sociologia da

Educação, etc. Os saberes docentes relacionados ao Ensino da Matéria seriam responsáveis pela combinação entre o Conhecimento do Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico e Didático de como ensinar. São saberes oriundos das Didáticas e Metodologias Específicas da Área de Conhecimento.

Nesta perspectiva compreende-se enquanto constituidores da Formação Pedagógica conhecimentos acerca de aspectos abordados pelas Ciências da Educação e, portanto, fragmentados em suas áreas de análise específicas e conhecimentos originários do campo da Didática bem como das Metodologias Específicas.

Franco, Libâneo e Pimenta (2011) ao propor uma investigação teórica acerca da Pedagogia enquanto campo de conhecimento, consideram que esta apresentou historicamente profundas alterações em sua epistemologia e que tais alterações se devem ao fato da Pedagogia ser teorizada sob diferentes óticas científicas, muitas vezes reducionistas e descaracterizadoras de seu status enquanto ciência, questionando a sua necessidade no espaço científico da práxis educativa.

Especificamente no âmbito brasileiro houve um desprestígio dos pedagogos(as) e em seu lugar foram sendo valorizados os tecnólogos da prática, que foram aos poucos reduzindo o objeto de investigação desta ciência, ou seja, a educação concretizada em práticas educativas. O foco passou a ser os aparatos tecnológicos do processo de instrução e desta forma a formação docente foi sendo caracterizada mais como um treinamento de habilidades, o que gerou um maior desprestígio com relação à função social dos(as) professores(as).

O crescimento desses significados e representações das finalidades da Educação, que supervalorizaram a organização da instrução e subestimaram os destinos e valores educativos, levaram ao enfraquecimento e à alteração da identidade da Pedagogia, fazendo-a distanciar-se de seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passou a ser apenas o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental. (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011, p. 63).

E desta forma, segundo Libâneo, a Formação Pedagógica foi sendo considerada enquanto preparação metodológica do professor em detrimento da investigação sistemática da realidade educativa e a Pedagogia, ou o

pedagógico, associado ao metodológico, ao modo de ensinar (LIBÂNEO, 2001).

Destacamos que a intenção deste estudo não é propor uma inversão de valores no que consiste a relevância de um ou outro conhecimento, muito menos propor a supremacia do Conhecimento Pedagógico em detrimento do Conhecimento Específico da Área Disciplinar nos Cursos de Licenciatura. Menos ainda reduzir o campo da Pedagogia à docência, mas ao contrário, ressaltar a importância da Formação Pedagógica na docência, mais especificamente na formação de professores, numa perspectiva que considere a abrangência da totalidade do Conhecimento Pedagógico não reduzindo-o aos aspectos metodológicos.

Quando falamos em formação de professores, mais especificamente nos cursos de licenciatura e, pensando em sua organização, entendemos que estes são constituídos, de forma geral, por disciplinas pedagógicas e disciplinas de conhecimentos específicos da área disciplinar. Normalmente as disciplinas pedagógicas são consideradas responsáveis pela formação para a docência e as disciplinas de conhecimentos específicos, voltadas ao aprofundamento epistemológico em determinada área do saber.

Sobre este aspecto, destacamos a especificidade do Curso de Pedagogia em relação aos demais, tendo em vista que disciplinas de formação específica e pedagógicas, na maioria das vezes, estão diluídas por toda a organização curricular, sendo em alguns casos, até difícil distinguir umas das outras. Trataremos, a seguir, especificamente esta particularidade.

2.3.1 Formação Pedagógica no Curso de Pedagogia e suas especificidades

Evidentemente, ao destacar a singularidade do Curso de Pedagogia, cabe considerar a sua trajetória até caracterizar-se como um curso de licenciatura. Como bem sabemos, há uma configuração histórica que o distingue dos demais desde a gênese de sua criação, passando pelas atribuições dos(as) profissionais por ele formados(as) e ainda, na própria identidade do curso na atualidade e os conhecimentos que a ele estão vinculados ou que o compõe.

Obviamente, não se tem a pretensão de dar conta, neste momento, de tal discussão. Porém, não é coerente deixar de discutir a especificidade do Curso de Pedagogia em relação às demais licenciaturas.

Para tanto, trazemos as contribuições de Carmem Silvia Bissolli da Silva ao abordar em seu livro intitulado “Curso de Pedagogia no Brasil – História e Identidade”, as controvérsias em meio às quais foi criado e vem sendo construído e ressignificado o Curso de Pedagogia no Brasil.

A autora apresenta inicialmente as Três Regulamentações do Curso de Pedagogia: a sua criação, o Parecer CFE³ n.251/62 e o parecer CFE n. 252/69.

O Curso de Pedagogia foi instituído em 1939 no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. O curso, de acordo com Libâneo (2007) e Silva (2006), foi criado para formar técnicos em educação e licenciados em Pedagogia ou, bacharéis e licenciados.

O Parecer CFE n. 251/62, anexo à Resolução CFE/62 (BRASIL, 1963), que fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia, estabelece também, para o referido curso, de acordo com Libâneo (2007) a função de formar especialistas e professores para os Cursos Normais, apontando a possibilidade de formar o professor primário em nível superior. Segundo o autor, neste mesmo ano são também fixadas as matérias pedagógicas para os cursos de licenciatura.

Mais especificamente quanto ao Parecer CFE n. 252/69 (BRASIL, 1969), Silva (2006) considera que tal parecer

não deixa dúvida quanto ao profissional, ou melhor, aos profissionais a que se refere ao ser apresentado como o instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Ao designar, então, alguns conjuntos de atividades para os quais se destinariam os especialistas, acaba por oferecer elementos para a sua caracterização. Em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo. (SILVA, 2006, p. 25-26).

A autora segue discutindo o Curso de Pedagogia, mais especificamente a questão da identidade, situando tal discussão em quatro Períodos distintos, localizados historicamente.

³ Conselho Federal de Educação.

De acordo com Silva (2006), o “Período das regulamentações (1939 a 1972)” caracterizou-se pelos questionamentos, até mesmo quanto à própria existência ou não do curso. Como a autora coloca: “o curso de pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência?” (SILVA, 2006, p. 49). É um período marcado por indagações a respeito das funções do curso e suas estruturas curriculares.

O “Período das indicações (1973 a 1978)”, é a fase caracterizada pela autora como da “identidade projetada”, pois a “identidade do curso de pedagogia colocou-se a partir da projeção da identidade do pedagogo” (SILVA, 2006, p. 93).

O “Período das propostas (1979 a 1998)”, é a fase caracterizada pela autora como da “identidade em discussão” que consistiu em uma gama de documentos produzidos a partir do movimento que visava a reformulação do Curso de Pedagogia, “a questão de sua identidade se expressa através da dificuldade quanto ao entendimento a respeito das funções a serem preenchidas por ele, bem como da estrutura curricular correspondente às diferentes propostas”. (SILVA, 2006, p. 93).

E por fim, o “Período dos decretos”, que teve início em 1999, constitui-se segundo a autora na fase da “identidade outorgada”. Caracteriza-se pelo deslocamento das decisões do âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a Presidência da República. Os documentos vinculados a este deslocamento referem-se tanto a formação de professores para a educação básica, mas também prescrevem limites às funções do Curso de Pedagogia. (SILVA, 2006).

Ao final de sua análise, a autora aponta como fundamental à sobrevivência do Curso de Pedagogia e do Campo de Conhecimento Pedagógico, a superação deste último período, ou seja, dos decretos.

Como vimos, o Curso de Pedagogia no Brasil é marcado por uma intensa transitoriedade. A indefinição de sua identidade e mesmo a oscilação entre a formação de pedagogos(as) e professores(as) evidencia este aspecto.

Considerando esta indefinição identitária, o Curso de Pedagogia assume uma configuração diferente dos demais cursos de licenciatura, sendo que nem sempre o âmbito de sua formação esteve associado à docência.

Uma posição a ser considerada é a de Franco, Libâneo e Pimenta (2011) ao defender que a formação de educadores se realize em dois cursos distintos:

O curso de Pedagogia e o curso de formação de professores. O curso de Pedagogia destina-se à formação de pedagogos especialistas por meio de estudos teóricos de Pedagogia, visando preparar profissionais para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. O curso de formação de professores para a Educação Básica, em ligação direta com o curso de Pedagogia, destina-se à formação de professores para a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 71/72).

Esta posição contribuiria para a definição da identidade do Curso de Pedagogia, bem como, promoveria a formação de professores(as) para os anos iniciais da Educação Básica em um curso específico, mantendo uma relação com o Curso de Pedagogia.

Contudo, a parte desta posição, cabe destacar também que, quanto a sua organização curricular, ou melhor, aos seus componentes curriculares, o Curso de Pedagogia atualmente se distingue dos demais cursos de licenciatura.

Referindo-se aos Cursos de Graduação em Pedagogia, Gatti (2010) considera que

[...] somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n.1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária [...]. (GATTI, 2010, p. 1357/1358).

A autora traz estas considerações acerca do Curso de Pedagogia situando-o no cenário de uma pesquisa desenvolvida a nível nacional e que contemplou quatro denominações de Cursos de Licenciatura (Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas).

Ao analisar as ementas das disciplinas de 71 cursos presenciais de Pedagogia em todo o país, totalizando 3.513 disciplinas (obrigatórias e optativas), Gatti destaca que

[...] há uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno da Pedagogia, a partir de outras áreas de conhecimento, e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% desse conjunto. (GATTI, 2010, p. 1368).

A ausência, por assim dizer, de disciplinas destinadas aos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais da Educação Básica no Curso de Pedagogia, coloca dois aspectos de um mesmo problema quando consideramos os demais cursos de licenciatura: a dissociação entre conhecimentos específicos da área disciplinar e conhecimentos pedagógicos.

O curso de licenciatura em pedagogia continua genérico e com uma débil formação nas metodologias, estando esta separada dos conteúdos específicos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que estão ausentes do currículo. Por sua vez, nos cursos de licenciatura em conteúdos específicos ocorre a prevalência dos conteúdos das respectivas áreas de conhecimento em detrimento da formação pedagógica, com baixo número de horas na matriz curricular. (LIBÂNEO, 2015, p. 635/636).

Ao analisar histórica e teoricamente a formação de professores no Brasil, Saviani (2009), conforme já mencionado neste texto, considera que estes foram marcados por dois modelos: culturais-cognitivos e pedagógico-didáticos, sendo o primeiro caracterizado pelos conteúdos disciplinares e o segundo voltado ao preparo pedagógico e didático. Acerca do Curso de Pedagogia, considera o autor:

[...] foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Como podemos observar, o Curso de Pedagogia se distingue dos demais cursos de licenciatura, primeiro quanto à indefinição de sua identidade

e segundo, devido a sua organização curricular, fortemente marcada pelo preparo pedagógico e didático em detrimento dos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais da Educação Básica.

Contudo, são duas faces do mesmo problema: a dissociação entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Conhecimentos Pedagógicos. Tal impasse na formação de professores precisa ser superado e será abordado mais detalhadamente ao longo deste texto.

Através destas considerações podemos reafirmar a complexidade da formação de professores, considerando os conhecimentos que a compõe. E, para além disto, a forma como estes conhecimentos são organizados nos currículos dos cursos e articulados nestes processos de formação aponta para uma concepção de formação de professores. Pensemos também no que caracterizam estes conhecimentos, ou seja, do que falamos quando mencionamos conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos.

Consideramos que neste momento cabe uma discussão conceitual, ainda que breve, para sistematizar a compreensão em torno dos saberes da docência e sua relação com os saberes pedagógicos. Na mesma proporção consideramos relevante pontuar o que distingue ou não trabalho docente e pedagógico.

2.4 Entre o Pedagógico e o Docente – aproximações e diferenças

Não raramente observamos os termos “saberes pedagógicos”, “saberes docentes”, “trabalho pedagógico” e “trabalho docente”, “prática pedagógica”, “prática docente” sendo utilizados enquanto sinônimos.

Cotidianamente ao referir-nos as práticas dos(as) professores(as), as caracterizamos enquanto práticas pedagógicas, como se o termo “pedagógico” estivesse indissociavelmente ligado à docência. Pouco, porém questiona-se acerca do que caracteriza uma prática enquanto pedagógica, visto parecer que seu entendimento já está posto no senso comum.

Em uma tentativa de responder a este questionamento, Franco (2012) discute o termo “prática pedagógica” ou “práticas pedagógicas” entendendo que estas “são práticas que se organizam intencionalmente para atender a

determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 173).

Desta forma compreendemos que a caracterização de uma prática enquanto pedagógica está na sua intencionalidade educativa a partir dos contextos sociais onde se efetiva. Prossegue a autora questionando a caracterização das práticas docentes enquanto práticas pedagógicas, afirmando que nem toda prática docente é pedagógica e, desta forma a prática docente somente assume-se enquanto prática pedagógica quando contempla uma intencionalidade prevista para tal ação. A prática pedagógica compreende, para a autora, uma prática planejada, acompanhada, exercida com finalidade, vigilância crítica e de forma socialmente responsável.

A prática docente é uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno. (FRANCO, 2012, p. 178).

Ao abordar trabalho pedagógico, Libâneo (2010) questiona: o que define algo como pedagógico? A resposta está relacionada à intencionalidade da ação. Segundo ele

a Pedagogia ocupa-se da educação intencional. Como tal, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar. (LIBÂNEO, 2010, p. 33).

Prossegue o autor destacando que a educação é uma atividade humana intencional e uma prática social. Nesta perspectiva há sempre uma intencionalidade educativa voltada para fins desejáveis do processo de formação e, considerando a educação uma prática social está subordinada a interesses políticos, ideológicos e econômicos de grupos sociais.

Sendo assim, ao investigar questões atinentes à formação humana e práticas educativas correspondentes, a Pedagogia começa perguntando que interesses estão por detrás das propostas educacionais. Precisamente por isso, a ação pedagógica dá uma

direção, um rumo às práticas educativas conforme esses interesses. O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. (LIBÂNEO, 2010,p. 34).

Quanto à ação docente ou prática docente, consideramos sua associação mais direta com o ensino e, portanto, com o campo da Didática. Ainda segundo Libâneo,

se definirmos a ação educativa pelo seu caráter intencional, também a ação docente se caracteriza como direção consciente e intencional do ensino, tendo em vista a instrução e educação de indivíduos, capacitando-os para o domínio de instrumentos cognitivos e operativos de assimilação da experiência social culturalmente organizada. (LIBÂNEO, 2010, p. 143/144).

Contudo, consideramos que a Didática diz respeito mais especificamente às teorias do ensino e da aprendizagem, sendo o ensino um tipo de prática educativa, uma modalidade do trabalho pedagógico. (LIBÂNEO, 2010). Nesta perspectiva “o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente)”. (LIBÂNEO, 2010, p. 34).

Desta forma consideramos poder existir um princípio pedagógico que norteia a formação como um todo nos cursos de formação de professores. Este princípio pedagógico poderia perpassar a formação do(a) professor(a) durante todo o curso de formação inicial. Ou seja, a Formação Pedagógica contemplaria todos os âmbitos e aspectos de um curso de formação de professores e não estaria reduzida a disciplinas. Destacando novamente, de acordo com Libâneo (2001, 2010) que todo trabalho docente é também pedagógico, por que então a Formação Pedagógica não poderia contemplar toda a formação do(a) professor(a)?

Na sequência, discutiremos mais especificamente a constituição da Formação Pedagógica na formação de professores a partir das contribuições da Pedagogia, da Didática e da Articulação entre os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e os Conhecimentos Pedagógico-Didáticos.

2.5 Formação Pedagógica: Fundamentos e Caracterização

A Formação Pedagógica é compreendida, não raramente, na formação de professores enquanto processo que torna o Conhecimento Específico da Área Disciplinar “ensinável”, estando ainda muito associada aos aspectos metodológicos.

Nesta etapa do texto, ao abordar Formação Pedagógica, ressaltamos que ela não está restrita à formação de professores ou à docência, sendo, portanto, compreendida em uma perspectiva mais ampla de formação humana, que tem na Pedagogia, enquanto campo de conhecimento a sua sustentação epistemológica. Contudo, partimos do pressuposto de que esta perspectiva ampla de formação humana presente na Formação Pedagógica, a partir da Pedagogia, tem suas contribuições significativas nos processos de formação de professores.

Para tanto, lançamos mão das contribuições da Pedagogia à formação de professores, ressaltando a importância da compreensão dos processos educativos e suas análises para a atuação docente. Na sequência, abordamos a Didática enquanto campo de estudos dos processos de ensino e aprendizagem e ainda, os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e sua articulação com os Conhecimentos Pedagógico-Didáticos na efetivação dos processos educativos escolares.

Assumindo a Formação Pedagógica, nesta perspectiva mais ampla de formação humana, através de processos educativos intencionais, pensamos que ela está diretamente relacionada ao desenvolvimento do sujeito enquanto indivíduo inserido em determinado contexto social.

A compreensão de Pedagogia legada pelos clássicos está, portanto, vinculada à ação formativa ou educativa em todas as circunstâncias da vida, de modo que a Educação expressa a forma do desenvolvimento humano em contextos culturais. Também as concepções críticas da Educação, entre elas as inspiradas no marxismo, sem retirar da Educação sua missão de formação do indivíduo, destacam a estreita vinculação da Educação com a sociedade, ressaltando o caráter político-social da Educação e mantêm a tradição da especificidade da ciência pedagógica. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 57).

Nesta perspectiva, a Pedagogia não está restrita à Educação Escolar. Libâneo (2001) nos fala de uma sociedade pedagógica, onde práticas e ações

educativas podem ser identificadas em praticamente todas as instâncias da sociedade. Sendo assim, a Pedagogia

[...] tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. [...] Ela tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. (LIBÂNEO, 2001, p.6).

Quando falamos em Formação Pedagógica, comumente associamos aos conhecimentos metodológicos ou a associamos à Didática ou às Didáticas Específicas, ou seja, aos processos de ensino e aprendizagem.

O que queremos pontuar aqui é que, de fato tanto os aspectos metodológicos como o estudo acerca dos processos de ensino e aprendizagem compõem a Formação Pedagógica na formação de professores. Porém, queremos ressaltar as contribuições da Pedagogia à Formação Pedagógica na formação docente. Destacando assim, em que medida a Pedagogia, através dos estudos acerca da Educação, constitui a Formação Pedagógica na formação de professores contribuindo para esta reflexão problematizadora em torno dos processos educativos.

Primeiramente discutimos a Pedagogia enquanto campo de conhecimento, compreendendo-a enquanto base de sustentação teórica para pensar o que caracteriza o pedagógico e qual seu objeto de investigação. Na sequência, destacamos a Didática enquanto campo de conhecimento e que demonstra sua relevância ao pensarmos mais especificamente a Formação Pedagógica na formação de professores. Por fim, ao abordar os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar nos Cursos de Formação de

Professores, ressaltamos a indissociabilidade destes com os Conhecimentos Pedagógico-Didáticos.

A fundamentação teórica desta etapa do trabalho consiste basicamente nas considerações de Libâneo (2001, 2010, 2012, 2015) que tem se proposto a investigar a Pedagogia enquanto campo de conhecimento e também a Pedagogia como curso de graduação, sua trajetória e identidade. O autor tem importantes contribuições também no campo da Didática e na relação do Conhecimento Pedagógico-Didático com o Conhecimento Específico da Área Disciplinar. Além de Libâneo também consideram-se as contribuições de Cambi (1999), Saviani (2008), Shulman (2005) e Franco, Libâneo e Pimenta (2011).

Falar em Formação Pedagógica nos remete a pensar na constituição do conhecimento pedagógico e no campo de estudos que sustenta este conhecimento, ou seja, a Pedagogia.

2.5.1 Pedagogia: o campo de conhecimento

A Pedagogia enquanto campo de conhecimento está intrinsecamente ligada à educação. Historicamente o termo “pedagogia” surgiu na Grécia e segundo Saviani (2008) assumiu-se uma dupla referência para o conceito de Pedagogia. Por um lado desenvolvia-se uma reflexão muito ligada à filosofia e as finalidades éticas que orientam as atividades educativas. De outro lado considerou-se o sentido empírico e prático de condução da criança para a vida, entendendo a Pedagogia enquanto meio, caminho. A partir do século XVII estas duas perspectivas tenderam a unificar-se, principalmente a partir de Comenius.

Segundo Saviani (2008), “Comenius procurou equacionar a questão metodológica da educação. Por esse caminho, buscou construir um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios” (SAVIANI, 2008, p.2). Foi, porém com Herbart que estes dois aspectos, reconhecidos distintamente foram unificados: “os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia” (SAVIANI, 2008, p.2).

Saviani (2008) considera ainda que a utilização do termo “pedagogia” não necessariamente está ligada a trajetória da problemática da Pedagogia. Segundo ele, muitos pensadores (Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Condorcet) dedicaram-se a estudar a problemática pedagógica sem fazer uso do termo “pedagogia”. Contudo, a partir do século XIX se generalizou a sua utilização. A utilização do termo “pedagogia” passou a “designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo” (SAVIANI, 2008, p.6).

Já no século XX, a Pedagogia tem se visto em meio a uma discussão que a coloca entre a filosofia e as ciências. A construção de sua identidade, enquanto campo de conhecimento tem sido orientada por mudanças conceituais que imprimem legitimidade ou não ao conhecimento pedagógico, permeado por uma conotação filosófica e ao mesmo tempo constituída por conhecimentos de diversas ciências.

De acordo com Cambi (1999), a partir da segunda metade do século XX, a Pedagogia sofreu com uma radical transformação, que redefiniu sua identidade e deslocou sua perspectiva epistemológica. “Da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e “fechado” passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências (CAMBI, 1999, p.595). Este processo se deu a partir da afirmação de muitas disciplinas (sociologia, psicologia, etc.) enquanto constitutivas do saber pedagógico-educativo. Neste sentido, afirma Cambi (1999), a Pedagogia torna-se cada vez mais “tributária de saberes especializados assumidos como “ciências auxiliares”, mas que, na realidade, reescreveram sua identidade interna, fracionando-a e disseminando-a em vários setores” (CAMBI, 1999, p. 596).

O que se coloca a partir deste momento é a relação entre Pedagogia e as outras ciências da educação. Saviani (2008) ao realizar uma discussão em torno das considerações de Genovesi, a partir de sua obra intitulada “Pedagogia: da empiria em direção à ciência”, publicado em 1999, retoma três etapas distinguidas pelo autor ao referir-se ao desenvolvimento da Pedagogia. Na primeira etapa, Genovesi considera a Pedagogia definida por procedimentos imitativos e intuitivos determinados a partir das necessidades sociais. A segunda etapa compreende o momento da reflexão crítica da própria

prática educativa, na qual a filosofia se faz essencial. E por fim, a terceira etapa que compreende a Pedagogia enquanto ciência que cria seu objeto: a Educação.

A partir destas considerações Genovesi (apud Saviani, 2008), conclui a Pedagogia enquanto uma ciência autônoma, pois tem sua própria linguagem, tendo consciência de usá-la segundo método e fins próprios, constituído por meio desta, um corpo de conhecimentos, construções e técnicas sem as quais se tornaria inviável a construção de modelos educativos. De acordo com Saviani (2008), Genovesi considera a Pedagogia enquanto uma das ciências da educação, contudo decisiva no que se refere ao objeto educativo. Portanto, considera também que as ciências da educação só podem constituir-se enquanto tal a partir da Pedagogia.

Acerca desta “tensão” entre a Pedagogia, enquanto ciência da educação e as demais ciências da educação, novamente Saviani (2008) considera que as chamadas ciências da educação, são ciências construídas a partir de um saber específico, externo à educação. Ou seja, analisam a educação a partir do seu próprio objeto, recortando da totalidade do fenômeno educativo a faceta que lhe corresponde. De diferente modo, a ciência da educação se constituiria na medida em que considerasse a educação em concreto, na sua totalidade enquanto seu objeto.

O autor apresenta ainda dois circuitos, a fim de exemplificar as duas situações mencionadas.



Fonte: Saviani (2008).

O primeiro circuito põe a educação enquanto ponto de passagem da análise no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, etc.). Ou seja, não considera-se a educação na sua totalidade e portanto nem

mesmo na sua complexidade. É uma análise que se restringe a um único aspecto do todo. Estas ciências ao concretizarem sua investigação acerca do fenômeno educativo o fazem a partir de um espaço muito peculiar: a sua ciência primeira, ou seja, é sempre uma análise realizada a partir do ponto de vista da ciência que a propõe.

O segundo circuito, corresponde a uma ciência da educação e esta coloca a educação enquanto ponto de partida e de chegada da análise. Ou seja, a totalidade e a complexidade da educação são contempladas durante o processo de análise.

A Pedagogia enquanto ciência da educação investiga os diversos aspectos da educação. Libâneo considera que:

Esse complexo de conhecimentos funda-se no entendimento de que a Pedagogia compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, já que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo. (2010, p.137).

Continua o autor considerando que não se trata de atribuir à Pedagogia a exclusividade na análise do fenômeno educativo. Mas sim de ressaltar sua peculiaridade em responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, não se restringindo a análises parciais realizadas pelas demais ciências da educação.

Nossa posição é que a multiplicidade de enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a Pedagogia, antes ressalta seu campo próprio de investigação para clarificar seu objeto, seu sistema de conceitos e sua metodologia de investigação, para daí poder apropriar-se da contribuição específica das demais ciências. (LIBÂNEO, 2010, p. 137).

Nesta perspectiva ressalta-se a abrangência do campo de estudo da Pedagogia. A análise de todos os aspectos que constituem a educação é uma tarefa demasiadamente complexa. Porém, somente através desta análise será possível compreendermos os mecanismos que engendram a construção dos processos educativos na sua totalidade.

Para além das considerações em torno do status científico ou não da Pedagogia enquanto ciência da educação, importa considerar o que realmente refere-se à Pedagogia. Qual seu campo de estudos, investigação, conhecimento e atuação? A fim de dar continuidade a reflexão em torno da

caracterização da Pedagogia, pensamos ser pertinente uma breve explicitação acerca do objeto de conhecimento do campo pedagógico, ou seja, a *Educação*.

A Pedagogia enquanto campo de conhecimento passou, ao longo do tempo, por reformulações que lhe conferiam diferentes ênfases contribuindo para a constante transformação da sua identidade e da sua função social. De acordo com Franco, Libâneo e Pimenta (2011), no contexto brasileiro, até o início dos anos 1980 prevaleceu à compreensão da Pedagogia enquanto ciência da educação. A partir de transformações sociais de cunho político nesta mesma década questionou-se o formato curricular dos cursos de formação de professores, sendo a Pedagogia criticada por seu caráter “reprodutor” e conservador a partir da incorporação da teoria da reprodução nos estudos nacionais. Neste momento algumas instituições formadoras optam por assumir uma formulação que considera as Ciências da Educação. Contudo, tal formulação também perdeu espaço e os “estudos pedagógicos sistematizados foram substituídos por estudos sobre a docência” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p.60).

Estas considerações exemplificam o caráter mutável da Pedagogia enquanto campo de conhecimento. Saviani (2008) questiona o que afinal devemos entender por Pedagogia? Na tentativa de resposta a este questionamento o autor faz algumas considerações acerca dos entendimentos já construídos em torno da Pedagogia. Segundo ele, as conceituações e enfoques multiplicam-se. Para muitos a Pedagogia é a ciência da educação, outros não lhe atribuem caráter científico, compreendendo-a enquanto a arte de educar, ou a técnica de educar, ou ainda a assimilam à filosofia ou história da educação. No entanto Saviani considera que: “Um exame mesmo que superficial das diversas e múltiplas caracterizações do termo “pedagogia” permite perceber que, para lá da diversidade, há um ponto comum: todas elas trazem uma referência explícita à educação.” (2008, p. 135).

Este é o ponto chave para dar sequência à análise em torno do campo de conhecimento pedagógico, ou seja, definir o objeto deste conhecimento, entendido aqui de forma ampla, como sendo a educação. Pode-se considerar a Pedagogia enquanto um campo de conhecimento que tem por objeto o fenômeno educativo. Para continuar com a reflexão cabe considerar o que exatamente entende-se por educação.

A educação enquanto prática social é anterior à própria reflexão sobre ela. Ela está presente em diferentes instâncias da sociedade não se restringindo aos ambientes escolares.

A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. (LIBÂNEO, 2001, p. 7)

Entende-se, portanto, que a educação garante a própria continuidade existencial de determinada sociedade e assim, a produção cultural de mecanismos que sustentam a própria vida humana em sociedade.

Desta forma a análise teórica da Pedagogia, enquanto campo de conhecimento, não se limita a educação escolar. Libâneo (2001), conforme já mencionado, nos fala de uma sociedade pedagógica, ampliando o conceito de educação e a diversidade das práticas educativas⁴. Segundo o autor, o campo educativo é demasiadamente vasto, considerando que a educação efetiva-se em diversos espaços na sociedade e sob diferentes modalidades. Considera-se enquanto âmbito propulsor de práticas educativas família, o trabalho, os meios de comunicação, a política e claro, a escola.

A educação, em um sentido mais amplo, pode ser concebida enquanto um fenômeno intencional que objetiva a formação do ser humano e a evolução da sociedade sustentada em princípios éticos, visando um processo de humanização constante e permanente. De acordo com Libâneo (2001):

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações 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, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

⁴ Práticas Educativas, a partir da concepção de Libâneo (2012, p. 12) apontam para o caráter eminentemente prático da educação, facilitando a compreensão de que educação não se refere somente a práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas nas diferentes instâncias sociais.

A educação é uma prática intencional e uma prática social. Intencional porque todo e qualquer processo educativo orientado a partir dos princípios considerados anteriormente prevê uma intencionalidade, uma finalidade. “Há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação [...] há sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos” (LIBÂNEO, 2001, p.9). E social por que efetiva-se na sociedade, com seres sociais, promovida em meio a relações sociais e por que “uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte”. (LIBÂNEO, 2001, p.9).

As práticas educativas precisam ser pensadas em seus contextos específicos, ou seja, as finalidades da educação enquanto prática social variam de acordo com o contexto histórico, cultural e com as organizações sociais distintas e peculiares de cada contexto.

Partindo destas premissas acerca da educação e das práticas educativas prosseguimos na intenção de caracterizar a Pedagogia enquanto campo de conhecimento que tem por seu objeto de estudo a educação e as práticas educativas.

A Pedagogia, como vimos, é um campo de conhecimento que tem como objeto de estudo a educação em toda sua complexidade e abrangência, contemplando em sua análise a totalidade do fenômeno educativo e para tanto, fundamentando-se também nos aportes das demais ciências que investigam a educação.

Têm, ao longo de sua história, controversas quanto a definição de sua identidade. Ainda hoje a caracterização da Pedagogia enquanto campo investigativo ou atividade prática está “longe de obter uma posição de consenso sobre seu significado, dificultando sobremaneira a definição do que seria a essência do proceder pedagógico” (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011, p.56). Recentemente sua definição tem sido associada ao ensino. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2011), ao referir-se ao Brasil, consideram que o crescimento de significados e representações quanto à finalidade da educação que enfatizam a organização da instrução em detrimento dos valores educativos, levaram à alteração da identidade da Pedagogia “fazendo-a distanciar-se de seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passou a ser apenas o de racionalizar ações para

qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental.” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p.63).

Segundo os autores o fato da ciência pedagógica ser considerada simplesmente enquanto uma ciência da organização da instrução educativa, sua configuração foi tornando-se mais tecnicista. Distanciando-se da intencionalidade da prática, e segundo Carr (apud FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011, p.63) denomina tecnologia da prática retirando-se o caráter reflexivo e, portanto destruindo a inteligibilidade da práxis. Ao contrário, no entanto:

Quando a ciência pedagógica incorpora a possibilidade de vincular-se ideologicamente à realidade educacional, construindo-se como um *saber alinhado*, ou um *saber engajado*, numa abordagem que se pode denominar de *crítico-emancipatória*, realça-se a focalização da práxis educativa como objeto dessa ciência num movimento que integra intencionalidade e prática docente; formação e emancipação do sujeito da práxis. (grifos dos autores) (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011, p.63/64).

Assumida nesta perspectiva, segundo os autores, a Pedagogia:

Revela-se como uma ação social de transformação e de orientação da práxis educativa da sociedade, onde desvela as finalidades político/sociais presentes no interior da práxis e reorienta ações emancipatórias para sua transformação. (p.64).

A práxis educativa compreende, portanto, a intervenção intencional na realidade educativa, a partir de reflexões sustentadas por esta mesma realidade e pelos aportes teóricos, culminando num movimento de intervenção mútua entre a realidade social e a práxis educativa. É um processo constante de transformação compreendendo a ação e a reflexão sobre a ação, o que nega o caráter mecanicista e alienante desta ação.

Sendo assim, se pode considerar a práxis educativa caracterizada pela ação intencional e reflexiva de sua prática (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011).

A Pedagogia deste modo, encarna um papel fundamental na análise deste processo desvelando as racionalidades presentes tanto na realidade social quanto na práxis educativa.

Caberá à Pedagogia ser a ciência que transforma o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente em uma comunidade social.

A Pedagogia, assim constituída, poderá superar a dualidade inicial entre ser arte ou ciência da educação para ser a ciência que transforma a arte da educação, o saber fazer prático intuitivo em ação educativa científica, planejada, intencional. (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011, p. 66).

Neste aspecto cabe considerar o que refere-se então ao pedagógico, o que caracteriza, define algo como sendo pedagógico. Se pode afirmar que é o aspecto intencional das práticas educativas, considerando os fatores sociais implicados neste processo. Libâneo (2010), conforme já mencionado neste texto, compreende que é a direção de sentido, o rumo que se dá as práticas educativas. Sendo que a análise pedagógica explicita o sentido da atividade educativa.

Cabe salientar, portanto, que à Pedagogia enquanto campo de conhecimento corresponde à análise dos fenômenos educativos, materializados em situações educacionais contextualizadas histórica e culturalmente.

Desta forma além da totalidade da educação, a Pedagogia considera que esta manifesta-se sob diferentes vieses e em diferentes modalidades na/nas sociedade/es. Bem como, agrega princípios e interesses que regem a vida social. Uma prática educativa nunca é neutra. E a educação expressa às formas de organização da vida social e das relações sociais. Cabe também a Pedagogia dar conta dos questionamentos acerca dos interesses vinculados através das práticas educacionais.

Este aspecto reflete o caráter social e político da Pedagogia. Ou seja, manter a coerência do processo educativo, tomando a educação sob uma perspectiva crítica que visa à humanização do ser humano, implica em uma postura crítica frente à realidade educacional e social, por parte da Pedagogia enquanto campo de conhecimento.

A Pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Dizer do caráter pedagógico, da prática educativa, é dizer que a Pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, implica, explicitamente, em objetivos éticos e em projetos políticos de gestão social. (LIBÂNEO, 2001, p.9).

Sobre a especificidade do conhecimento pedagógico, Libâneo (2010) entende que os conhecimentos pedagógicos podem ser agrupados em três áreas: conhecimentos científicos e filosóficos da educação, que consideram a multiplicidade de análises do fenômeno educativo; conhecimentos específicos da atividade pedagógica, que se referem a conhecimentos teórico/práticos que se constituem em referência básica do tratamento do fenômeno educativo; e por fim, conhecimentos técnico-profissionais específicos de acordo com o âmbito de atuação profissional.

Este corpo de conhecimentos, constitui em síntese o campo do conhecimento pedagógico, contemplando os estudos científicos e filosóficos da educação, bem como conhecimentos teóricos e práticos de sua aplicação.

A partir destas premissas em torno da Pedagogia enquanto campo de conhecimento, objetivando a construção de um esboço conceitual de Formação Pedagógica, é possível inferir que Pedagogia é um campo de conhecimentos constituído a partir da teoria e prática da educação que compreende a intencionalidade dos processos educativos nos contextos sócio, histórico e cultural em que se efetivam, contribuindo assim na própria transformação da práxis educativa. É um campo de conhecimentos que considera as investigações das demais ciências da educação na construção da análise acerca da totalidade dos aspectos que compõem e interferem nos fenômenos educativos.

Em resumo, a Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. (LIBÂNEO, 2001, p.10).

Destacamos a relevância da Pedagogia na compreensão, análise e transformação da própria organização da sociedade, entendendo o caráter essencial da educação na manutenção da vida social.

Acerca da organização dos processos educativos ressalta-se o caráter metodológico atribuído a Pedagogia. Muitas vezes, sendo tomada enquanto o método para melhor ensinar determinado conteúdo. Franco, Libâneo e Pimenta

(2011) consideram que é comum entendê-la enquanto o modo de ensinar, o pedagógico ligado ao procedimental, a utilização de técnicas de ensino.

A idéia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, é a de que Pedagogia é ensino, ou melhor, o modo de ensinar. Uma pessoa estuda Pedagogia para ensinar crianças. O pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria. Trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo *pedagogia* estaria associado exclusivamente a ensino. (LIBÂNEO, 2001, p.5).

Neste ponto, cabe considerar que a Pedagogia, conforme temos visto refere-se à educação. E educação não é o mesmo que ensino. Educação representa um conceito mais amplo, um campo mais vasto. Da mesma forma considera-se a Pedagogia identificada com o campo da Didática. Segundo Libâneo (2001) estes termos estão interrelacionados, porém não são sinônimos.

2.5.2 Didática: o campo de conhecimento

O campo da Didática, resumidamente refere-se às teorias e práticas de ensino e aprendizagem. Como sabemos a educação é mais abrangente, tanto nos aspectos que nela interferem quanto nas modalidades em que se efetiva na sociedade. Contudo, considera-se o ensino e por consequência a Didática enquanto uma modalidade do trabalho pedagógico e da prática educativa.

Portanto, o ensino configura-se enquanto uma expressão da prática educativa e a Didática enquanto um campo inerente à Pedagogia.

A Didática é um campo investigativo de estudo sobre a atividade de ensino e aprendizagem, sendo estes processos educativos e intencionais. De acordo com Libâneo (2012) ela está no centro da formação profissional dos professores.

O ensino esteve ao longo do tempo e ainda está associado à constituição da especificidade da ação docente. E como a ação docente se modificou ao longo do tempo a caracterização acerca do ensino também e vice-versa.

O ensino concebido como transmissão de conhecimento, segundo Roldão (2007), já não se faz mais útil na sociedade da informação. Contudo, foi durante muito tempo considerado válido, sendo que o conhecimento disponível

era menos acessível. Atualmente, mais coerente é assumir o ensino e a função de ensinar, enquanto “a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém.” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Segundo a autora, nesta perspectiva, a ação de ensinar se efetiva quando “corporizada no destinatário da ação”.

Sob este aspecto incorporamos à ação de ensinar a aprendizagem, condicionando àquela a existência desta. Segundo Libâneo (1994, p. 81) “Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo”. A função do(a) professor(a) nesta perspectiva é planejar o ensino organizado metodologicamente com o objetivo de “estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem”.

Segundo esta afirmação cabe ao professor potencializar a aprendizagem, considerando a organização do ensino. Porém a aprendizagem e sua efetivação referem-se à responsabilidade e a capacidade cognitiva dos(as) alunos(as).

De acordo com Libâneo (1994, p. 79), o processo de ensino pode ser entendido enquanto

o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos.

O ensino pode ser compreendido desta forma, como um processo progressivo de objetivos bem definidos, transformando as capacidades intelectuais dos sujeitos “em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades, e sua aplicação”. (LIBÂNEO, 2012, p. 79). Este processo compreende a mobilização de capacidades tanto por parte do (a) professor (a) quanto por parte do (a) aluno (a). De acordo com o autor, o professor “deve transformar a matéria em desenvolvimentos significativos e compreensíveis, saber detectar o nível da capacidade cognoscitiva dos alunos” (LIBÂNEO, 2012, p. 89). Ao aluno, consiste a atividade de “enfrentamento da matéria por suas próprias forças cognoscitivas, porém dirigida e orientada de fora pelo professor” (LIBÂNEO, 2012, p. 88).

Nesta perspectiva não cabe mais considerarmos a simples transmissão de conhecimentos como um processo de ensino. Mas sim, compreendermos este como um processo ativo de mobilização de conhecimentos por parte do(a) professor(a) e de mobilização de capacidades por parte do(a) aluno(a). A aprendizagem, por sua vez, compreende uma tarefa do(a) aluno(a) que é potencializada pelo(a) professor(a) através do ensino.

O processo de ensino é também um processo educativo. Considerando que o processo de ensino é intencional, tem objetivos definidos, considera as capacidades dos sujeitos que se dispõem a aprender e realiza-se sistematicamente, sua caracterização expressa este caráter educativo.

Este caráter educativo do processo de ensino refere-se a questões éticas relacionadas a concepções de mundo, relevância e aplicação de conhecimentos construídos sócio-historicamente. Para Libâneo, “a realização consciente e competente das tarefas do ensino e aprendizagem torna-se, assim, fonte de convicções, princípios de ação, que vão regular as ações práticas dos alunos frente a situações postas pela realidade”. (1994, p. 99).

Segundo Libâneo (2012), a Didática é uma disciplina eminentemente pedagógica e tem como seu objeto de investigação o ensino na sua globalidade.

A dependência da Didática em relação à pedagogia se verifica na impossibilidade de se especificar objetivos imediatos de instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo do pedagógico. É verdade que a finalidade imediata do processo didático é o ensino de determinadas matérias e de habilidades cognitivas conexas; todavia por se tratar de matérias ou temas de ensino, implicando, portanto, dimensão formativa, a eles se sobrepõem objetivos e tarefas mais amplos determinados social e pedagogicamente. (LIBÂNEO, 2012, p. 117).

Acerca da relação entre Pedagogia e Didática cabe pontuar que ambas possuem objetos próprios de conhecimento, ou seja, voltam seus estudos a objetivos específicos e distintos, mas ainda interligados. A Pedagogia ocupa-se da educação e dos processos educativos, enquanto a Didática ocupa-se dos processos de ensino e aprendizagem, que são também processos educativos.

A Pedagogia, segundo Libâneo (2012) não se refere apenas ao “como se faz”, mas ao “por que se faz”, orientando o trabalho educativo para finalidades sociais e políticas. Quanto à Didática,

Realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas. Pedagogia e didática formam uma unidade, se correspondem, mas não são idênticas, pois, se é fato que todo trabalho didático é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho didático, já que há uma grande variedade de práticas educativas além da escola. (LIBÂNEO, 2012, p. 39).

O autor, ao analisar os conceitos fundantes da Didática considera que sua especificidade epistemológica é o processo instrucional que orienta a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber em situações contextualizadas. Desta forma, o(a) aluno(a) é orientado(a) a apropriar-se dos produtos da experiência humana cultural e científica, visando o desenvolvimento humano.

Prossegue o autor considerando a contribuição da teoria histórico-cultural à Didática principalmente no que se refere ao vínculo essencial entre Conhecimento Disciplinar e Conhecimento Pedagógico-Didático. Para concluir o texto, Libâneo (2012) destaca que a formação de professores precisa buscar uma unidade no processo formativo, o que implicaria em estabelecer relações teóricas e práticas entre didática e epistemologia das ciências, rompendo com a separação entre conhecimentos disciplinares e pedagógico-didáticos.

Ainda sobre as considerações de Libâneo em torno da Didática, Franco (2012) destaca que o autor tem se dedicado a analisar o papel da Didática, que mais do que nunca, de acordo com o autor, precisa centrar sua ação na epistemologia dos conteúdos:

Vê-se que nenhuma didática se sustenta teoricamente se não tiver como referência os conteúdos a serem ensinados, a metodologia própria de cada ciência e as formas de aprendizagem das disciplinas específicas. Do mesmo modo, não há como ensinar disciplinas específicas sem o aporte da didática, que traz para o ensino as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, dos métodos e procedimentos de ensino, além de outros campos como a

antropologia, a filosofia, a teoria da comunicação, da cultura, etc. A didática oferece às disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino, mas respeitando as peculiaridades epistemológicas e metodológicas de cada ciência. Com isso, não se pode, a rigor, falar de uma didática “geral”, nem de métodos gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas. A didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina que é ensinada. (LIBÂNEO, 2008 apud FRANCO, 2012, p. 101).

Ao destacar as contribuições de Pimenta, à Pedagogia e à Didática, Franco (2012) ressalta que

a Didática, entendida como área do conhecimento que tem por especificidade o estudo do processo ensino-aprendizagem, contribui com as demais na formação de professores. Enquanto disciplina, traduz-se em um programa de estudos do fenômeno ensino, com o objetivo de preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas de direcioná-la para o projeto de humanização. (PIMENTA, 1997 apud FRANCO, 2012, p. 104).

Sendo assim, de acordo com Franco (2012), Pimenta aborda a Pedagogia fundamentando a Didática, sendo esta teoria do ensino, e a Didática oferecendo à Pedagogia o manancial que fundamentará a teoria desta.

2.5.3 Articulação⁵ entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Conhecimentos Pedagógico-Didáticos

Os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar, na formação de professores, compreendem conhecimentos de determinada área científica que precisam ser aprendidos pelos(as) futuros(as) professores(as) para, posteriormente serem ensinados por eles(as) aos seus(suas) futuros(as) alunos(as).

É o conjunto de conhecimentos teóricos de uma disciplina considerados importantes para a formação geral dos alunos. Como regra geral, são determinados pelos órgãos de governo, que definem expectativas de formação escolar dos alunos. No entanto, esses conteúdos são formulados para que os alunos aprendam, isto é, os

⁵ O termo articulação foi utilizado nas questões do roteiro de entrevistas ao abordar a relação entre Conhecimentos Específicos e Pedagógico-Didáticos. É considerada neste texto enquanto a designação de uma unidade no processo formativo entre aspectos considerados indissociáveis para a concretização deste mesmo processo, semelhante a uma espécie de simbiose, implicando uma inter-relação fundamental. Na análise dos Projetos Pedagógicos e das Entrevistas, porém, há de se considerar que traremos abordagens dos professores, que não necessariamente apontam para a definição de articulação proposta neste texto.

conceitos implicados nos conteúdos são ensinados aos alunos para que se convertam em meios de sua própria atividade pessoal (LIBÂNEO, 2012, p.7).

Podemos considerar que a maior relevância dos conteúdos não está neles em si, mas no papel que assumem, na medida em que contribuem para a construção de conceitos entendidos como importantes de serem assimilados ou construídos durante o processo de ensino, assumindo uma relevância prática na vida dos sujeitos em processo de formação. Shulman (2005) considera que:

Professores e professoras têm uma responsabilidade especial em relação ao conhecimento dos conteúdos da matéria, por ser a principal fonte da compreensão da matéria para os alunos. A forma como é comunicada esta compreensão transmite aos estudantes o que é essencial e o que é periférico numa matéria. Frente à diversidade de seus alunos, o docente deve ter uma compreensão flexível e polifacética, que lhe possibilita oferecer explicações alternativas dos mesmos conceitos ou princípios. Os professores também comunicam, conscientemente ou não, ideias acerca das formas de obter conhecimento em um campo, além de uma série de atitudes e valores que influem significativamente na compreensão de seus alunos. Esta responsabilidade põe de modo especial, exigências tanto de uma profunda compreensão das estruturas da matéria por parte do professor, quanto no que se refere às suas atitudes e entusiasmo em relação ao que se está ensinando e aprendendo (SHULMAN, 2005, p.12).

Desta forma, é possível inferir que estes conteúdos possuem um caráter pedagógico. A finalidade destes conhecimentos na formação do(a) professor(a), para sua atuação docente, evidenciam uma intencionalidade. O caráter formativo que assumem nos processos de formação de professores destaca seu caráter pedagógico, considerando que todo o processo educativo/formativo intencional é pedagógico.

Sobre a especificidade pedagógica dos conteúdos salientamos que compreendem algumas variáveis que se complementam. Consideramos a finalidade de determinado conteúdo no curso de formação, o objetivo do conteúdo naquele contexto formativo. Independente do conteúdo ser da área dita pedagógica ou da área dita disciplinar é inegável que a opção por aquele conteúdo em dado curso expressa uma intencionalidade naquele processo de formação.

A forma como o(a) professor(a) formador(a) aborda ou mobiliza aquele conteúdo expressa seu caráter pedagógico, visto que esta dinâmica

compreende um processo de ensino intencional. Independente de o curso ser de licenciatura ou bacharelado em ambos efetivam-se processos de ensino. Portanto, em ambos, há evidências do caráter pedagógico.

Contudo, a intencionalidade do processo formativo determina a distinção com que os conteúdos serão abordados. Especificamente nos cursos de licenciatura, o objetivo e finalidade de cada conteúdo abordado, consistem em mobilizar, posteriormente, aquele conteúdo em outros processos de ensino. Portanto requer uma abordagem diferente daquela dos cursos de bacharelado. A essência do conteúdo pode ser a mesma, mas a finalidade é diferente e esta finalidade direciona o processo de abordagem e mobilização do conteúdo no curso de formação. Podemos afirmar que o ensino de determinado conteúdo (da área disciplinar ou pedagógica) compreende um processo pedagógico e especificamente nos cursos de licenciatura a finalidade daquele ensino são outros processos pedagógicos. Ou seja, os conhecimentos são trabalhados em processos pedagógicos, porém nos cursos de licenciatura, tais conhecimentos visam o seu desenvolvimento em outros processos educativos. Desta forma, ressaltam-se ainda mais as suas características pedagógicas.

Acrescenta-se ainda a formação crítica acerca destes conteúdos, ou seja, é preciso que sejam discutidos, questionados, entendida a sua finalidade no contexto social em que serão trabalhados e sua relevância na formação dos(as) futuros(as) alunos(as). Aquela frequente pergunta dos alunos: “para que serve isto?” precisa ser respondida. Mas para que seja, é imprescindível uma formação que dê conta de questionar, problematizar e refletir na importância e na racionalidade daquele conteúdo.

Acerca do processo de ensino destes conteúdos e de seu caráter pedagógico, Libâneo (2010, p.35) afirma que todo o ensino supõe uma “pedagogização”, ou seja, uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), a fim de converter as bases da ciência em matéria de ensino. Acerca do termo “pedagogizar”, o autor considera que:

'Pedagogizar' a ciência a ser ensinada significa submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do ensino. Nesse sentido, converter a ciência em matéria de ensino é colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-

ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos. Isso quer dizer que para ensinar Matemática não basta ser um bom especialista em Matemática. É preciso que o professor agregue o pedagógico-didático, ou seja: que conteúdos da Matemática-ciência devem constituir-se na Matemática-matéria de ensino visando à formação dos alunos? A que objetivos sócio-políticos serve o conhecimento escolar da Matemática? Que representações, atitudes, convicções são formadas em cima do conhecimento matemático? Ou, que habilidades, hábitos, métodos, modos de agir, ligados a essa matéria, podem auxiliar os alunos a agirem praticamente diante de situações concretas da vida? Que sequência de conteúdos é mais adequada à aprendizagem dos alunos, considerando sua idade, nível de escolarização, conceitos já disponíveis dos alunos etc.? (LIBÂNEO, 2010, p.35).

Tendo em vista que o(a) professor(a) em formação deverá realizar o mesmo processo de “pedagogização” na sua prática que o(a) professor(a) formador(a) realiza na sua formação, é importante que sua formação seja voltada para este fim. Desta forma, conhecimentos que explicitem a lógica estruturante e organizativa de determinada ciência ou conhecimento é importante, visto que estes conhecimentos conferem ao(a) professor(a) autoridade teórica para abordar aquele conhecimento de forma didática e pedagógica, o compreendendo na sua integralidade.

Queremos apontar aqui para a já mencionada necessidade de superação da fragmentação de Conhecimentos Específicos Disciplinares e Pedagógico-Didáticos na formação de professores. Nas linhas seguintes nos propomos a apresentar algumas abordagens que possibilitam pensar uma articulação entre estes conhecimentos.

Em uma proposta de analisar a dissociação entre Conhecimento Pedagógico-Didático e Conhecimento Específico Disciplinar na formação de professores e afirmar a sua indissociabilidade, Libâneo (2012) considera que o tema tem sido estudado em seus aspectos históricos, porém com restrita abordagem teórica. A partir das investigações de Gatti (2010) sobre os cursos de licenciatura, pesquisa já mencionada neste texto, destacando a organização curricular de alguns cursos, salientando as especificidades de análise no que se refere à Pedagogia e aos outros cursos de licenciatura, a autora considera a relevância da dupla determinação entre conhecimentos específicos da área disciplinar e conhecimentos pedagógicos. “Por um lado, o pedagógico existe para o disciplinar, por outro, o ensino da disciplina requer o pedagógico”

(GATTI, 2010, p.6). Afirmando que sem este processo será inviável qualquer tentativa de aliar o ensino dos conteúdos e a Formação Pedagógica.

Sobre este aspecto considera-se novamente as contribuições de Libâneo (2015) ao discutir o que segundo ele, caracteriza-se como um dos mais persistentes problemas na organização curricular para a formação de professores, ou seja, a dissociação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico.

O que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como o domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada. (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

Destacamos neste momento o *Conhecimento Didático do Conteúdo*, no intuito de colaborar na perspectiva de pensar a indissociabilidade entre conhecimento do conteúdo e conhecimento didático. Sobre o conhecimento didático do conteúdo, Shulman (2005) destaca que é o conhecimento que se constitui em uma esfera exclusiva dos professores e que compreende os conhecimentos específicos para o ensino. “Representa a ligação entre a matéria e a didática, para compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos alunos” (SHULMAN, 2005, p. 11).

O Conhecimento Didático do Conteúdo caracteriza-se pela integração entre o Conhecimento do Conteúdo e o Conhecimento Didático. Conforme salienta Shulman (2005) o Conhecimento Didático do Conteúdo está particularmente associado à docência. Ele tem a ver com a integração entre a forma, ou seja, como ensinar e o conteúdo, que compreende o que ensinar.

Esta categoria de conhecimento adquire especial interesse por se tratar de conhecimentos distintos para o ensino e a concretização deste processo, consistindo em uma integração entre o conteúdo e a didática, permitindo uma compreensão de como temas e problemas se organizam nos processos de ensino.

De acordo com Silva (2010), Shulman ressalta uma questão importante para a análise dos processos de ensino, que é o estudo dos conteúdos do

ensino, referindo-se ao conhecimento que os(as) professores(as) possuem sobre os conteúdos a serem ensinados e como estes são transformados em ensino.

A autora aponta um ciclo de raciocínio percorrido pelo ensino e sistematizado por Shulman, que refere-se à compreensão – transformação – instrução – avaliação – reflexão – nova compreensão. Segundo ela, Shulman destaca a atividade de transformação, visto que esta compreende a elaboração do conteúdo pedagógico “que se situa entre a compreensão do professor e a apresentação ao aluno”. (SILVA, 2010, p. 62/63).

Outro destaque realizado por Silva (2010) no que se refere a obra de Shulman diz respeito ao “paradigma perdido” que seria justamente essa “valorização do saber docente a partir do que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem” (SILVA, 2010, p. 63). Prossegue a autora afirmando que Shulman,

ao destacar importância à reflexão crítica e epistemológica do professor sobre as matérias do ensino, defende que o domínio deste tipo de conhecimento não seja apenas sintático do conteúdo, mas substantivo e epistemológico. [...]

Na categoria *conhecimento pedagógico do conteúdo* há a especificidade para as formas de representação do saber dos professores dentro das diversas categorias de conhecimento e também para a transformação do conteúdo específico da disciplina, articulando teoria e prática, num conteúdo ensinável.

Em se tratando de conhecer como o educador constrói o conhecimento pedagógico do conteúdo, esta categoria pode levá-lo a elucidar como, diante de um plano de ensino, quais conteúdos de cada disciplina são realmente necessários e importantes na formação do futuro educador. (SILVA, 2010, p. 63).

No intuito de superar esta histórica dissociação entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos na formação de professores, Libâneo (2015) em um texto intitulado “Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano”, propõe uma reflexão sobre esta dissociação historicamente construída e rigidamente solidificada nos cursos de formação de professores.

O autor considera as perspectivas de diferentes autores que discutem os saberes docentes e os conhecimentos para a formação de professores: Tardif (2002), Gauthier (1998), Pimenta (1997), Meirieu (1998), Chevallard (1991), dentre outros. Cabe destacar as ressalvas de Libâneo acerca das considerações de Develay (1993), Ariza e Toscano (2001) e Shulman (2005).

Sobre a teoria de Develay (1993), Libâneo (2015) considera que o autor destaca a importância do professor ter o domínio dos conteúdos que ensina, contudo, mais importante é que o professor desenvolva uma “competência epistemológica para compreender a natureza do conhecimento, sua gênese e sua estrutura”. (LIBÂNEO, 2015, p. 637). Sobre as considerações de Ariza e Toscano (2001), Libâneo (2015) diz que segundo os autores

falta, portanto, aos professores o conhecimento pedagógico fundamentado, em razão do que recomendam aos professores especialistas em conteúdos específicos um conjunto de conhecimentos teórico-práticos de caráter integrador a partir de quatro dimensões: a dimensão científica (disciplina vista desde as perspectivas lógica, histórica, sociológica e epistemológica), dimensão psicopedagógica (questões de ensino e aprendizagem implicadas no ensino de uma disciplina), a dimensão empírica (saberes da experiência própria e dos demais professores), a dimensão integradora (didáticas específicas) integrando as três dimensões anteriores. (ARIZA; TOSCANO, 2001 *apud* LIBÂNEO, 2015, p. 638).

Ainda acerca destes autores, Libâneo destaca que os mesmos afirmam que “todos os professores desenvolvem inevitavelmente um conhecimento tácito relacionado aos processos de ensino-aprendizagem”. (ARIZA e TOSCANO, 2001 *apud* LIBÂNEO, 2015, p. 637).

Sobre as considerações de Shuman (2005) salienta-se sua contribuição mais especificamente relacionada ao tema desta escrita, no momento que o autor discute o Conhecimento Didático do Conteúdo (já abordado neste texto).

Libâneo (2015) considera que a abordagem de Shulman traz importantes contribuições para pensar o conhecimento profissional dos professores, porém, ainda que ajude a compreender a implicação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, em sua teoria, tais conhecimentos ainda tendem a manter-se paralelos.

Com base nos estudos mencionados e comentados por Libâneo, o autor compreende que de certa forma, tais estudos incluem nos saberes profissionais dos professores, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, porém salienta o autor que, não são explicitadas formas de articulação entre eles, permanecendo como paralelos. Contudo, segundo ele, os didatas franceses como Develay (1993), já mencionado no texto, Meirieu (1998) ao propor uma concepção de ensino-aprendizagem em que os conhecimentos sejam integrados no projeto do sujeito que aprende e que formará suas

próprias representações e Chevallard (1991) trazendo o conceito de transposição didática, conseguem realçar articulações entre didática e epistemologia das disciplinas.

Orientado a partir de alguns questionamentos, o autor estabelece uma discussão que culmina, de certa forma, numa perspectiva propositiva acerca deste impasse.

O que explica, após tantos anos de debates em torno da formação profissional de professores, a persistência da dissociação e do paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos? Por que professores de conhecimentos específicos continuam mantendo certa reserva sobre o trabalho de pedagogos? Como resolver na formação profissional, por um lado, a falta de domínio de conhecimentos específicos por parte dos pedagogos e, por outro, a falta de domínio de conhecimentos pedagógico-didáticos por parte dos professores de conhecimentos específicos? [...] Finalmente, existem pistas para investigar como a epistemologia das ciências ensinadas pode penetrar no modo de trabalhar pedagogicamente/didaticamente os conteúdos, de forma que os conteúdos/métodos de uma ciência sejam estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo? É possível se pensar numa dupla determinação entre formação disciplinar e formação pedagógica? (LIBÂNEO, 2015, p. 632).

Considerando os questionamentos do autor podemos pensar que, para além de orientações das diretrizes e legislações que, como bem sabemos, não chegam a promover uma mudança na lógica com que os conhecimentos são trabalhados nos cursos de formação de professores, sendo que, na maioria das vezes, apenas geram uma redistribuição de carga horária destes conhecimentos, mantendo a devida segregação entre os mesmos, reafirmamos a necessidade da mobilização destes conhecimentos nos cursos sob a ótica da gênese da construção epistemológica do conhecimento de determinada área científica. Ou seja, compreender as estruturas de produção, as finalidades, enxergando-os sob uma perspectiva crítica e integrando a eles as finalidades educativas, os princípios metodológicos, os parâmetros éticos que estão vinculados àquele conhecimento.

Seguindo por esta perspectiva (de articulação entre ambos os conhecimentos), o autor prossegue fundamentando sua posição na Teoria de Ensino para o Desenvolvimento Humano, do psicólogo e pedagogo russo Vasili V. Davydov (1998), baseados na teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky. De forma sucinta, considera-se que tal perspectiva teórica consiste na

interiorização de operações mentais por meio de conceitos adequados aos objetos de estudo, sendo formados com base nos processos lógicos e investigativos das ciências. Sendo assim,

nesta concepção o conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos. O professor deve não só dominar o conteúdo, mas especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados. (LIBÂNEO, 2015, p. 639-640).

Nesta perspectiva, a Didática assume a função de investigar os processos de ensino-aprendizagem na sua relação com os conteúdos específicos. Considera-se então, uma Didática “cuja especificidade epistemológica é o estudo da atividade de ensino-aprendizagem na relação com os saberes, em situações pedagógicas contextualizadas, visando ao desenvolvimento do aluno.” (LIBÂNEO, 2015, p. 641). Sendo assim, nesta concepção, a atividade de ensino tem seu foco no processo mental do conhecimento, na formação e desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Não se trata de conhecimentos já prontos, mas reconstituídos a partir de condições históricas e epistemológicas que os originaram e os tornaram essenciais. Desse modo, para aprender um conteúdo científico, importa mais o domínio do processo de sua origem e desenvolvimento na trajetória de sua constituição como objeto de conhecimento, do que o domínio apenas de seu conteúdo formal, isto é, do seu resultado. (LIBÂNEO, 2015, p. 643).

A partir desta perspectiva teórica, afirma o autor que, o conhecimento disciplinar (no qual se incluem os métodos investigativos da ciência ensinada) e o conhecimento pedagógico (no qual se incluem os métodos de ensino) são inseparáveis, visto que os procedimentos pedagógicos de formação dos processos mentais são derivados dos processos investigativos das ciências através dos quais se chega a constituição do conteúdo. Desta forma, as bases do conhecimento pedagógico já estão postas no conhecimento disciplinar. (LIBÂNEO, 2015, p. 644).

Mais especificamente relacionado à formação de professores, sugere-se que tal perspectiva teórica já traz implicada a interpenetração de conhecimentos e sendo assim, envolvendo os(as) professores(as) das

disciplinas de conhecimentos específicos da área disciplinar e das disciplinas pedagógicas.

Trata-se de considerar, na concepção formativa, no formato curricular e nas práticas de ensino, a perspectiva epistemológica e a perspectiva metodológica, articulando na formação do professor a epistemologia da disciplina científica com a didática dessa disciplina, bem como a interconexão entre o conteúdo com as ações mentais que lhe correspondem. [...] Para isso, o professor necessita ter uma concepção epistemológica da ciência que ensina, dos métodos lógico e investigativos dessa ciência e das condições históricas e sociais do contexto de produção e aplicação dos conteúdos dessa ciência. [...] Falta aos planejadores desses cursos o entendimento de que a epistemologia das ciências ensinadas deve penetrar no âmago do trabalho pedagógico com essas ciências, ou seja, os conteúdos específicos e os procedimentos investigativos da ciência que dão origem a esses conteúdos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo, junto com os aspectos psicopedagógicos e socioculturais. Por um lado, o pedagógico existe para o disciplinar, por outro, o ensino da disciplina requer o pedagógico. Sem esta dupla determinação, será inviável qualquer tentativa de aliar ensino dos conteúdos e formação pedagógica, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo. (LIBÂNEO, 2015, p. 656).

A partir das considerações, reflexões e argumentação apresentadas ao longo do texto, evidencia-se a importância e a necessidade que assume esta interpenetração de conhecimentos nos cursos de formação de professores. Abordada pelos autores como um dos maiores entraves na formação de professores na atualidade, a superação deste 'dilema' contribuiria na construção identitária dos cursos de formação de professores, com uma organização epistemológica própria e requerida pelas especificidades da prática docente.

Não são suficientes modificações na carga horária das disciplinas, pois estas apenas reorganizam um conhecimento fragmentado que não supre as demandas da formação. Assim sendo, considera-se a importância das concepções dos(as) professores(as) formadores(as) quanto à estrutura epistemológica que se faz relevante para a formação do(a) futuro(a) professor(a), bem como a mobilização de conhecimentos na sua prática docente e a legitimidade que imprimem na construção da identidade dos cursos de formação de professores. Ressaltando novamente, o papel que os(as) professores(as) formadores(as) assumem nos processos formativos e na efetivação e concretização dos currículos.

Sendo que, o que se requer dos(as) futuros(as) professores(as) em formação (acadêmicos(as)) é que realizem tal movimento de interpenetração de conhecimentos, é justo que o aprendam a fazer na medida em que se constroem nos cursos formadores processos semelhantes, através de uma perspectiva epistemológica de integração de conhecimentos que gere uma identidade de formação exclusiva e específica de professores(as).

A partir destas considerações feitas até o momento e na tentativa de apontar elementos que constituem a Formação Pedagógica na formação de professores, destacamos que esta não poderia ser pensada de forma segmentada e desarticulada.

A proposta, a partir das considerações expostas até o momento, é superar a dicotomia (Formação Específica/Formação Pedagógica) ainda presente nos cursos de formação de professores e defender o caráter integralizador da Formação Pedagógica, tendo como princípio que todo o processo de formação de professores evidencia este caráter pedagógico, não somente no que se refere ao ensino intencional dos conteúdos, mas a integralização dos Conhecimentos Pedagógicos e Disciplinares visando a concretização de outros processos educativos.

A justificativa da relevância da Formação Pedagógica na formação de professores pode ser explicitada entendendo que o(a) professor(a) enquanto profissional, na sua prática docente, lida cotidianamente com processos educativos intencionais e, portanto sua prática é pedagógica. Reafirmamos que “o trabalho docente é pedagógico por que é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente)” (LIBÂNEO, 2010, p.34). Pressupõe que sua formação também seja integralmente pedagógica. Explicitada na integralidade do curso, na postura e identidade do curso de formação, no currículo e nos Projetos Pedagógicos.

Não intenciona-se formar um(a) bacharel(a) com acréscimos pedagógicos, mas sim intenciona-se formar um(a) professor(a). Desta forma, os cursos de formação de professores assumem outra lógica de formação que implica em uma outra organização e reestruturação curricular e integral dos cursos, redefinindo conceitos que balizam esta formação e promovendo rupturas de paradigmas que fundamentam a formação de professores. E assim, construir uma identidade própria dos cursos de formação de professores

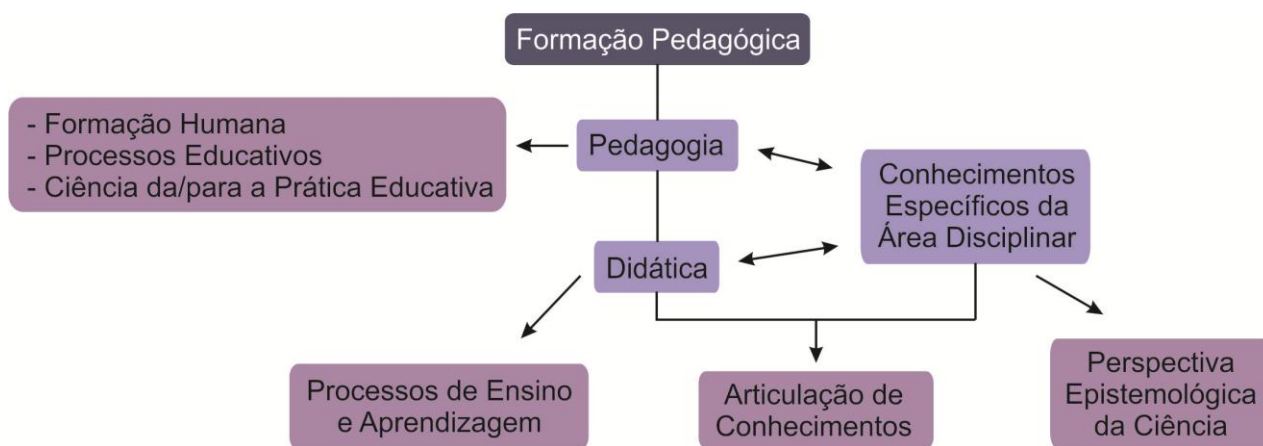
que consequentemente contribuirá para a construção da identidade profissional docente.

Desta forma, a Formação Pedagógica considera uma formação fundamentada nas análises acerca da totalidade dos processos educativos contextualizados social, histórica e culturalmente. Ela pressupõe uma formação crítica em torno das intencionalidades da educação e das finalidades sociais da mesma. Questionando o papel da educação na configuração da sociedade e tendo em vista que sob uma perspectiva mais abrangente a educação enquanto prática social visa a humanização do ser humano. O questionamento constante acerca destas finalidades da educação deve se fazer presente tanto na formação quanto na prática de caráter eminentemente pedagógico.

Portanto, até o momento, inferimos que Formação Pedagógica, na formação de professores, pressupõe uma formação integralizadora/articuladora dos conhecimentos da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. Desta forma entende-se que é uma formação processual, dinâmica, contextualizada, crítica e não restrita a disciplinas.

No fluxograma 1, é possível visualizar a ideia de conceituação de Formação Pedagógica a partir das premissas, anteriormente descritas.

Fluxograma 1: Formação Pedagógica



Fluxograma 1 - Caracterização da Formação Pedagógica

Como bem sabemos e ficou demarcado neste texto, a Formação Pedagógica é um tema que permeia as escritas acadêmicas quando discutimos

a formação de professores. Especialmente quando voltamos nosso olhar para a trajetória histórica da criação dos Cursos de Licenciatura no Brasil. O que sabemos é que ela sempre esteve presente em tais cursos, ainda que de maneira secundária e superficial.

Conforme mencionamos, e estudos apontam para isto, raramente se discute um conceito de Formação Pedagógica. Nesta perspectiva objetivamos construir uma análise teórica do conteúdo a ela vinculado, possibilitando apontar aspectos que a ela estão relacionados.

Desta forma construímos este fluxograma (1) a fim de explicitar o percurso teórico trilhado para se chegar a um entendimento de Formação Pedagógica na formação de professores. Obviamente tal entendimento será problematizado e acrescido a partir das concepções emergentes da fala dos sujeitos desta pesquisa.

Primeiramente destacamos que a Formação Pedagógica tem na Pedagogia enquanto campo de conhecimento sua sustentação epistemológica. Ou seja, o termo “pedagógico” ou “pedagógica” nos remete à Pedagogia. Assim sendo, buscamos, através da análise da Pedagogia e de seu objeto de investigação, subsídios para compreender a caracterização e conceituação de algo enquanto pedagógico, como foi denominada tal formação.

Chegamos à identificação da Educação enquanto objeto de estudo da Pedagogia. Desta forma, compreendendo que a Educação não se restringe aos ambientes escolares e acadêmicos, a consideramos em uma perspectiva mais ampla. Nesse sentido ao falarmos de Pedagogia, sabemos que esta refere-se à formação humana através de processos educativos intencionais. A pedagogia, caracteriza-se assim por ser uma ciência, um campo de conhecimento voltado para a prática educativa e que tem na prática educativa seu objeto de análise. Sendo assim, todo processo educativo intencional é pedagógico.

Mesmo compreendendo que o campo de investigação e atuação da Pedagogia não se restringe aos ambientes escolares e acadêmicos, intencionamos afirmar as contribuições de tal campo de conhecimento à formação de professores, através da Formação Pedagógica.

Da mesma forma inserimos nesta caracterização de Formação Pedagógica o campo da Didática, que se ocupa da investigação dos processos de ensino e aprendizagem, sendo que estes se constituem em processos de

trabalho cotidiano do professor. A Didática está intrinsecamente ligada à Pedagogia, visto que os processos de ensino e aprendizagem configuram-se como processos educativos.

Contudo não existem processos de ensino sem conhecimentos a ele vinculados. Ou seja, o ensino requer um conhecimento a ser ensinado. Quando ensinamos, ensinamos algo a alguém. Desta forma, quando falamos na formação de professores, inserimos os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. E a eles também estão postos Conhecimentos Pedagógicos e Didáticos.

A formação fragmentada de Conhecimentos (Pedagógico, Didáticos e Específicos), não mais responde, (se é que algum dia respondeu) às necessidades emergentes da atuação profissional de professores. A formação de professores como um todo precisa estar voltada e ser pensada a partir de uma articulação/integralização de conhecimentos.

E nesta perspectiva consideramos que tal articulação pode efetivar-se na medida em que se compreende a construção de conhecimentos em determinada área científica, ou seja, considerar a perspectiva epistemológica da ciência.

Desta forma, a Formação Pedagógica não mais compreende apenas os Conhecimentos Pedagógicos e Didáticos, mas sim o processo de articulação entre estes e os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar.

3. Percurso Metodológico: o caminho da pesquisa

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas
faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender
não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da
alegria.*

(Paulo Freire)

Começamos este texto discorrendo acerca do tema desta pesquisa, justificando sua relevância e apresentando algumas considerações que despertaram o interesse pelo assunto. Na sequência discutimos a formação de professores enquanto processo formativo e campo de investigação, enfatizando a formação inicial nos Cursos de Licenciatura, caracterizando-os historicamente e apresentando brevemente sua atual configuração a partir das análises de alguns autores. Em seguida, apontamos alguns indícios que possibilitam pensar a constituição de Formação Pedagógica na formação de professores. Neste momento, apresentaremos como se viabilizou a concretização desta pesquisa, ressaltando a importância da fundamentação metodológica.

Neste capítulo apresentaremos brevemente as peculiaridades da pesquisa qualitativa, justificando tal abordagem nesta investigação, descrevendo brevemente sua caracterização de acordo com a finalidade e objetivos mais gerais. Após, detalharemos o campo empírico, apresentaremos os processos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa e, por fim, descreveremos o processo de análise de dados, construídos para: “Evidenciar e problematizar a constituição da Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)”.

O processo metodológico está ancorado em uma pesquisa qualitativa, tendo como meios de coletas de dados as Fontes Documentais e a Entrevista Semiestruturada, aproximando a abordagem dos dados da Análise Textual Discursiva. Nesta perspectiva, consideramos as prescrições de Creswell (2014), ao indicar a opção por pesquisas qualitativas quando uma compreensão complexa e detalhada da questão se faz necessária ou ainda, do contexto que será investigado.

Consideramos a especificidade e contribuição de uma pesquisa de abordagem qualitativa, ressaltando que esta nos disponibiliza subsídios para entender processos complexos de definições e atribuições de determinados conceitos e temas relevantes em contextos específicos. Possibilitando-nos a compreensão mais fidedigna da perspectiva dos sujeitos pesquisados. De acordo com Creswell:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível as pessoas e aos lugares em estudo [...] O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014, p, 49-50).

Ressalta-se ainda de acordo com Minayo (1994) que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p.22). Sendo assim, a presente pesquisa pretendeu destacar as concepções que orientam o entendimento dos docentes acerca do conceito de Formação Pedagógica, suas características e sua relevância nos cursos de licenciatura.

3.1 Definição do Campo Empírico

O campo de coleta dos dados foi a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), mais especificamente os cursos de licenciatura presenciais. Atualmente a UFPel tem um total de 98 cursos em atividade, distribuídos em 22 Unidades Acadêmicas. Destes, 93 cursos na modalidade de Educação Presencial e cinco cursos na modalidade de Educação à Distância. Dentro da modalidade presencial, 63 cursos são de Bacharelado e oito referem-se ao grau Tecnológico. A Instituição possui 19 Cursos de Licenciatura⁶ na modalidade de ensino presencial, distribuídos em nove Unidades Acadêmicas.

⁶ Dos 19 cursos de Licenciatura, três apresentam a oferta em turno alternado.

Optamos por investigar a modalidade de ensino presencial, por entender que o Ensino à Distância tem suas próprias peculiaridades de organização o que, a partir do nosso ponto de vista, implicaria a investigação de uma outra lógica de ensino e que não caberia neste trabalho.

O quadro 1 compreende a relação dos Cursos de Licenciatura da UFPel, na modalidade de Ensino Presencial:

Quadro 1: Cursos de Licenciatura da UFPEL nas respectivas Unidades Acadêmicas

Unidade Acadêmica	Cursos de Licenciatura
Centro de Artes (CA)	Artes Visuais Dança Música Teatro
Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA)	Química
Centro de Letras e Comunicação (CLC)	Português e Alemão Português e Espanhol Português e Francês Português Português e Inglês
Escola Superior de Educação Física (ESEF)	Educação Física
Faculdade de Educação (FAE)	Pedagogia
Instituto de Biologia (IB)	Ciências Biológicas
Instituto de Ciências Humanas (ICH)	História Geografia
Instituto de Física e Matemática (IFM)	Física Matemática
Instituto de Filosofia, Sociologia e Política (IFISP)	Ciências Sociais Filosofia

Quadro 1 - Distribuição dos Cursos de Licenciatura da UFPEL nas respectivas Unidades Acadêmicas.

Dentre os cursos existentes na Instituição, foram escolhidos os seguintes: Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia e Teatro. Os critérios de escolha foram:

1º) Eleger um curso de cada área, segundo classificação do CNPQ⁷, onde tradicionalmente estão situadas as licenciaturas.

2º) Cursos escolhidos aleatoriamente.

⁷ Conselho Nacional de Pesquisa. Atualmente denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Quadro 2: Classificação dos Cursos a partir das Áreas de Conhecimento do CNPQ⁸

Áreas de Conhecimentos (CNPQ)	Cursos de Licenciatura
01. Ciências Matemáticas e Naturais	• Matemática • Física • Química
02. Engenharias e Computação	—
03. Ciências Biológicas	• Biologia
04. Ciências Médicas e da Saúde	—
05. Ciências Agrônômicas e Veterinárias	—
06. Ciências Humanas	• Filosofia • Sociologia • História • Geografia • Educação (Pedagogia)
07. Ciências Socialmente Aplicáveis	—
08. Linguagens e Artes	• Línguas (Letras) • Artes Cênicas (Teatro) • Artes Visuais • Música • Dança

Quadro 2 - Classificação dos Cursos nas Áreas de Conhecimento do CNPQ.

3.2. Processo de Coleta de Dados: Instrumentos e Sujeitos

Para esta etapa da pesquisa optamos por dois instrumentos de coleta de dados: Fontes Documentais e Entrevistas Semiestruturadas.

⁸ Os cursos destacados em vermelho foram escolhidos para compor a amostra da pesquisa.

A opção pelas *Fontes Documentais* compreende a análise dos Projetos Pedagógicos (PPs) dos Cursos de Licenciatura, totalizando, neste caso da pesquisa, quatro PPs. Tal opção se deu mediante a necessidade de conhecimento do contexto da formação nos referidos cursos. Intencionou-se investigar a organização e estrutura que viabilizam a proposta de formação de professores em tais cursos. A análise destes documentos possibilitou vislumbrar as premissas que orientam a formação de acadêmicos(as) em determinado curso, o objetivo do curso, sua compreensão do processo formativo e a opção e organização estrutural de conteúdos a partir de sua base curricular.

A *Entrevista Semiestruturada* se constitui no segundo instrumento de coleta de dados. Entendendo que a entrevista “continua sendo um dos melhores meios para apreender o sentido que os atores dão às suas condutas [...] a maneira como eles se representam o mundo e como eles vivem sua situação.” (POUPART, 2008, p. 217).

A entrevista foi desenvolvida a partir de um roteiro de questões (Apêndice I), entendendo-a de acordo com Cruz Neto (1994, p. 57), “como uma conversa a dois com propósitos bem definidos”. A entrevista possibilitou conhecer as opiniões dos sujeitos sobre o tema de pesquisa, mas também perceber valores e significados por eles(elas) construídos acerca do tema desta investigação.

Pensando na entrevista como um momento de interação submetida a condições sociais e contextuais que influenciam o seu percurso (Szymanski, 2004) e, considerando-a como momento potencializador da construção de um novo conhecimento, tomamos por referência pressupostos acerca da entrevista reflexiva, entendendo-a de acordo com (Szymanski, 2004), enquanto um encontro interpessoal que leva em conta “os limites da representatividade da fala [...], a recorrência de significados [...] e a busca da horizontalidade” (SZYMANSKI, 2004, p. 14-15) entre pesquisador e entrevistado.

Visando a qualificação deste processo e como forma de orientação durante a entrevista, trazemos novamente as considerações de Szymanski (2004) acerca do desenvolvimento da entrevista. O objetivo da investigação e da conversa em si precisa estar bem claro e definido, afim de que o foco seja mantido durante a entrevista. A autora destaca como importante durante o

processo de entrevista o contato inicial, a condução da entrevista que compreende a parte de aquecimento e apresentação da questão desencadeadora, a expressão da compreensão do discurso do entrevistado pelo pesquisador, a síntese e questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento e por fim, a devolução.

Sendo assim, o primeiro passo nesta etapa consistiu em apresentar-se ao sujeito entrevistado e esclarecer os objetivos de tal entrevista e da pesquisa em si, além de solicitar a permissão para gravar a entrevista. Após, solicitamos que o sujeito se apresentasse falando de sua trajetória profissional, o que possibilitou coletar informações, como a opção profissional, inserção na docência, dentre outros aspectos relevantes para os objetivos desta investigação. Desta forma, foi inserindo-se a questão central da pesquisa, mantendo a coerência entre a questão formulada e os objetivos da entrevista e da pesquisa. De acordo com Szymanski (2004, p.27) a questão central da pesquisa “deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampla o suficiente para que ele escolha por onde quer começar”.

Sobre o processo de entrevista é importante considerar também a compreensão da pesquisadora acerca da fala dos(as) entrevistados(as). A fim de sintetizar a fala dos sujeitos, em alguns momentos a pesquisadora expressou sua compreensão sobre o que estes enunciaram. Ressaltando que não se trata de interpretação da fala e sim de compreensão, sem emitir juízos de valor ou significado a respeito da fala dos sujeitos. Outro ponto importante refere-se à síntese, na qual a pesquisadora apresenta para o(a) entrevistado(a) a forma como está se construindo a entrevista a partir de sua fala. Para Szymanski (2004) trata-se de manter uma postura descritiva e possibilita trazer a entrevista para o seu foco inicial e aprofundá-lo.

Para finalizar, ressalta-se que estes aspectos constituidores da entrevista ocorreram simultaneamente e não sequencialmente. Consideramos as questões que tem por finalidade esclarecer o discurso do(a) entrevistado(a) quando este não está muito claro para a pesquisadora, as questões que tem por objetivo voltar ao tema central da entrevista, quando o(a) entrevistado(a) se prolonga em um aspecto menos relevante e as questões de aprofundamento, que são realizadas quando “o discurso do entrevistado toca nos focos de modo

superficial” (SZYMANSKI, 2004, p. 48). Por fim, destaca-se a devolução da análise dos dados ao(a) entrevistado(a) como importante, considerando que “o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação”. (SZYMANSKI, 2004, p. 52).

Os *sujeitos* da investigação compreendem oito professores(as), sendo dois de cada curso, e, como explicitado anteriormente, um curso de cada área de conhecimento, segundo classificação do CNPq. Os critérios de seleção dos sujeitos foram: um(a) professor(a) responsável por uma disciplina considerada “do campo específico de conhecimento” e outro(a) de uma disciplina considerada “pedagógica”. Para chegarmos aos professores das respectivas disciplinas, solicitamos a indicação do(a) coordenador(a) do curso.

Desta forma, entramos em contato com os respectivos coordenadores pessoalmente (Curso de Pedagogia), por telefone (Curso de Ciências Biológicas) e por e-mail (Cursos de Matemática e Teatro).

A proposta da pesquisa lhes foi apresentada juntamente com uma carta de apresentação, assinada pela professora orientadora e por mim, onde continham maiores detalhes da investigação. Solicitamos sua indicação dos professores(as) a serem entrevistados(as), bem como seus respectivos contatos.

O contato inicial com os sujeitos da pesquisa (professores) se deu via e-mail. As entrevistas foram agendadas a partir da disponibilidade deles. Todos(as) aceitaram prontamente colaborar com a pesquisa. Podemos supor que a resposta positiva dos sujeitos quanto à concessão da entrevista se deu em razão da indicação direta do(a) coordenador(a) do curso.

Antes de realizar a entrevista solicitamos aos sujeitos que assinassem o Termo de Livre Consentimento, permitindo a utilização dos dados obtidos através da realização da entrevista.

Esta organização na escolha dos sujeitos para a entrevista permitiu uma visão ampla do que se entende por Formação Pedagógica e o que a caracteriza a partir do olhar de professores(as) oriundos de diferentes áreas e que desempenham funções distintas na formação dos(as) acadêmicos(as) do referido curso. A opção pelos sujeitos da pesquisa se deu mediante o entendimento de que os(as) professores(as) formadores(as) ratificam,

mobilizam e dinamizam o que está previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Assim, entendemos que a concepção deles(as) orienta o processo de formação.

3.3 Processo de Análise dos Dados

Para análise dos dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura (Fontes Documentais) e nas Entrevistas Semiestruturadas realizadas com alguns(algumas) dos(as) professores(as) dos cursos escolhidos, nos utilizamos de aproximações com a Análise Textual Discursiva baseado em Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2011).

A Análise Textual Discursiva compreende um processo auto organizado para a construção de compreensão/elaboração de sentidos dos textos coletados. Este processo de análise dos dados se efetiva a partir de três componentes: “desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente, em que a nova compreensão é captada e validada”. (MORAES, 2003, p. 192).

Considera-se que o processo de Análise Textual Discursiva pode ser concebido como

o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais lingüísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 112).

Destaca-se que este processo inspirou a análise dos dados coletados tanto a partir dos PPs quanto das Entrevistas.

Os materiais submetidos à análise podem ter muitas e diversificadas origens: entrevistas, registros de observações, depoimentos de participantes, gravações de aulas, discussões de grupos, diálogos de diferentes interlocutores, além de outros. Independentemente de sua origem, estes materiais serão transformados em documentos escritos, para então serem submetidos à análise. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 113).

Os Projetos Pedagógicos foram analisados a partir de documentos impressos ou digitais conseguidos junto à Coordenação de Colegiado dos

Cursos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas em documento de Word e a seguir analisadas conforme o processo descrito. Ressalta-se que o processo se deu em dois momentos, ou seja, primeiro analisamos os PPs e depois as Entrevistas.

Procuramos evidenciar unidades constituintes acerca do tema da pesquisa. De acordo com Moraes (2003) esse processo consiste na Unitarização, que compreende a desconstrução do texto, destacando seus elementos constituintes. Conforme o autor cada unidade deverá ser caracterizada com um título ou nome, que lhe atribua significado, sendo coerente com seu conteúdo.

A seguir inicia-se o processo de categorização, que consiste em:

Um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. (MORAES, 2003, p. 197).

Este processo se efetivou tendo como foco os objetivos balizadores desta pesquisa, a fim de tornar o processo lógico, consistente e coerente. As categorias foram construídas a partir dos dados submetidos aos processos de unitarização e categorização (método indutivo), porém também foram considerados os conhecimentos teóricos construídos ao longo do processo de revisão bibliográfica (método dedutivo). A análise dos dados aproximou-se dos dois métodos (indutivo e dedutivo) em um processo de análise misto, que Moraes descreve: “partindo de categorias definidas a priori com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do corpus de análise” (MORAES, 2003, p. 197 – 198).

Por fim, após a unitarização e a categorização, objetivamos uma nova representação dos dados analisados, Moraes (2003) denominou “Captando o novo emergente”. Após esta intensa imersão nos materiais analisados, emerge uma “compreensão renovada do todo”, os metatextos que “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 202).

Tanto os PPs quanto as Entrevistas foram analisadas buscando, a partir dos objetivos da pesquisa e das referências teóricas construídas, evidenciar aspectos que respondessem a tais objetivos.

Desta forma, nos PPs consideramos primeiro uma caracterização geral dos Cursos, na sequência olhamos para os componentes curriculares do curso e suas disciplinas, no intuito de demarcar sua inserção ou não como disciplinas que vinculam conteúdos pedagógicos. Por fim, analisamos os referidos projetos, buscando aspectos que ressaltassem elementos que apontam para a Formação Pedagógica no desenvolvimento do Curso.

A análise das Entrevistas considerou a priori duas categorias advindas dos objetivos desta investigação: “Concepções de Formação Pedagógica” e “Articulação entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Conhecimentos Pedagógico-Didáticos⁹”.

A partir destas duas categorias analisamos as falas dos sujeitos buscando unidades que respondessem ou fossem ao encontro das categorias consideradas a priori. Identificamos as referidas unidades, buscando aproximações entre as mesmas. A partir destas aproximações emergiram subcategorias, podemos chamar assim, onde foi possível localizar a fala dos sujeitos.

Na primeira categoria: Concepções de Formação Pedagógica, localizamos duas subcategorias: Processos Educativos voltados à Formação Humana e Dimensão Metodológica dos Conhecimentos Específicos.

A segunda categoria denominada Articulação entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Conhecimentos Pedagógico-Didáticos, contemplou outras duas abordagens: a primeira refere-se ao que apontam os(as) professores(as) acerca desta articulação entre conhecimentos no contexto dos seus respectivos cursos e, a segunda, compreende as proposições dos(as) professores(as), os aspectos evidenciados e as possibilidades apontadas.

⁹ Embora o objetivo específico, no início deste texto, referente à articulação entre conhecimentos nos cursos de licenciatura, aborde este movimento de articulação a partir dos termos “Formação Pedagógica e Formação Específica”, utilizamos nesta categoria os termos “Conhecimento Pedagógico-Didático e Específico da Área Disciplinar”, por entender que a articulação entre conhecimentos constitui a própria Formação Pedagógica, sendo este o foco principal desta investigação. Contudo, esta articulação entre conhecimentos não deixa de apontar, possivelmente, para uma perspectiva articuladora também entre Formação Pedagógica e Formação Específica.

Por fim, consideramos ser pertinente a aproximação com este método de análise (Análise Textual Discursiva) ao desenvolver esta pesquisa, em razão do processo ser minucioso e detalhado, o que possibilita o trabalho de forma organizada e precisa.

Quadro 3: Processo Metodológico

Proposta Metodológica	
Pesquisa de Abordagem Qualitativa	
Campo Empírico	Licenciaturas – UFPEL
Sujeitos	Docentes das Licenciaturas
Processo de Coleta de Dados	
Fontes Documentais	Projetos Pedagógicos (PPs) dos Cursos de Licenciatura
Entrevistas Semiestruturadas	Oito Entrevistas com docentes de quatro Cursos
Processo de Análise dos Dados	
• Projetos Pedagógicos • Entrevistas	Análise Textual Discursiva

Quadro 3 - Síntese do Processo Metodológico.

3.4 Mapeamento das Produções sobre o tema

O primeiro passo foi realizar um levantamento no *Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)*, que aconteceu utilizando-se como descritores os termos “*formação pedagógica*”, “*licenciatura*” e “*licenciaturas*”. A pesquisa se deu da seguinte maneira: foi realizada a busca com cada um dos termos individualmente nos campos de busca referentes ao título e às palavras-chave. Após a busca individual, cruzou-se os dois termos novamente nos campos título e palavras-chave e acrescentou-se a busca no campo resumo.

Com o termo “*formação pedagógica*” no título emergiram 12 registros, dos quais foram lidos os resumos a fim de compreender o tema e o contexto da pesquisa. Acerca destes pode-se afirmar que compreendem estudos voltados

basicamente para a docência no Ensino Superior, na perspectiva da Pedagogia Universitária.

Destas investigações seis concentram-se na área da saúde, sendo, três estudos do Curso de Enfermagem. O primeiro deles aponta para a relevância da formação pedagógica dos docentes de um curso de Enfermagem, a partir da perspectiva dos próprios docentes. O segundo identifica as diretrizes básicas para um curso de pós-graduação lato sensu de formação de professores para a docência nos cursos de graduação em Enfermagem, propondo ao final a organização de um curso de pós-graduação lato sensu de docência em Enfermagem no Ensino Superior que desenvolva a atuação pedagógica destes profissionais. O terceiro discute a lacuna de âmbito pedagógico existente na formação dos enfermeiros que se dedicam a docência.

Ainda contemplando as investigações na área da saúde considera-se a pesquisa acerca dos mestrados e doutorados acadêmicos em saúde coletiva discutindo a necessidade da formação pedagógica do professor universitário, mais especificamente no campo da Saúde Coletiva. Outro trabalho analisa a prática pedagógica de preceptores de um internato médico que desempenham funções de professores. E por fim, o outro destaca a formação pedagógica desenvolvida na experiência de supervisão de estágio no Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Das seis pesquisas restantes neste item, uma trata-se de um estudo de caso que aborda a formação pedagógica dos professores do Ensino Técnico, tratando a formação pedagógica dos professores investigados a partir da prática pedagógica destes, denominada pela autora de tradicional e/ou inovadora. Outro discute a formação pedagógica no processo de profissionalização docente, a partir de entrevistas realizadas com treze profissionais docentes que atuam no Ensino Superior de duas instituições privadas em Maceió/AL. O próximo investiga a ação do profissional docente da área do Direito para atuar no Ensino Superior. Outro reflete acerca da Escola como espaço de formação permanente do professor. O próximo trata-se de um estudo de caso na Universidade Estadual de Londrina que tem por objetivo analisar criticamente a perspectiva institucional da Universidade no que se refere à formação pedagógica dos seus docentes. E, por fim, o último trabalho

encontrado nesta busca contempla uma discussão acerca da necessidade de formação pedagógica para os docentes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Odontologia.

Ao realizar a busca com este mesmo descritor, “*formação pedagógica*”, porém no campo referente às palavras-chave foram encontrados seis registros dos quais cinco já haviam sido contemplados e contabilizados na busca anterior e outro que se refere à Educação Agrícola, propondo uma discussão acerca dos componentes curriculares dos cursos técnicos da área agrícola e de como estes abordam as questões das lutas sociais no campo. Ressalta-se que em nenhum momento é mencionada a formação pedagógica no título e nem no resumo do trabalho, esta apenas aparece como uma das palavras-chave.

A busca realizada no Banco de Teses da Capes a partir do descritor “*licenciatura*” no campo referente ao título contemplou 148 registros. Destes, destaca-se uma pesquisa que apresenta uma possível aproximação com o tema investigado neste estudo. Trata-se de uma pesquisa realizada com vinte professores formadores efetivos do curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A partir do teste de Associação Livre de Palavras, os Planos de Curso, os Memoriais Descritivos dos docentes e análise do Projeto Político Pedagógico constatou-se a pouca centralidade no discurso pedagógico e a ênfase no conhecimento específico da área da Física.

Do restante dos trabalhos encontrados nesta busca, 139 abordam questões diversas relacionadas aos Cursos Específicos de Licenciatura e não numa perspectiva mais geral. No Quadro 4, podemos observar a incidência de pesquisas em seus respectivos cursos.

Quadro 4: Levantamento das Pesquisas relacionadas a Cursos de Licenciatura

Pesquisas relacionadas a Cursos de Licenciatura	
Curso de Licenciatura	Número de Trabalhos
Licenciatura Física	8
Licenciatura Música	7
Lic. Ciências Biológicas/Naturais	14
Licenciatura Matemática	35
Licenciatura Geografia	4
Licenciatura Pedagogia	16
Lic. Educação Artística/Artes Visuais	3
Lic. Educação do Campo	8
Licenciatura Química	6
Licenciatura Educação Física	11
Licenciatura Intercultural	7
Licenciatura Letras	7
Licenciatura Teatro	1
Licenciatura Estudos Sociais	1
Licenciatura Enfermagem	1
Licenciatura Integrada	2
Curso de Licenciatura à Distância	1
Licenciatura em Computação	1

Quadro 4 - Síntese das Pesquisas relacionadas a Cursos de Licenciatura.

Os aspectos abordados nestas pesquisas referem-se à evasão nos cursos, acessibilidade, pretensões profissionais, avaliação da aprendizagem, opção pelo curso, currículo do curso, conceitos específicos dos conteúdos da área (este item prioritariamente apareceu no Curso de Licenciatura em Matemática), dentre outros.

Além destes estudos específicos de cada curso os oito trabalhos restantes contemplam pesquisas cujos temas referem-se, a partir de uma abordagem mais geral nos cursos de licenciatura, ao reingresso de estudantes nas licenciaturas, aos perfis dos candidatos a frequentarem estes cursos, as considerações acerca do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a abordagem que a psicologia da educação propõe nos cursos de licenciatura, a utilização de vídeos da internet por estudantes destes cursos, a formação do professor pesquisador em tais cursos, as discussões

acerca dos estágios, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, as representações sociais das condições de trabalho dos professores por estudantes de Licenciaturas, e por fim, à Docência Universitária.

Considerando o descritor “*licenciatura*” na busca no campo palavras-chave foram encontrados 42 registros, dos quais 23 se repetem da pesquisa anterior. Os demais 19 trabalhos seguem a mesma lógica do item anterior, ou seja, pesquisas relacionadas a Cursos de Licenciatura específicos e que abordam aspectos peculiares de cada curso, geralmente voltados para questões de conhecimento específico da área.

Utilizando o descritor “*licenciaturas*” na busca pelo título foram selecionados 16 registros dos quais um se repete de buscas anteriores. Os demais 15 estudos discutem temas voltados ao REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras), relatórios de estágio, inserção profissional de egressos das licenciaturas e conteúdos específicos das respectivas áreas dos cursos.

Ainda com o descritor “*licenciaturas*”, buscando no campo referente as palavras-chave foram encontrados 10 registros, dos quais três se repetem de buscas anteriores, seis referem-se a assuntos como Diretrizes Curriculares Nacionais, processos de ensino-aprendizagem, ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), ensino de matemática e educação profissional e tecnológica. O outro trabalho resultante desta busca destaca-se pela aproximação com o tema desta investigação, contempla uma discussão acerca dos impactos da Resolução CNE/CP nº1 e 2/2002¹⁰ nos Cursos de Licenciatura da UFRJ. A partir de entrevistas com os membros dos Colegiados, entre outras considerações, a autora constata a mudança na organização da distribuição do papel de formar o professor entre as várias unidades acadêmicas, alterando o tradicional modelo 3 + 1, ainda presente em muitas universidades.

O próximo passo foi a proposta de cruzar os descritores. Foram realizadas buscas nos campos título e palavras-chave com os descritores “*formação pedagógica*” e “*licenciatura*” e posteriormente “*formação*

¹⁰ A Resolução CNE/CP nº1 e 2/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de licenciatura, graduação plena. E, institui a duração e a carga horária dos referidos cursos.

pedagógica” e *“licenciaturas”*. Não houve registros de trabalhos. Realizou-se ainda a busca no campo resumo com os mesmos descritores e na mesma lógica descrita acima. Neste momento foram encontrados um total de 18 registros na busca com os descritores *“formação pedagógica”* e *“licenciatura”*. Após a leitura dos resumos consideramos pertinente o destaque de cinco deles, por aproximarem-se do tema desta pesquisa. O primeiro investiga a formação inicial de professores de Química, a partir da perspectiva das Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) e de professores e de estudantes do Ensino Médio na região norte do país. A análise dos dados aponta para uma discrepância entre os Projetos Político Pedagógicos das IES e os currículos dos cursos analisados com relação aos anseios de professores e alunos do Ensino Médio, que apontaram como características mais importantes num professor àquelas relacionadas ao conhecimento pedagógico.

O segundo estudo discute os saberes docentes e a racionalidade pedagógica na Educação Superior, abordando concepções e práticas dos professores de Física e Química da Universidade Estadual do Ceará (UECE) acerca da relação teoria-prática e da formação pedagógica como base para a docência. De acordo com o autor, ao analisar os dados, destaca que a deficiência na formação pedagógica promove ainda mais a separação teoria-prática, indicando que os professores entrevistados consideram os saberes da área específica como constituidores primordialmente de sua formação profissional em detrimento da formação pedagógica.

A terceira pesquisa investiga a formação inicial de professores de Língua Inglesa, identificando os impactos das disciplinas de conteúdo específico e de formação pedagógica para a formação do futuro profissional de Língua Inglesa.

O quarto estudo analisa a disciplina de Didática nas Licenciaturas. Investiga como os professores formados nestes cursos percebem sua formação pedagógica, dando ênfase à didática e afirmando não haver clareza acerca da função desta disciplina na sua formação pedagógica.

Por fim, o quinto trabalho analisa a formação de professores de Física, a partir da visão dos formandos e recém-formados. Após a análise dos dados evidenciou-se um desestímulo e afirma-se que este é causado entre outros fatores, pela desarticulação entre formação pedagógica e conteúdos específicos do curso.

Com relação aos demais 13 trabalhos encontrados nesta busca, salientamos que os mesmos se referem aos imaginários construídos por professores em início de carreira sobre a sua formação inicial, a práxis pedagógica do professor de Educação Musical, a avaliação da aprendizagem em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Outros dois trabalhos analisam a formação inicial de professores de Física, outro discute a trajetória de professores formadores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e que atuam em cursos de Licenciatura. O próximo analisa a integração de mídias em práticas pedagógicas de professores universitários, outro trabalho contempla a análise dos processos cognitivos na disciplina de Didática em um curso de Licenciatura em Matemática. Outro discute as contribuições da teoria freireana na Educação de Jovens e Adultos (EJA), outro analisa o uso de tecnologias digitais no ensino de matemática em um Curso de Pedagogia. O próximo trabalho discute as representações de professores de matemática acerca do baixo rendimento dos alunos. Por fim, a última pesquisa selecionada nesta busca analisa a formação inicial e a escassez de professores na área de Ciências Biológicas na Universidade Federal do Mato grosso, campus Cuiabá.

Ao cruzar os termos “*formação pedagógica*” e “*licenciaturas*” no campo referente ao resumo a busca contabilizou um total de quatro registros, sendo que dois deles se repetem de buscas anteriores. Os outros dois discutem a literatura na escola e o desenvolvimento profissional de professores.

O próximo passo desta etapa do trabalho foi a pesquisa no banco de dados SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*) que se deu da mesma forma que a anterior. Primeiramente foi feita uma busca com o descritor “*formação pedagógica*” no campo referente ao título. Após foi feita a busca com o mesmo descritor, porém no campo referente ao resumo. O site não dispunha de campo referente às palavras-chave e em virtude disto não se realizou a busca neste campo específico. O mesmo processo foi realizado com o descritor “*licenciaturas*”. E a seguir cruzando os dois descritores nos dois campos de busca já mencionados.

A busca por “*formação pedagógica*” no campo referente ao título apresentou um total de 36 registros. Destes, 11 trabalhos discutem a formação do professor universitário e destes, seis especificamente na área da saúde (enfermagem, medicina e nutrição). Ainda nesta mesma área (saúde)

encontramos mais cinco trabalhos discutindo temas diversos como formação do enfermeiro, formação de preceptores e tutores para atuarem nestes cursos na Educação à Distância. Outros seis trabalhos discutem temas em suas áreas específicas como por exemplo, a formação de conceitos no ensino de Geografia, um relato de experiência no ensino de Química e ainda na área da Matemática, Educação Ambiental, Inglês Instrumental e Ciências.

Os 14 trabalhos restantes discutem entre outros, temas voltados a história da educação, televisão como ferramenta pedagógica, saberes docentes, formação linguística, psicologia pedagógica de Vigotsky, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sequências didáticas, formação de sacerdotes católicos, ação pedagógica dos Jesuítas no Brasil, prática de egressos do Programa de Pós-Graduação da UFMG, entre outros.

Ao pesquisar por “*formação pedagógica*” no campo referente ao resumo a busca totalizou 306 registros, dos quais se destaca um trabalho, por aproximação com o tema desta pesquisa, que propõe relações entre os conceitos discutidos por Shulman e que se referem ao conhecimento pedagógico do conteúdo, processo de raciocínio e ação pedagógica no processo de formação inicial de professores. Numa perspectiva de transformar os conhecimentos de conteúdos em conhecimentos ensináveis aos alunos. Os demais 305 trabalhos compreendem 20 pesquisas que se repetem de buscas anteriores, 40 consideram temas específicos da área da saúde, 33 na área da enfermagem, 18 na área da medicina e 10 compreendem discussões acerca da formação de professores para o Ensino Superior. Os demais 184 analisam e discutem os mais variados temas como Psicologia da Educação, o papel do psicólogo escolar, estágio, inclusão, alfabetização, educação especial, educação ambiental, trabalho docente, formação continuada, educação à distância, entre outros. Saliento que dois destes 306 trabalhos se repetem, ou seja, aparecem duas vezes nesta mesma busca.

A próxima etapa do levantamento compreende a busca pelo descritor “*licenciaturas*” no título. Houve um total de 19 registros. Destes destaca-se um trabalho, por aproximação com o tema deste estudo, que discute as licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. O autor contempla questões que envolvem os cursos de licenciatura no Brasil,

destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os modelos de formação docente presentes nos cursos de Licenciatura.

Os demais 18 estudos referem-se a temas como diferenças de gênero, estágios, relações de poder no campo universitário, saúde dos universitários, políticas de avaliação da Educação Superior Brasileira, além de aspectos peculiares próprios da cada Curso de Licenciatura.

A busca pelo descritor “*licenciaturas*” no campo referente ao resumo concentrou 76 registros. Destes, 11 repetem-se da busca anterior. Destacam-se três estudos, que contemplam discussões acerca do tema investigado nesta pesquisa. O primeiro analisa a educação, a escola e a formação de professores, discutindo as finalidades da educação e da escola na sociedade contemporânea, o papel do professor nesta sociedade e a formação oferecida nos Cursos de Licenciatura.

O segundo discute a Docência na Universidade a partir dos resultados de uma pesquisa interinstitucional sobre o Exame Nacional de Cursos. Após entrevistas com alunos, coordenadores e professores de doze cursos, os resultados apontam, entre outros, que cursos que preparam para profissões liberais têm mais presente a lógica de concorrência, sendo que nas licenciaturas observou-se uma centralidade nos processos pedagógicos.

O terceiro trabalho aborda a formação de professores no Brasil, discutindo entre outros aspectos, as características dos cursos formadores de professores, bem como currículos e ementas de alguns cursos de licenciatura.

Nesta busca novamente dois trabalhos aparecem duplicados. Sendo assim os 60 estudos restantes considera-se que contemplam discussões acerca de relatórios de estágio, compreensão de textos, formação universitária bilíngue, gênero, educação ambiental, educação inclusiva, rendimento acadêmico, entre outros.

Na tentativa de cruzar os descritores “*formação pedagógica*” e “*licenciaturas*” nos campos relacionados ao título e ao resumo não houve registros.

Após o levantamento nos Bancos de Dados da Capes e do Scielo, começamos a busca nos três últimos eventos da ANPED (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*) e ANPED SUL (*reunião regional da ANPED*). Optou-se pela busca nas últimas três edições dos respectivos

eventos por acreditar que já permite uma ideia abrangente das produções recentes a nível nacional acerca do tema desta pesquisa.¹¹

Salienta-se que a pesquisa nos anais da Anped não contemplou a modalidade pôster.

ANPED – 36ª reunião 2013

A busca no site da Anped, especificamente nesta reunião, se efetivou mediante pesquisa nos anais e em cada Grupo de Trabalho (GT) específico. Esta edição da Anped contou com um total de 327 trabalhos publicados. Destes, destaca-se um que mais se aproxima do tema desta investigação. A pesquisa denomina-se “Licenciatura em Letras Língua Espanhola: o processo formativo em questão”, de Luana Rosalie Stahl (UFSM). O trabalho discute a relevância do conhecimento específico e o significado do conhecimento pedagógico na formação de professores do referido curso. Foi publicado no GT08 – Formação de Professores.

Outros trabalhos que discutem licenciaturas ou formação pedagógica, presentes nesta edição do evento, geralmente o fazem a partir de aspectos específicos de cada área do conhecimento ou relacionando a formação pedagógica à formação de professores do Ensino Superior e não necessariamente em Cursos de Licenciatura.

ANPED – 35ª reunião 2012

Esta edição do evento contou com um total de 367 publicações. Foi feita a busca pesquisando em cada GT específico. Foram destacados dois trabalhos cujo tema aproxima-se do assunto desta investigação. Destes, um foi publicado no GT04 – Didática e o outro no GT08 – Formação de Professores. O primeiro deles intitulado “A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas”, de José Carlos Libâneo, discute a integração entre conhecimentos pedagógicos e disciplinares na formação de professores.

¹¹ A intenção era pesquisar também os Anais dos três últimos eventos do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), contudo no momento do levantamento de dados os sites e links de acesso não estavam disponíveis. Também se intencionou consultar o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ. Contudo durante o levantamento de dados as informações não estavam disponíveis, devido ao censo de 2014, para fins de atualização do banco de dados.

O segundo trabalho “Identidade de Cursos de Licenciatura e o seu caráter bacharelizante: análise de um curso de Química”, de Wildson Luiz Pereira dos Santos e Carmem Silvia da Silva, apresenta e discute indicadores obtidos na investigação de um curso de Química no que se refere ao caráter “bacharelizante” do curso, ou seja, uma formação voltada para a pesquisa na área específica de Química.

ANPED – 34ª reunião 2011

Esta edição da Anped contou com um total de 414 trabalhos. Porém contatou-se através da busca em todos os GTs, que destes nenhum se aproxima do tema desta investigação, ou seja, a Formação Pedagógica nos Cursos de Licenciatura.

X ANPED SUL – 2014

A busca nesta edição do evento foi realizada no Caderno de Resumos Online, analisando os trabalhos publicados em todos os GTs do evento. Totalizou-se 787 trabalhos distribuídos nos 22 eixos do evento. Destacam-se três estudos publicados no Eixo 6 – Formação de Professores, que se aproximam da temática desta pesquisa. O primeiro “A formação de professores e os currículos das Licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, de Marcelo Eder Lamb, Graciele Hilda Welter e Analice Marchezan, busca identificar no currículo dos Cursos de Licenciatura características da formação de professores, dentre elas destaca-se a relação entre conteúdos da área específica e pedagógica.

O segundo “Conhecimentos/Saberes Profissionais e Transposição Didática: foco no processo formativo do Curso de Licenciatura em Espanhol”, cujas autoras são Luana Rosalie Stahl e Silvia Maria de Aguiar Isaia, indica a partir de narrativas dos estudantes destes cursos, a necessidade de buscar, nos Cursos de Licenciatura, uma formação essencialmente pedagógica.

O terceiro “Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em Cursos de Licenciatura”, de Taniamara Vizzotto Chaves, compreende uma pesquisa documental com o intuito de investigar a organização da formação pedagógica em sete Cursos de Licenciatura. A autora constata que o modelo “3 + 1” continua latente na organização dos cursos e que a formação pedagógica se configura como um apêndice na formação docente.

IX ANPED SUL – 2012

A busca nesta edição do evento se deu de forma diferente. Foram pesquisados os trabalhos de todos os GTs a partir de descritores, sendo estes: “*formação pedagógica*”, “*licenciatura*” e “*licenciaturas*”. Esta organização se deve ao fato do site do evento possibilitar este tipo de busca, destinando um espaço para a pesquisa através de descritores. O total de trabalhos nesta edição foi 940.

Primeiramente com o descritor “*formação pedagógica*” a busca selecionou dois trabalhos. Ambos no GT08 – Formação de Professores. Um deles refere-se ao tema Docência Universitária e o outro, que aproxima-se do tema deste estudo, intitulado “Formação Pedagógica em Cursos de Licenciatura: um relato sobre as produções acadêmicas encontradas nos anais da ANPED e do ENDIPE”, de Taniamara Vizzotto Chaves, objetivou investigar de que forma vem sendo discutida a temática “Formação Pedagógica em cursos de Licenciatura”. Os resultados apontam para a importância da Formação Pedagógica na formação para a docência e a secundarização da mesma em Cursos de Licenciatura.

Com o descritor “*licenciatura*” a busca selecionou 11 trabalhos. Destes destaca-se um, que se aproxima do tema desta pesquisa, publicado no GT08 – Formação de Professores, intitulado “Licenciatura e Ensino de Ciências Biológicas: um estudo investigativo sobre o curso de formação de professores”, de Flávia Wegrzyn Martinez e Suzana Soares Tozetto, discute o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Instituição de Ensino Superior do Paraná. O foco centra-se na formação pedagógica inicial dos futuros professores e analisa o espaço do conhecimento pedagógico e da formação pedagógica no curso investigado. O estudo compreende uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Os demais 10 trabalhos selecionados nesta busca compreendem investigações em aspectos peculiares de Licenciaturas específicas, o estágio, a Educação a Distância e o professor pesquisador, sendo que um deles se repete da busca anterior.

Da mesma forma com o descritor “*licenciaturas*” foram encontrados dois registros e ambos repetem-se das buscas anteriores.

VIII ANPED SUL 2010

Seguindo a mesma lógica da busca anterior, através de descritores ressalta-se que utilizando o descritor “*formação pedagógica*” a busca não encontrou registros. Com o descritor “*licenciatura*” foram encontrados seis registros que referem-se a temas como Diretrizes Curriculares Nacionais e ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) da Educação Superior, professor reflexivo e aspectos peculiares de cursos específicos. Com o descritor “*licenciaturas*” a busca encontrou um registro que se repete da busca anterior. Esta edição do evento totalizou 771 trabalhos.

Através deste levantamento se objetivou identificar as produções acadêmicas relacionadas ao tema desta pesquisa. Para tanto se considerou relevante destacar trabalhos cuja temática aproximava-se do objetivo deste estudo, a Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura. Para uma melhor visualização dos achados deste levantamento segue o quadro 5:

Quadro 5: Levantamento das produções acadêmicas acerca do tema de pesquisa

Banco de Dados/Evento consultado	Total de trabalhos consultados	Relação com o tema da pesquisa – Formação Pedagógica nos Cursos de Licenciatura
CAPES	222	7
SCIELO	407	5
ANPED	1109	3
ANPED SUL	2431	5
TOTAL GERAL	4169	20

Quadro 5 - Síntese do levantamento acerca das produções acadêmicas sobre o tema de pesquisa.

Tendo em vista o quadro 5 e o objeto da pesquisa, percebe-se que foram destacados 20 trabalhos no total dos registros analisados. Destes nota-se que alguns discutem o tema pesquisado, a partir de um curso específico, como Licenciatura em Física, Química, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Ciências Biológicas. Outros enfatizam análises em cursos de licenciatura no que se refere ao caráter pedagógico de forma mais ampla, não detalhando um

curso específico, a dissociação entre conhecimentos específicos dos conteúdos e conhecimentos pedagógicos na formação de professores nos cursos de licenciatura, a organização destes cursos quanto à formação pedagógica e a produção acadêmica em torno do tema.

Mesmo assim podemos considerar pouca a produção acerca deste tema, conforme a proporção do total dos trabalhos consultados para o número de trabalhos destacados nesta pesquisa. Outro dado importante de salientar é que quando se discute Formação Pedagógica geralmente está articulada a formação do(a) professor(a) universitário(a) e mais especificamente aos demais cursos e não as licenciaturas.

Sendo assim, considera-se ainda mais relevante a discussão acerca da Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura, intencionando problematizar aspectos de sua constituição a partir do olhar dos docentes formadores destes cursos.

4. Formação Pedagógica nos Cursos de Licenciatura: Análise dos Projetos Pedagógicos

*Todo o conhecimento é uma resposta a uma pergunta.
(Gaston Bachelard).*

A análise dos Projetos Pedagógicos (PPs) dos Cursos de Licenciatura¹² objetivou evidenciar, em sua escrita, indícios relativos à Formação Pedagógica.

Primeiramente buscamos uma caracterização mais geral do Curso, destacando aspectos que vão desde o ano que foi construído ou reformulado o PP, até a carga horária total do Curso e sua duração. Posteriormente, procuramos aspectos que apontassem para a Formação Pedagógica ao longo de todo o texto do PP e por fim, consideramos a análise das ementas das disciplinas obrigatórias, bem como sua distribuição e caracterização na Estrutura Curricular dos Cursos.

4.1 Caracterização Geral do Curso

Após a análise individual realizada nos PPs estabelecemos algumas comparações entre os mesmos possibilitando a caracterização de cada Curso conforme mostra o quadro 6.

¹² Os Projetos Pedagógicos referem-se aos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Teatro. Todos seguiram os mesmos indicadores para análise.

Caracterização Geral – Cursos de Licenciatura

Cursos	Unidade Acadêmica	Ano de Autorização do Curso	Ano da última atualização do PP	Duração do Curso	Carga Horária Total do Curso	Carga Horária relativa à Formação Pedagógica	
Ciências Biológicas	Instituto de Biologia	1994	2014	5 anos	4.930 horas/aula	Contagem PP	1.020 horas
						Contagem Análise	1.020 horas
Matemática	Instituto de Física e Matemática	1991	2011	4 anos	3.538 horas/aula	Contagem PP	–
						Contagem Análise	1.190 horas
Pedagogia	Faculdade de Educação	1978	2012	4 anos e meio	3.604 horas/aula	Contagem PP	–
						Contagem Análise	2.448 horas
Teatro	Instituto de Artes e Design	2008	2009	4 anos	3.517 horas/aula	Contagem PP	495 horas
						Contagem Análise	1.139 horas

Quadro 6 - Caracterização Geral dos Cursos de Licenciatura a partir das informações dos Projetos Pedagógicos.

As informações relacionadas ao ano da última atualização dos PPs, a carga horária total dos Cursos, seu ano de autorização, duração e Unidade Acadêmica à qual está vinculado, foram informações retiradas diretamente dos PPs.

A análise da carga horária correspondente à Formação Pedagógica considerou as disciplinas obrigatórias¹³ dos Cursos e se deu a partir de dois movimentos: o primeiro consistiu em verificar se o PP apontava quais disciplinas correspondiam à Formação Pedagógica. E, segundo, analisou as ementas das disciplinas, buscando reconhecer nelas aspectos que viessem a se aproximar dos indicativos relacionados à Formação Pedagógica, discutidos ao longo deste texto.

Conforme se pode notar no quadro, a carga horária relativa à Formação Pedagógica no Curso de Ciências Biológicas¹⁴ coincidiu ao considerar a contagem do PP e a contagem da análise. Ressalta-se, entretanto, que a análise substitui uma disciplina considerada pedagógica no PP por outra¹⁵. Destacamos também que o referido curso possui dez semestres e sua carga horária total é consideravelmente maior que a dos outros cursos analisados, devido ao fato deste Curso formar o Licenciado e ainda possibilitar o registro para o exercício da profissão de Biólogo¹⁶.

Os PPs dos Cursos de Matemática e Pedagogia não especificam, na classificação de suas disciplinas, a carga horária relativa à Formação Pedagógica.

Em relação ao Curso de Teatro a diferença de 644 horas na carga horária relacionada à Formação Pedagógica, entre a contagem do PP e a contagem da análise, se deu em função de algumas disciplinas como Estágio I,

¹³ Foram analisadas somente as disciplinas de caráter obrigatório, tendo em vista que as optativas têm oferta esporádica, dependendo da disponibilidade e interesse em cada semestre. A análise voltada apenas às disciplinas se justifica na dificuldade de quantificar a carga horária relativa à Formação Pedagógica dos demais componentes do Curso, como as Atividades Complementares, por exemplo, sendo estes contemplados na análise que buscou referências à Formação Pedagógica ao longo do texto do PP.

¹⁴ Ressaltando que esta pesquisa refere-se exclusivamente a Cursos de Licenciatura, considera-se desnecessária a terminologia Licenciatura antecipando o nome do Curso, como forma de evitar que o texto se torne repetitivo.

¹⁵ Trata-se da disciplina de Libras que no PP foi considerada pedagógica, pela disciplina de Pesquisa do Ensino de Ciências e Biologia, que a análise considerou pedagógica.

¹⁶ Uma peculiaridade deste Curso é ser o único entre os quatro analisados que possui a formação em Bacharelado na mesma Instituição – UFPel.

II e III, por exemplo, não estarem classificadas enquanto pedagógicas no PP, sendo que, nesta análise foram tomadas como tal.

4.2 Análise da Formação Pedagógica quanto à Caracterização das Disciplinas

Esta etapa de investigação nos PPs consistiu em evidenciar de que forma as disciplinas estão caracterizadas e distribuídas ao longo dos cursos. Por motivos já mencionados foram analisadas somente as ementas das disciplinas obrigatórias.

Na sequência os cursos serão abordados separadamente. Na análise referente a cada um deles, será evidenciada através de gráficos a organização dos componentes curriculares do curso. Em seguida, serão apresentados quadros com a distribuição e caracterização das disciplinas, destacando de cor vermelha as disciplinas que, pela abordagem do PP (quando houver) ou pela abordagem desta pesquisa, forem consideradas enquanto indicativas da Formação Pedagógica no curso.

Embora a Formação Pedagógica, conforme apontada neste texto, sugira também uma perspectiva ampla de formação humana, não estando restrita a disciplinas curriculares, mas sendo inerente aos processos educativos intencionais, considerar-se-á, neste momento, aspectos referentes aos conteúdos¹⁷, por assim dizer, da Formação Pedagógica na formação de professores.

4.2.1 Curso de Ciências Biológicas

O Curso de Ciências Biológicas, no que consiste à organização e caracterização das disciplinas apresenta três Núcleos de Formação: Formação Específica 1 – Básica (38 disciplinas), Formação Específica 2 – Profissional (16 disciplinas) e Formação Pedagógica (14 disciplinas).

Estes três Núcleos de Formação compreendem respectivamente uma carga horária de 2.397 horas/aula (Formação Específica 1 – Básica), 1.054

¹⁷ Estes conteúdos dizem respeito aos aspectos relacionados aos processos educativos, à educação, ao ensino, a aprendizagem e a articulação destes aos conhecimentos específicos da área disciplinar.

horas/aula (Formação Específica 2 – Profissional) e 1020 horas/aula (Formação Pedagógica). Tal carga horária acrescida de 204 horas/aula correspondentes às Atividades Complementares e 255 horas/aula referentes às Atividades Livres ou Optativas, totalizam 4.930 horas/aula, sendo esta a carga horária total do curso.

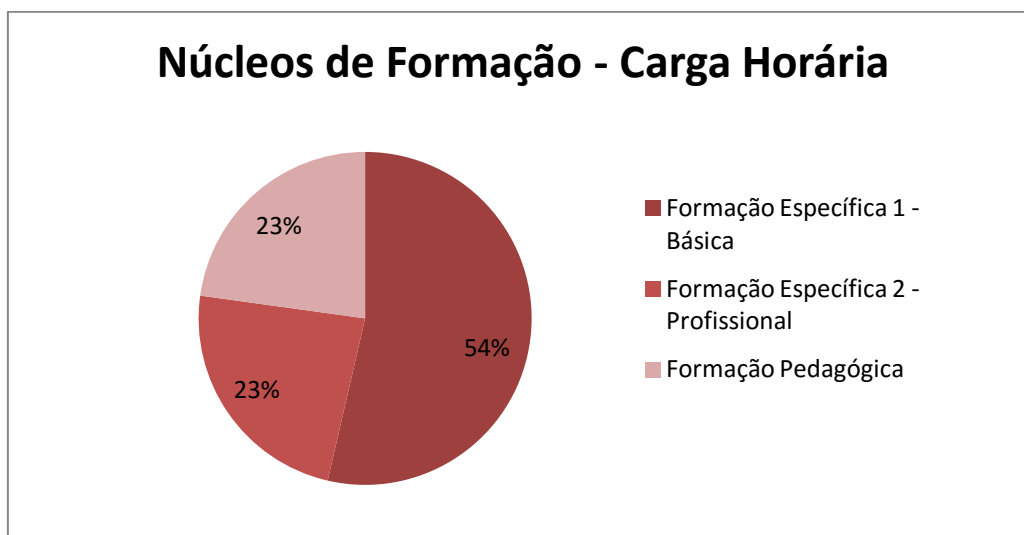


Gráfico 1 - Núcleos de Formação – Curso Ciências Biológicas.

Na sequência, o quadro 7 apresenta a distribuição geral das disciplinas nos seus respectivos semestres, sendo que as disciplinas consideradas enquanto componentes da Formação Pedagógica no curso, tanto pela abordagem do PP quanto pela abordagem adotada na análise, estão destacadas na cor vermelha.

Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Ciências Biológicas

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	9º Semestre	10º Semestre
Biologia Celular	Morfologia Humana Básica	Parasitologia	Histologia Especial Comparada	Bioestatística	Genética de Populações	Estágio Profis. I	Estágio Profis. II	Estágio Profis. e III	Estágio Profis. IV
Química Orgânica	Bioquímica	Morfologia de Fanerógamas	Microbiologia Geral	Genética Geral	Zoologia IV	Genética e Evolução	Elementos de Paleontologia	Entomologia	Trabalho de Conclusão de Curso III
Cálculo 1ª	Morf. e Sist. de Criptógamas	Bioética	Sistemática de Fanerógamas	Microbiologia Ambiental	Ecologia II	Sistemática e Filogenia	Fundamentos de Biogeografia	Ecologia de Comunidades Vegetais	Anatomia do Desenvolvimento
Elementos de Física	Biofísica	Zoologia I	Zoologia II	Fisiologia Vegetal II	Epidemiologia e Saúde Pública	Botânica Econômica	Trabalho de Conclusão de Curso I	Trabalho de Conclusão de Curso II	Direito Ambiental
Legisl. e Caract. da Profis. Biólogo	Biologia Molecular	Fisiologia Animal Comparada I	Fisiologia Animal Comparada II	Ecologia I	Imunologia Básica	Ecologia III	Gestão e Licenciamento Ambiental	Biologia da Conservação	Estágio Super. V – Ens. Funda/Médio
Filosofia da Ciência	Fund. Psic. da Educação	Anatomia Vegetal	Fisiologia Vegetal I	Zoologia III	Didática do Ensino de Biologia I	Didática do Ensino de Biologia II	Geologia Geral	Estágio Super. IV – Ens. Médio	
Profissão Docente: Ser Prof./Profª hoje		Fund. Sócio Hist. Filos. da Educação	Educ. Brasileira: Org. e Política Pública	Didática do Ensino de Ciências	Estágio Super. I – Ens. Fund.	Estágio Super. II – Ens. Fund.	Estágio Super. III – Ens. Médio		
Pesquisa do Ens. de Ciências e Biologia		Língua Brasileira de Sinais I (LIBRAS I)	Teoria e Prática Pedagógica						

Quadro 7 - Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura

O PP aponta como disciplina de Formação Pedagógica a disciplina de “Língua Brasileira de Sinais I (LIBRAS I)”. A análise não a considerou da mesma forma visto que tal disciplina não se diferencia das demais de Formação Específica. Sua ementa caracteriza-se por apresentar uma introdução à Língua de Sinais com elementos básicos que possibilitam uma compreensão a partir do diálogo, não fazendo referência a um posterior processo educativo.

A disciplina de “Pesquisa do Ensino de Ciências e Biologia” foi apontada, nesta análise, enquanto correspondente à Formação Pedagógica, embora não seja considerada da mesma forma no PP, pois sua ementa traz abordagens da pesquisa em educação e na área do ensino de ciências e biologia.

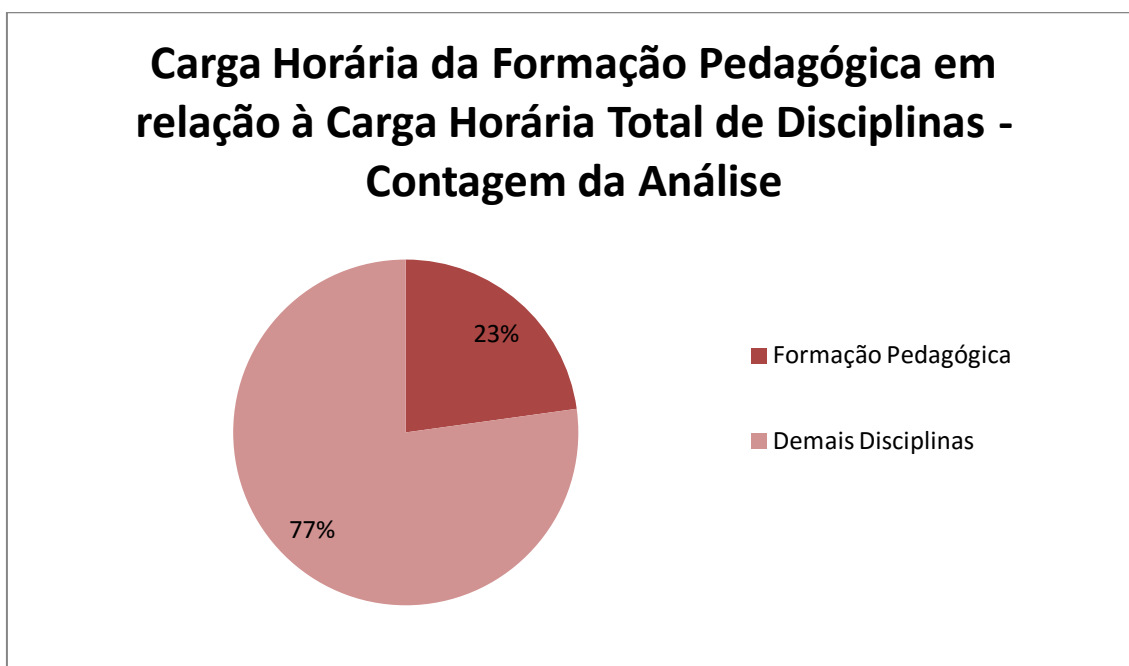


Gráfico 2 - Carga Horária da Formação Pedagógica – Curso Ciências Biológicas

Como podemos observar no gráfico nº 2 a carga horária correspondente à Formação Pedagógica (1.020 h/a) é de aproximadamente $\frac{1}{4}$ em relação à carga horária total de disciplinas do Curso (4.471 h/a)¹⁸.

¹⁸ Ressaltando que a carga horária, nesta análise, refere-se somente às disciplinas obrigatórias, não sendo consideradas as atividades complementares ou optativas.

4.2.2 Curso de Matemática

O PP traz uma carga horária total de 3.538 horas/aula (h/a), distribuídas em disciplinas obrigatórias (2.958 h/a), disciplinas optativas (340 h/a) e atividades complementares (240 h/a)¹⁹.

No que consiste à estruturação das disciplinas obrigatórias apresenta três dimensões formativas dentro da divisão caracterizada por Formação Específica: Atividades Científicas Acadêmicas (ACA – 2.108 h/a); Prática como Componente Curricular (PCC – 408 h/a) e Estágio Obrigatório (EO – 442 h/a). Estas três divisões comportam 37 disciplinas.

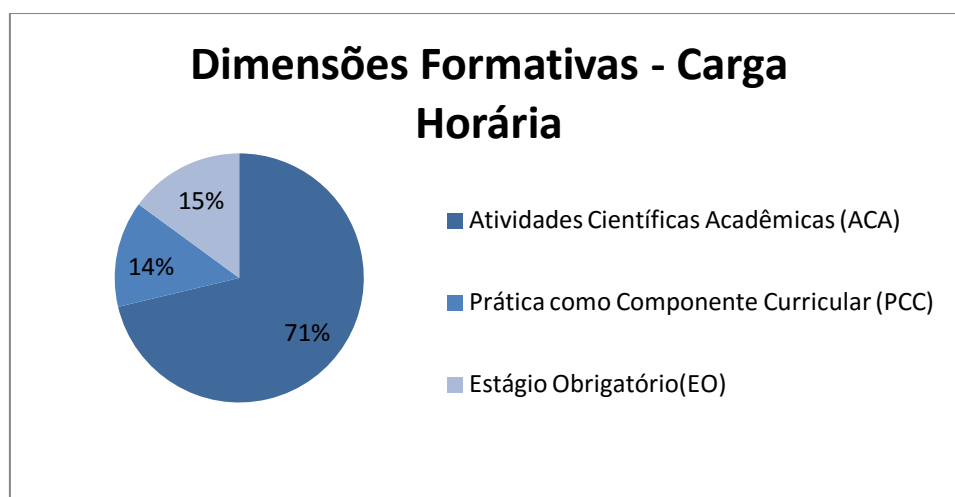


Gráfico 3 - Dimensões Formativas – Curso de Matemática

A dimensão referente às Atividades Científicas Acadêmicas (ACA) compreende a formação na área da Matemática e da Educação, estando distribuídas, suas disciplinas, em dois grupos: Conjunto de Disciplinas Formadoras e Conjunto de Disciplinas Pedagógicas, porém, não sendo especificadas as disciplinas que compõem cada conjunto. Apenas indicando que o primeiro comporta disciplinas voltadas a aquisição dos conteúdos matemáticos, em nível básico e avançado, enquanto o segundo comporta disciplinas que abordam questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

¹⁹ A carga horária 200h de Atividades Complementares é comumente tratada em horas-relógio, porém para manter uma regularidade na análise e um padrão de contagem entre os PPs, utilizaremos o seu equivalente em horas/aula, ou seja, 240h/a.

As disciplinas referentes à Prática como Componente Curricular (PCC) compreendem Laboratório de Ensino de Matemática I, II e III, Instrumentação para o Ensino de Matemática I e II e Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática. Já as disciplinas de Estágio Obrigatório (EO) são Trabalho de Campo I e II e Estágio de Matemática I e II.

Na sequência, o quadro 8 apresenta a distribuição geral das disciplinas nos seus respectivos semestres, sendo que as disciplinas consideradas enquanto componentes da Formação Pedagógica no Curso estão destacadas na cor vermelha.

Quadro da Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Matemática

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Introdução à Lógica	Aritmética	Álgebra Linear I		Introdução à Álgebra	Álgebra para Licenciatura	Análise Real I	
Pré-Cálculo	Cálculo I	Cálculo II	Cálculo III	Equações Diferenciais Ordinárias	Cálculo Numérico	História da Matemática	Iniciação à Pesquisa no Ensino de Matemática (IPEM)
Geometria Plana	Geometria Espacial	Física Básica I	Física Básica II	Física Básica III			Língua Brasileira de Sinais I
	Geometria Analítica	Matemática Discreta A (MD)	Programação em Softwares de Matemática (PSM)			Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática	
Lab. de Ensino de Matemática I (LEMA I)		Lab. de Ensino de Matemática II (LEMA II)	Instrumentação para o Ensino de Matemática I (IEM I)	Lab. de Ensino de Matemática III (LEMA III)	Instrumentação para o Ensino de Matemática II (IEM II)		
Fundamentos Sócio-sófico da Educação	Educação Brasileira: organização e políticas públicas	Fundamentos Psicológicos da Educação	Teoria e Prática Pedagógica (TPP)	Trabalho de Campo I (TC I)	Estágio de Matemática I	Trabalho de Campo II (TC II)	Estágio de Matemática II

Quadro 8 - Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Matemática

A carga horária das disciplinas entendidas enquanto referentes à Formação Pedagógica, totaliza 1.190 h/a. Estas disciplinas estão distribuídas nas três dimensões formativas (ACA, PCC e EO).

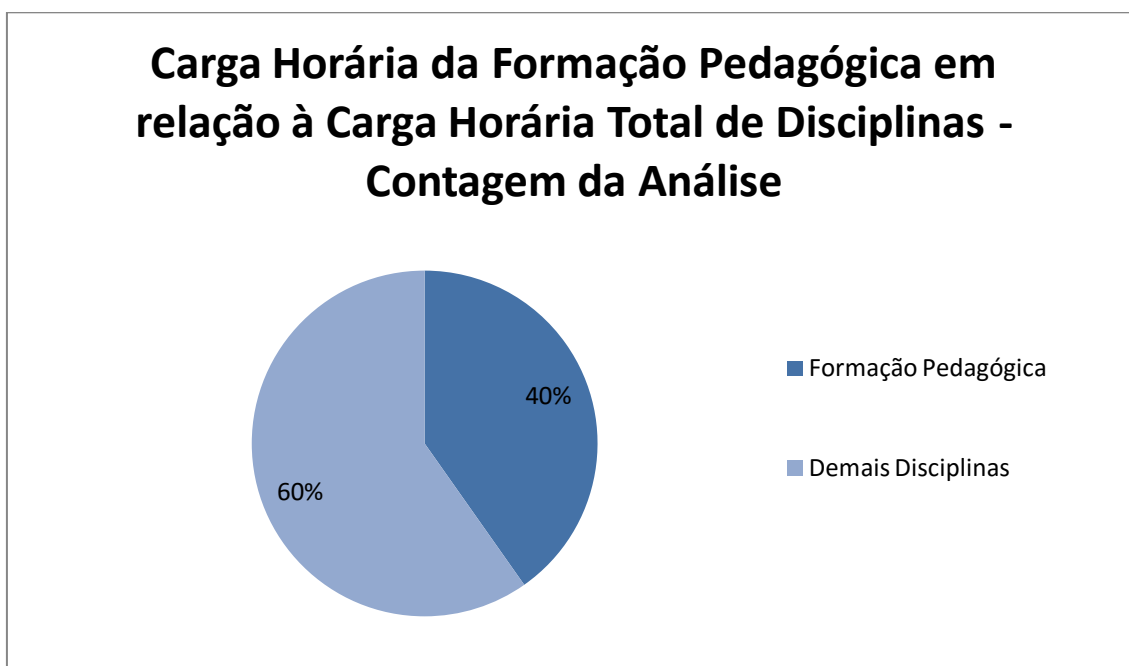


Gráfico 4 - Carga Horária da Formação Pedagógica – Curso de Matemática

No gráfico 4 é possível perceber a carga horária referente à Formação Pedagógica (1.190 h/a) em relação à carga horária total de disciplinas no Curso (2.958 h/a).

4.2.3 Curso de Pedagogia

O PP traz uma carga horária total de 3.844 horas/aula. As disciplinas estão distribuídas em quatro Blocos Temáticos e caracterizadas em três Componentes Curriculares: Trabalho Acadêmico: Atividade Científica Acadêmica (2.108h/a), Prática como Componente Curricular (646 h/a) e Estágio Supervisionado (510 h/a). Sendo assim, as disciplinas totalizam 3.264 h/a acrescidas de 240 h/a de Atividades Complementares de Graduação (ACG) e 340 h/a de disciplinas optativas.

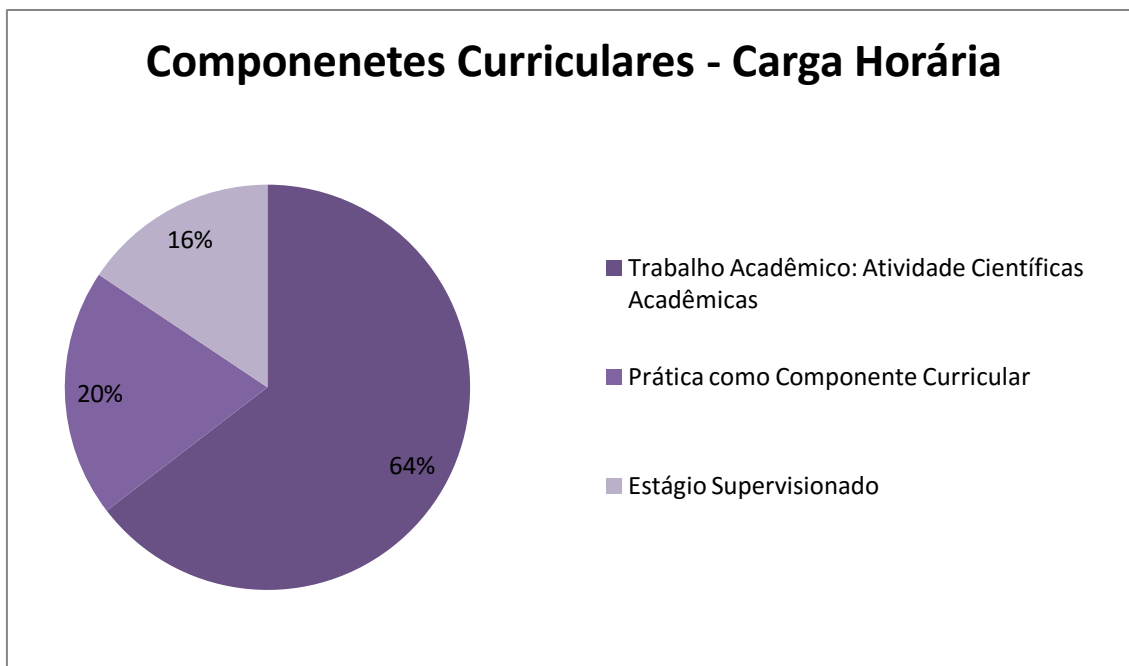


Gráfico 5 - Componentes Curriculares – Curso de Pedagogia

As disciplinas estão distribuídas ao longo do Curso em quatro Blocos Temáticos: Escola, Cultura e Sociedade; Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização; Teoria e Prática Pedagógica e Práticas Educativas.

A denominação da disciplina se dá através da sigla do Bloco Temático e o semestre na qual está localizada, por exemplo, Escola, Cultura e Sociedade no sétimo semestre (ECS VII).

No quadro 9 encontra-se uma breve descrição do que caracteriza a disciplina, bem como o semestre e o Bloco Temático na qual está inserida. As disciplinas referentes à Formação Pedagógica, a partir da abordagem da análise realizada, estão destacadas de cor vermelha e totalizam 2.839h/a.

Quadro da Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Pedagogia

Semestre/Blocos Temáticos	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	9º Semestre
Escola Cultura e Sociedade	Relações entre educação, cultura e sociedade	Paradigma s Históricos da Educação	Estudo da profissão docente	Educação Brasileira	Direito à Educação: acesso e permanência	Gestão escolar e políticas públicas	Currículo escolar, estudos e teorias curriculares	Educação, Relações de Gênero e Sexualidade	
Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização	O conhecimento do ponto de vista da Psicologia e da Filosofia, discutindo a realidade educacional atual	Desenvolvimento humano e educação	Aquisição da linguagem oral e escrita – aspectos relacionados à aprendizagem	Aprendizagem Matemática	História e Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Metodologia da Educação Física e Estudos Sociais	Organizaçã o do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais	Temas Transversais	
Teoria e Prática Pedagógica	Estudos iniciais na área da Linguagem	Ensino de Ciências	Reconhecimento do corpo a partir das Ciências e Educação Física	Estudos dos métodos e processos de alfabetização de crianças	Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	Bases teóricas do processo de ensino-aprendizagem da Matemática	Educação Especial	Construção de um projeto de ensino a ser executado no Estágio	
Práticas Educativas	Narrativa escrita da trajetória educativa pessoal	Aquisição da linguagem	Teorias e Práticas Pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos	Pressupostos teórico-metodológicos da Educação Infantil	Teorias sobre o brincar	Arte-Educação	Estágio de Gestão	LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)	Estágio Docente
—	Metodologia da Iniciação ao Estudo e à Pesquisa	—	—	—	—	—	—	Preparação para Trabalho Final de Curso	—

Quadro 9 - Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Pedagogia

As disciplinas referentes à Formação Pedagógica totalizam 2.839 h/a. No gráfico 6 é possível perceber esta contagem em relação à carga horária total de disciplinas obrigatórias no Curso (3.264 h/a).

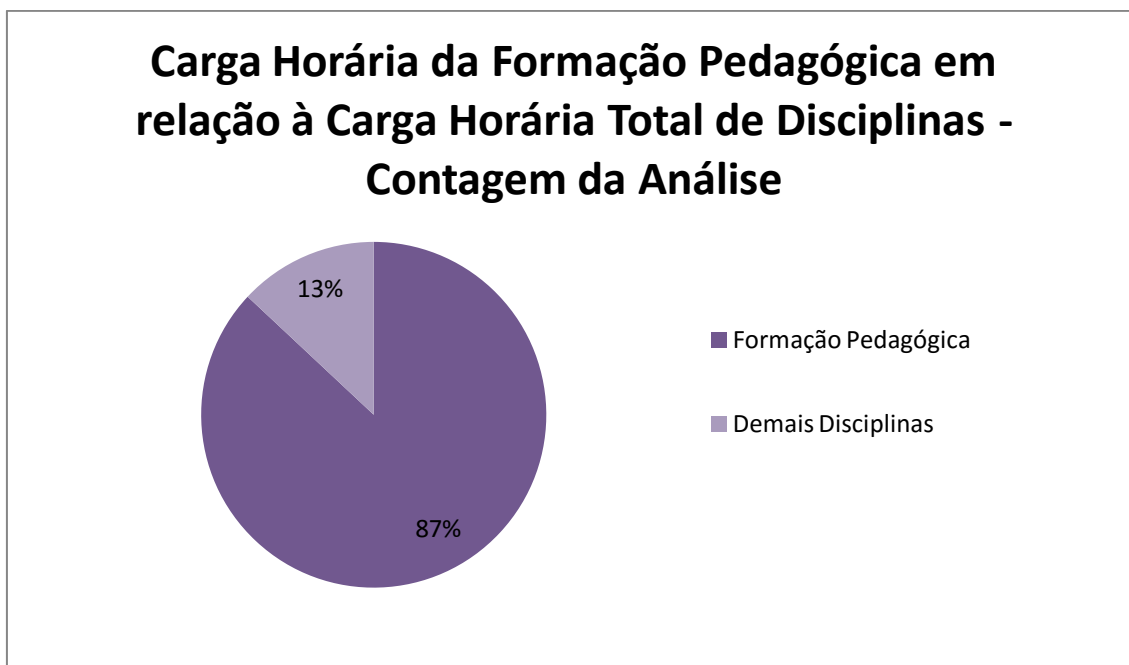


Gráfico 6 - Carga Horária da Formação Pedagógica – Curso de Pedagogia

Como podemos observar a carga horária relativa à Formação Pedagógica é de 87% em relação à carga horária total de disciplinas no Curso que é de 13%. Sem dúvida esta diferença entre o que foi considerado pedagógico e não, pode significar muito. Quando em outro momento ressaltamos que o Curso de Pedagogia apresenta particularidade em relação aos demais, está pode ser uma destas particularidades. A expressiva carga horária destinada às atividades pedagógicas. Cabe investigar, em outro momento, os motivos desta diferença.

4.2.4 Curso de Teatro

O PP traz uma carga horária total de 3.517 horas/aula. O Currículo do Curso está organizado em três áreas de conhecimento: Área de Conhecimento de Fundamentos do Teatro, Área de Conhecimento Humanístico – Pedagógico e Área de Integração e Pesquisa.

A distribuição de carga horária compreende:

- 1) 400 horas de Prática como Componente Curricular, onde estão inseridas as disciplinas consideradas Pedagógicas a partir do PP (595 h/a).
- 2) 400 horas de Estágio Curricular, que compreendem os Estágios Supervisionados (510 h/a).
- 3) 1.800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, que compreende disciplinas Prático-Teóricas (1.088 h/a), Teóricas (884h/a) e Formação Livre (200 h/a).
- 4) 200 horas para outras formas de atividades, que compreendem as atividades complementares (240 h/a).

Especificamente à carga horária das disciplinas corresponde um total de 3077 h/a, estando estas assim distribuídas:

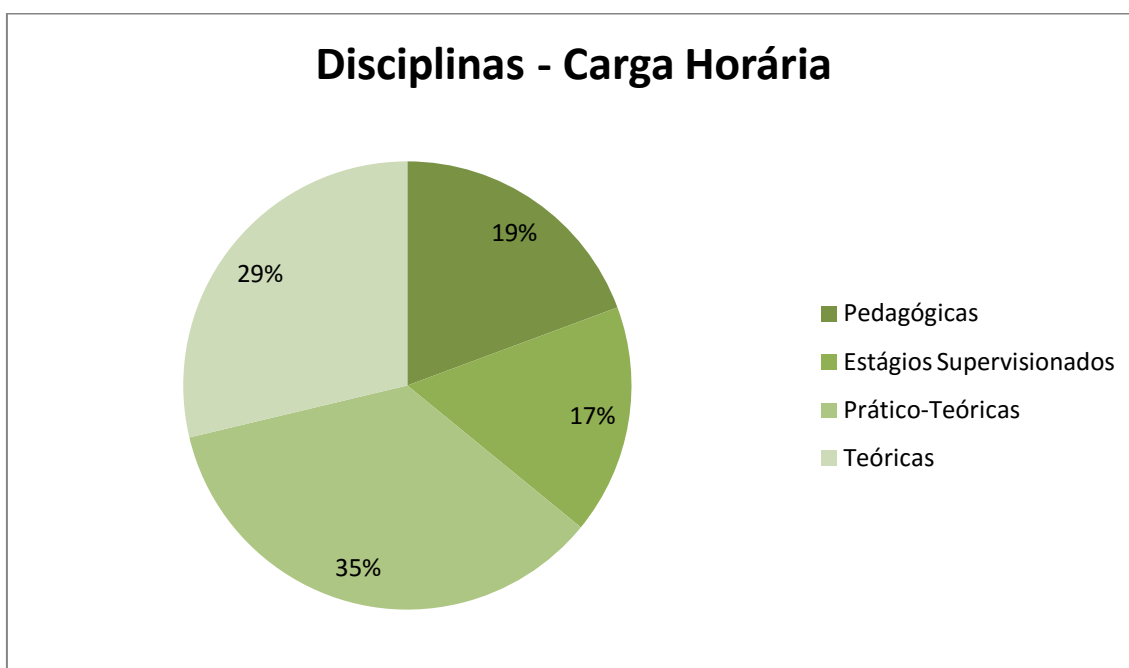


Gráfico 7 - Carga Horária das Disciplinas – Curso de Teatro

Na sequência é possível identificar no quadro 10, as disciplinas referentes à Formação Pedagógica com base na indicação do PP e da análise. Tais disciplinas estão marcadas na cor vermelha.

Quadro da Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Teatro

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Expressão Corporal I	Expressão Corporal II	Interpretação Teatral I	Interpretação Teatral II	Encenação Teatral I	Encenação Teatral II	Montagem Teatral I	Montagem Teatral II
Improvisação Teatral I	Improvisação Teatral II	Expressão Vocal I	Expressão Vocal II	Dramaturgia	Estágio I	Projeto em Teatro I (TCC I)	Projeto em Teatro II (TCC II)
História do Teatro I	História do Teatro II	História do Teatro III	Pedagogia do Teatro III	História do Teatro Brasileiro I	Metodologia do Estudo e da Pesquisa	Estágio II	Estágio III
Fundamentos da Linguagem Teatral	Pedagogia do Teatro I	Pedagogia do Teatro II	Educação Inclusiva I	Pedagogia do Teatro IV	História do Teatro Brasileiro II	LIBRAS	
Fundamentos Psicológicos da Educação	Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação	Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas	História do Teatro IV	Estética Teatral	Teatro, Educação, Ética e Meio Ambiente		
					Crítica Teatral		

Quadro 10 - Distribuição de Disciplinas nos Semestres do Curso de Teatro

O PP aponta a carga horária das disciplinas de Formação Pedagógica enquanto 595 h/a, incluindo a disciplina de “LIBRAS”. Por motivos já expostos não a inserimos em tais disciplinas. A contagem da análise totalizou 1.139 h/a em disciplinas referentes à Formação Pedagógica.

Foram incluídas as disciplinas de “Estágio I, II e III”, pois referem-se a vivências de situações práticas de ensino de teatro, considerando conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas. Também consideramos a disciplina de “Teatro, Educação, Ética e Meio Ambiente”, visto que, em sua ementa, contempla estudos acerca da ética no trabalho do(a) professor(a) ator/atriz, bem como o teatro, a ética e o meio ambiente dentro dos programas de educação formais e informais de ensino e aprendizagem, além dos processos destes elementos com a formação humana.

Incluímos ainda a disciplina de “Metodologia do Estudo e da Pesquisa” que aborda a pesquisa e educação e nas artes.

O gráfico 8 demonstra a carga horária de disciplinas voltadas à Formação Pedagógica, a partir da abordagem da análise, em relação à carga horária total de disciplinas no Curso.

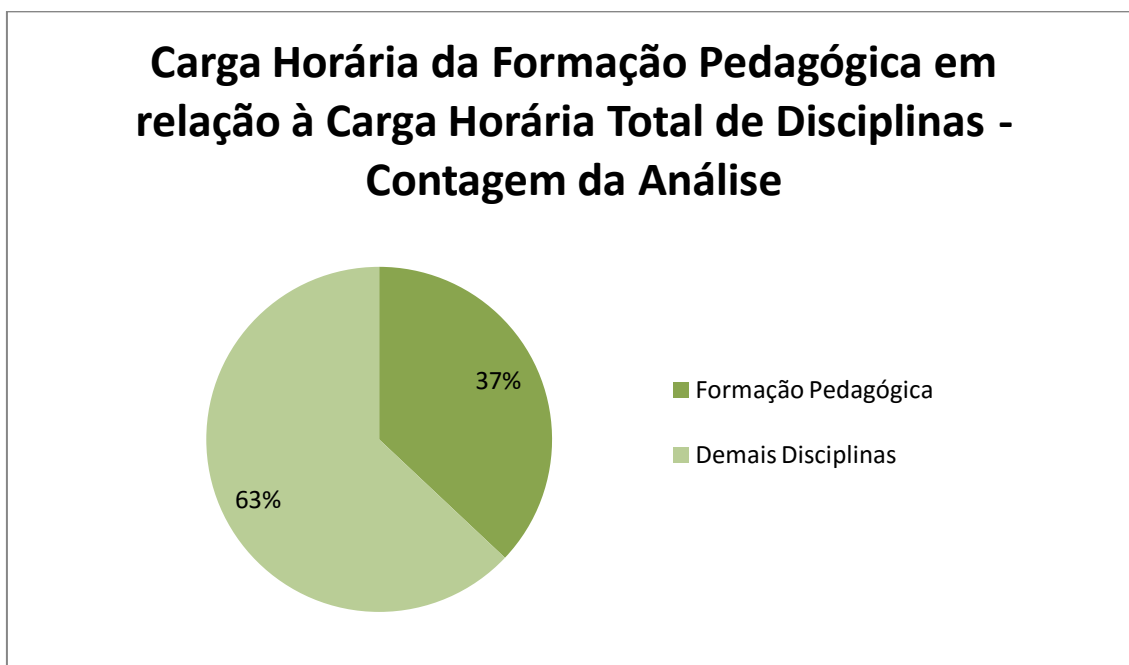


Gráfico 8 - Carga Horária da Formação Pedagógica - Curso de Teatro

4.2.5 Comparação da Carga Horária das Disciplinas Pedagógicas nos Cursos Analisados

O movimento de análise das disciplinas dos cursos teve o objetivo de identificar nelas aspectos que apontassem para conhecimentos pedagógicos, didáticos ou articuladores destes, com os específicos da área disciplinar.

As disciplinas de “Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação”, “Fundamentos Psicológicos da Educação” e “Educação Brasileira: Organização e Política Pública” são lotadas da Faculdade de Educação, que comporta também o Curso de Pedagogia. Estas disciplinas são comuns a três dos quatro Cursos analisados (Ciências Biológicas, Matemática e Teatro), tendo nas respectivas grades curriculares a mesma denominação.

CURSO	CARGA HORÁRIA TOTAL (H/A)	CARGA HORÁRIA DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS (H/A)	CARGA HORÁRIA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (H/A)
Ciências Biológicas	4.930	4.471	1.020
Matemática	3.538	2.958	1.190
Pedagogia	3.844	3.264	2.839
Teatro	3.517	3.077	1.139

Quadro 11 - Comparação da Carga Horária relativa à Formação Pedagógica nas Disciplinas dos Cursos Analisados.

4.3 Referências à Formação Pedagógica nos Projetos Pedagógicos

Nesta etapa do processo de pesquisa, consideramos como indicadores para olhar os PPs as construções teóricas realizadas durante o processo de investigação bibliográfica. Tais indicadores referem-se aos elementos que integram e constituem a Formação Pedagógica na formação de professores.

Estes elementos apontam para estudos voltados à Educação, visto ser este objeto de investigação da Pedagogia enquanto campo de conhecimento e, estudos relacionados ao campo da Didática que, por sua vez, volta seu olhar para os processos de Ensino e Aprendizagem.

Ressaltamos ainda que a Formação Pedagógica está, ou pode estar presente na própria dinâmica de mobilização dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. Sendo assim, aspectos que apontam para uma possível Articulação destes Conhecimentos (Pedagógico, Didático e Específico da Área Disciplinar) também podem constituir-se enquanto componentes da Formação Pedagógica.

A partir da análise dos PPs, observamos que o termo Formação Pedagógica não é muito recorrente no texto escrito. Ele é mencionado no PP do Curso de Biologia no item “Necessidade de Adequação Curricular”, ao salientar uma formação equilibrada nos Cursos de Licenciatura no que compreende o “exercício profissional do biólogo e, ainda, com os requisitos e peculiaridades próprias da formação pedagógica”. (Projeto Pedagógico Curso Biologia Licenciatura, 2014, p. 13).

No PP do Curso de Teatro, o referido termo aparece no item “Organização Curricular”, mais especificamente ao descrever a “Área de Conhecimento Humanístico – Pedagógico”:

Este campo oferece conhecimentos que irão compor a formação pedagógica do licenciando e a abordagem de aspectos relevantes à prática docente, tais como: a relação professor-aluno, os processos de desenvolvimento infantil, a organização escolar, os currículos, o atendimento às diferenças, a avaliação da aprendizagem, as novas tecnologias da informação, os estudos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, e antropológicos que fundamentam a compreensão da sociedade, do homem e da educação, as teorias pedagógicas e curriculares e o estudos sobre a infância e juventude e sua construção social. (Projeto Pedagógico Curso Teatro Licenciatura, 2009, p. 15).

A partir deste trecho extraído do PP é possível inferir que a Formação Pedagógica do acadêmico no Curso de Teatro, fica sob responsabilidade desta área de conhecimento, que aborda os aspectos elencados como relevantes à prática docente.

Na investigação realizada no PP do Curso de Matemática destaca-se que o termo Formação Pedagógica está presente no item “Proposta Pedagógica” ao considerar o objetivo do curso:

O curso previsto para quatro anos tem como objetivo formar professores de Matemática para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e em qualquer série do Ensino Médio. O curso está organizado de forma a oferecer aos seus alunos uma sólida compreensão dos conhecimentos/conteúdos específicos da matemática, dos conceitos e conteúdos que fazem parte da formação pedagógica, e articula, também, a compreensão de conteúdos afins como parte integrante da formação do licenciado. (Projeto Pedagógico Curso Matemática Licenciatura, 2011, p. 9).

É interessante notar que, apesar de mencionar a Formação Pedagógica no objetivo do curso como um todo, não são especificados quais são estes conceitos e conteúdos que dela fazem parte.

O PP ainda aborda a Formação Pedagógica no item correspondente ao “Resumo” apontando que o curso tem o intuito de oferecer aos seus egressos “uma sólida formação de conteúdos matemáticos, formação pedagógica dirigida ao trabalho do professor” (Projeto Pedagógico Curso Matemática, 2011, resumo), novamente não especificando o que a compõe, apenas considerando que esta formação pedagógica é voltada ao trabalho do futuro professor.

Consideramos que a “presença” da Formação Pedagógica nos PPs não se encontra restrita a mera utilização do termo, mas sim, considerando elementos que a ela estão vinculados, é possível identificar indícios mais frequentes em alguns dos textos.

Conforme já mencionamos, nesta etapa foram considerados alguns indicativos de elementos que apontam para a Formação Pedagógica, ou seja, estudos voltados à educação na sua totalidade e a compreensão dos processos educativos, estudos que se ocupam dos processos de ensino e aprendizagem e ainda, de suas relações com os conhecimentos específicos da área disciplinar em uma perspectiva articuladora/integralizadora.

Nesta perspectiva, a maior incidência de menções a tais aspectos apresenta-se nos itens referentes aos “Objetivos do Curso”, aos “Objetivos Gerais e Específicos”, bem como “Propostas Metodológicas” e “Unidades Metodológicas” e ainda, ao abordar a “Estrutura Curricular” e “Organização do Curso e dos Componentes Curriculares”.

Especificamente ao abordar a *educação*, os PPs dos Cursos de Matemática e Biologia, o fazem no início do texto, no resumo do PP e na apresentação, respectivamente. No PP do Curso de Matemática, a educação e suas transformações, estão diretamente ligadas a formação dos professores.

Na área da Educação, o professor tem como missão promover as potencialidades humanas para formação dos alunos. [...] Uma transformação da educação em seus diferentes níveis requer uma reorientação na formação dos profissionais. (Projeto Pedagógico Curso Matemática Licenciatura, 2011, resumo).

No Curso de Biologia, é apontada como fundamental uma prática reflexiva acerca “dos meandros que envolvem a educação, quais sejam os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os currículos e a avaliação”. (Projeto Pedagógico Curso Biologia Licenciatura, 2014, p. 9). Sendo assim, é possível inferir que, na concepção do Curso, ao falar em ensino e aprendizagem, estamos falando em educação, sendo esta, o campo mais amplo onde se inserem estes processos.

Ao voltarmos nosso olhar para o Curso de Teatro, os estudos das diferentes áreas do conhecimento que fundamentam a compreensão da educação, são tomados enquanto componentes da Formação Pedagógica, sendo aspectos relevantes à prática docente. Salienta-se que esta abordagem é apresentada no item “Área de Conhecimento Humanístico – Pedagógico”.

Este campo oferece conhecimentos que irão compor a formação pedagógica do licenciando e a abordagem de aspectos relevantes à prática docente [...] os estudos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, e antropológicos que fundamentam a compreensão da sociedade, do homem e da educação, as teorias pedagógicas e curriculares e o estudos sobre a infância e juventude e sua construção social. (Projeto Pedagógico Curso Teatro Licenciatura, 2009, p. 15).

O Curso de Pedagogia traz as referências à educação nos itens “Objetivos do Curso”, “Perfil da Profissional/Egressa” e “Estrutura Curricular”. Referindo-se aos Objetivos do Curso:

Compreender as possibilidades e os limites da educação – como prática social/institucional e como processo construtivo pessoal – a partir do estudo das múltiplas relações e inter-relações constituintes do processo educativo escolar e não escolar: relações sócio-históricas, políticas, econômicas, administrativas, bio-psicosociais, epistêmicas, culturais e pedagógicas. (Projeto Pedagógico Curso Pedagogia Licenciatura, 2012, p. 12).

Com este recorte do texto é possível perceber uma perspectiva de educação mais abrangente, sendo esta abordada enquanto prática social, considerando todas as relações que a constituem.

Ainda no mesmo PP, mais especificamente no Perfil da Profissional/Egressa, é possível identificar outras referências à educação, sendo estas construídas de acordo ou a partir da Resolução nº1, do CNE, de 15 de maio de 2006, (que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia²⁰). Tais referências dizem respeito a habilidades para atuar na diversidade das questões educacionais contemporâneas, bem como o conhecimento amplo e histórico das teorias da educação. E ainda, considerar a escola enquanto instituição que projeta a intencionalidade de sua ação educativa para além dela mesma.

O Curso de Pedagogia tem uma especificidade em sua Estrutura Curricular, que organiza as disciplinas em quatro grandes Blocos Temáticos. Principalmente na descrição de dois destes Blocos é possível identificar mais incisivamente referências à educação e aos processos educativos.

O Bloco Temático Escola, Cultura e Sociedade busca analisar a educação e a instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais e a profissão docente em seus processos de construção histórico-social. Busca analisar a cultura a partir de seus aspectos simbólicos e de seu papel na construção de identidades sociais e individuais, investigar cenários da educação, enquanto artefato cultural, considerando o contexto nacional e regional, na perspectiva do processo pedagógico que deseja construir. (Projeto Pedagógico Curso Pedagogia Licenciatura, 2012, p. 17).

Da mesma forma o Bloco Temático intitulado “Práticas Educativas” aborda a globalidade do processo educacional, ressaltando a prática docente.

Ao abordar o *Ensino*, o PP do Curso de Teatro, o faz em uma perspectiva de posicionamento e argumentação em defesa do Ensino de Teatro. Ao abordar o “Perfil do Aluno”, mais especificamente no item que corresponde à “capacidade de argumentação”, é destacada a importância do aluno em formação “desenvolver argumentos lógicos e coerentes sobre a importância do teatro e seu ensino”. (Projeto Pedagógico Curso de Teatro Licenciatura, 2009, p. 10). Ainda no item referente à “Formação do Professor” é destacado que:

²⁰ BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** (Resolução nº1, de 15/05/2006), Brasil, 2006.

O Projeto Pedagógico do Curso de Teatro – Licenciatura deve assegurar ao professor uma prática-teórica do saber e do fazer teatral, conectada a uma concepção de teatro e de ensino do teatro na perspectiva da construção do conhecimento e a consistentes propostas pedagógicas e, ainda, a formação de um professor agente de seu próprio desenvolvimento, desempenhando um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos de seu ensino como dos meios para atingi-los. (Projeto Pedagógico Curso Teatro Licenciatura, 2009, p. 14).

O referido PP traz ainda considerações acerca do ensino do(a) professor(a) formador(a) de professores, no item correspondente à “Unidade Metodológica”:

Assim, o professor que forma professores atuará como um prático reflexivo de sua própria experiência, como uma direção segura para a melhoria do ensino, da experiência com os alunos, das condições sociais do ensino, que influenciam o trabalho dentro da sala de aula e da própria instituição a que este professor pertence. (Projeto Pedagógico Curso Teatro Licenciatura, 2009, p. 25).

O PP do Curso de Pedagogia aborda o ensino mais em uma perspectiva de intencionalidade das atividades de ensino, trazendo a concepção de ensino como projeto e, buscando superar a partir desse viés, espontaneísmos nas práticas educativas.

Já entre os Blocos Temáticos que agrupam as disciplinas, destaca-se neste momento, o Bloco Temático Teoria e Prática Pedagógica, afirmando que este:

Busca o subsídio de diversas áreas do conhecimento como suporte para a reflexão teórico-prática reforçando, também, a aproximação com o cotidiano escolar, através de observações, monitorias, exercícios de docência e pesquisa, elaboração de projetos de ensino para intervenção nas escolas e demais espaços educativos. (Projeto Pedagógico Curso Pedagogia Licenciatura, 2012, p. 17).

O Curso de Matemática evidencia em seu Projeto Pedagógico o processo de ensino extremamente relacionado ao processo de aprendizagem, conforme aponta o item “O processo de ensino-aprendizagem como multidirecional e interativo”:

No processo de ensino-aprendizagem, os procedimentos adotados para a sua melhoria devem analisar e abordar os quatro elementos envolvidos – aluno, professor, forma e conteúdo – e, principalmente, a relação entre esses elementos. (Projeto Pedagógico Curso Matemática Licenciatura, 2011, p. 7).

E ainda no item que trata da “Composição do Estágio Obrigatório: as disciplinas e seus objetivos”:

Nessa lógica, é importante que os projetos ou propostas elaboradas contemplem elementos que rompam com o ensino transmissivo, apresentando fundamentação e sustentação teórica (tanto em relação aos conhecimentos de Matemática como aos conhecimentos de Didática) para tal. É importante que os futuros professores compreendam a necessidade e, dentro do possível exercitem as habilidades, de selecionar conhecimentos e/ou conteúdos relacionados ao ensino/aprendizado, de adequar os conhecimentos ao nível dos alunos e de proporcionar oportunidades para que o aluno tenha acesso a pesquisa sobre o conteúdo. (Projeto Pedagógico Curso Matemática Licenciatura, 2011, p. 53).

Mais especificamente referindo-se ao “Conjunto das Disciplinas Pedagógicas”, considera-se que estas são caracterizadas a partir de questões relacionadas ao “processo de ensino e aprendizagem”, incluindo:

Concepções de currículo e desenvolvimento curricular; questões de natureza didática; procedimentos de avaliação; organização dos conteúdos em sala de aula; teorias de cognição e suas relações com a sala de aula; tendências da Educação Matemática. Nessas disciplinas os alunos resgatam suas próprias experiências com a estrutura e o funcionamento das escolas, identificam os canais que, como professores, poderão recorrer para implementação de mudanças nas práticas de ensino vigentes nas escolas. (Projeto Pedagógico Curso Matemática Licenciatura, 2011, p. 12).

Destaca-se ainda que, nesta perspectiva do ensino, são considerados, no PP do Curso de Matemática, aspectos relacionados a metodologias, materiais de apoio mais adequados a cada conteúdo específico, de modo a escolher o melhor procedimento pedagógico visando favorecer a aprendizagem.

Considerando a *Articulação de Conhecimentos* enquanto indicativo da Formação Pedagógica nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, destaca-se que tal perspectiva aparece nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática.

No Curso de Pedagogia a organização da Estrutura Curricular por Blocos Temáticos aponta para uma tentativa de superação desta lógica fragmentada dos conhecimentos. Os Blocos Temáticos foram organizados a partir de quatro preocupações com a formação das acadêmicas:

a) problematização e compreensão dos limites e possibilidades do trabalho educativo escolar, em toda a sua complexidade epistemológica, humana/social e institucional, bem como

entendimento do cotidiano escolar como um dos parâmetros balizadores da competência da profissional da educação;

b) aprofundamento epistemológico e metodológico nas ciências que integram o currículo;

c) concepção do ensino como projeto, com intencionalidade e projeção de atividades, coletivamente definidas, visando superar espontaneísmos e imediatismos nas práticas educativas, tendo como perspectiva o êxito qualitativo de todos os alunos na formação de sua cidadania;

d) concepção de formação da profissional da educação como projeto, além de institucional, também pessoal, visando responsabilizar e integrar mais diretamente o educando no seu processo auto-formativo, segundo seus interesses, necessidades e afinidades. (Projeto Pedagógico Curso Pedagogia Licenciatura, 2012, p. 16).

As disciplinas são distribuídas nestes quatro Blocos Temáticos ao longo dos quatro anos e meio de curso, ou seja, a caracterização dos mesmos serve de referência para a distribuição das disciplinas.

O Bloco Temático Escola, Cultura e Sociedade busca analisar a educação e a instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais e a profissão docente em seus processos de construção histórico-social. Busca analisar a cultura a partir de seus aspectos simbólicos e de seu papel na construção de identidades sociais e individuais, investigar cenários da educação, enquanto artefato cultural, considerando o contexto nacional e regional, na perspectiva do processo pedagógico que se deseja construir.

O Bloco Temático Ensino, Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização busca compreender as relações entre cognição, produção de conhecimento, ensino e escolarização; sob os aspectos psicológicos, filosóficos, antropológicos e sócio-históricos.

O Bloco Temático Teoria e Prática Pedagógica busca o subsídio de diversas áreas do conhecimento como suporte para a reflexão teórico-prática reforçando, também, a aproximação com o cotidiano escolar, através de observações, monitorias, exercícios de docência e pesquisa, elaboração de projetos de ensino para intervenção nas escolas e demais espaços educativos.

O Bloco Temático Práticas Educativas busca trabalhar a globalidade do processo educacional, com ênfase na prática docente. (Projeto Pedagógico Curso Pedagogia Licenciatura, 2012, p. 17).

No que se refere ao Curso de Matemática, o PP aponta para uma perspectiva de articulação entre conhecimentos e integração no trabalho dos professores do Curso, nos itens “Proposta Pedagógica”, “Formação Específica - Formação Livre ou Opcional” e “Gestão do Curso - Laboratório de Ensino-Pesquisa-Extensão”.

A perspectiva do novo curso aponta para a necessidade de dotar os futuros professores de uma rede articulada de conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos e tecnológicos que proporcionem a busca de outras alternativas para a sala de aula, desde que mantido o compromisso do professor com os processos de ensinar e de aprender. (Projeto Pedagógico Curso Matemática Licenciatura, 2011, p. 9).

Destaca-se também o conhecimento pedagógico do conteúdo como algo a ser trabalhado nas disciplinas de Formação Específica.

Os alunos terão oportunidades de se envolverem em práticas pedagógicas durante todo o curso, o conhecimento pedagógico dos conteúdos também é tematizado em muitas das disciplinas de Formação Específica. (Projeto Pedagógico Curso Matemática Licenciatura, 2011, p.14).

E, por fim, aponta para uma perspectiva de integração entre os professores da área da Matemática e da área Pedagógica, sendo que esta integração “poderia garantir um ensino mais qualificado aos futuros licenciados. No entanto, essa integração, no âmbito da UFPel, é ainda muito incipiente e tímida”. (Projeto Pedagógico Curso Matemática Licenciatura, 2011, p. 56).

Para finalizar esta análise, consideramos ainda, a Formação Pedagógica, apontada nos PPs, relacionada ao trabalho pedagógico/trabalho educativo/trabalho docente, muitas vezes tomados enquanto sinônimos. O PP do Curso de Pedagogia, ao destacar as “Competências e Habilidades esperadas das Graduatedas” ressalta o domínio de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como a capacidade de executar este trabalho. Aponta ainda para o trabalho docente como base da formação profissional.

Da mesma forma, o PP do Curso de Matemática, ao destacar os “Objetivos Específicos” aponta para a promoção, na formação dos acadêmicos, de conhecimentos matemáticos, de ensino de Matemática e conhecimentos pedagógicos dirigidos ao trabalho do professor.

Nesta perspectiva a Formação Pedagógica pode, muitas vezes, ser entendida enquanto unicamente responsável pela formação do(a) professor(a). Isto ao considerar a abordagem dicotômica e fragmentada dos conhecimentos nos Cursos de Licenciatura. De fato a Formação Pedagógica é responsável por formar o(a) professor(a). Como também o são os conhecimentos específicos da área disciplinar e o curso como um todo. Ou seja, não há uma parcela da formação no Curso voltada à formação do(a) professor(a). Mas o Curso como um todo, forma, ou deveria, se ocupar de formar um(uma) professor(a).

Por fim, o PP do Curso de Biologia traz no item referente à “Organização do Curso e dos Componentes Curriculares” a ideia da formação docente sob

responsabilidade das disciplinas pedagógicas e dos estágios supervisionados, reforçando a visão descrita no parágrafo anterior:

Além destas organizações curriculares, o Curso de Ciências Biológicas Licenciatura contempla as disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados relacionados à vivência e docência no ensino fundamental e médio, compondo um total de 60 créditos e 1020 horas específicos para a formação docente. (Projeto Pedagógico Curso Ciências Biológicas Licenciatura, 2014, p. 20).

Na sequência, apresentaremos a discussão referente à análise das entrevistas.

5. Formação Pedagógica – Dizeres dos Professores

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto.

(Leonardo Boff)

Neste capítulo voltaremos nosso olhar para as concepções trazidas pelos(as) professores(as) formadores(as) dos Cursos de Licenciatura acerca da Formação Pedagógica, sua constituição e relevância no processo formativo dos(as) acadêmicos(as) e, ainda aspectos abordados pelos mesmos que dizem respeito à articulação entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Conhecimentos Pedagógicos-Didáticos.

Conforme já apontado no capítulo referente ao Percurso Metodológico, foram oito professores(as) entrevistados(as), sendo dois de cada Curso, indicados(as) pelo(a) coordenador(a), sendo um responsável pela Formação Pedagógica e outro pela Formação Específica da Área Disciplinar.

Primeiramente vamos apresentar uma breve caracterização dos sujeitos a partir de sua formação (graduação, mestrado, doutorado), ano de ingresso na UFPel e disciplinas com as quais trabalha no Curso. Utilizaremos nomes fictícios para nos referir aos(as) professores(as), a fim de manter suas identidades preservadas. Mencionaremos apenas o Curso e sua área de atuação (pedagógica ou específica) a partir da indicação do(a) coordenador(a).

As análises das entrevistas foram orientadas a partir dos objetivos desta pesquisa. Desta forma, a construção do texto considera duas categorias principais de análise: Concepções de Formação Pedagógica e Articulação entre Conhecimentos Específicos e Pedagógicos-Didáticos.

Neste processo de entrevistas há algumas ressalvas a serem consideradas. Por exemplo: a dificuldade em apreender concepções dos(as) professores(as) formadores(as) em uma única entrevista. Talvez o mais adequado fosse falarmos em aproximações das concepções trazidas por estes(as) professores(as), ao menos neste momento, visto que o processo das entrevistas é um diálogo de busca por entendimento mútuo entre pesquisadora e entrevistados(as), o que portanto, não se configura em um processo simples,

mas traz a complexidade de percepções e pontos de vista envolvidos no processo, na intenção de, a partir deles, construir um movimento de sistematização.

Outro aspecto a ser considerado é o lugar de enunciação do discurso, ou seja, o lugar de onde fala cada professor(a). Quando mencionamos isto, consideramos aspectos que envolvem todo um processo formativo destes(as) professores(as), construído e orientado também, a partir de uma área de conhecimento. Não estamos com isto afirmando que o sujeito, suas percepções e posturas são determinadas pela área de conhecimento, tampouco reduzindo a constituição da pessoa a sua área de formação, ou menos ainda contribuindo para o reforço de estereótipos baseados na segregação dos campos científicos. O que queremos é apontar que o campo de conhecimento no qual o professor ou a professora está “vinculado” contribui, para a sua formação profissional, na sua constituição enquanto sujeito, orientando também sua percepção de mundo e suas concepções sobre seu contexto de atuação.

Apenas para ilustrar o que estamos querendo dizer, trazemos uma fala de um professor acerca das compreensões e atitudes dos sujeitos, dependendo do lugar de onde se fala.

Claro que nós vivemos uma realidade bem diferente da realidade de vocês. Vamos pegar a área humana mesmo... gosta de sentar, ler e conversar. A nossa não. A nossa área é uma área que ela tem o quê? Eu tenho um dado. Eu tenho que trabalhar em cima deste dado. Então às vezes, muitos de nós não conseguem se desnudar totalmente disso. (Professor Pedro - Ciências Biológicas – Formação Específica).

Afirmamos então que o texto foi construído sob esta perspectiva de aproximação da fala dos sujeitos com concepções que a elas possam estar vinculadas, não emitindo juízos de valor e sim, discutindo-as a partir da construção teórica realizada nesta pesquisa.

5.1 Caracterização dos Sujeitos

No quadro a seguir é possível identificar os(as) professores(as) entrevistados(as) na pesquisa, considerando alguns dados referentes à sua formação, ano de ingresso na UFPel e disciplinas ministradas no Curso em que atuam.

Nome do (a) professor (a)	Curso	Área de atuação conforme indicação do (a) coordenador (a)	Formação	Ano de ingresso na UFPEL	Disciplinas que ministra no curso
Alessandra	Ciências Biológicas	Formação Pedagógica	Graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas (UFSM); Mestrado em Ciências (UFRGS); Doutorado em Ciências (UFSM).	2014	Estágio I, II, III e IV
Pedro	Ciências Biológicas	Formação Específica	Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas (UFPEL); Mestrado em Agronomia (UFPEL); Doutorado em Agronomia (UFPEL).	2010	Microbiologia Geral; Micologia; Bioética.
Carlos	Matemática	Formação Pedagógica	Graduação: Bacharelado em Matemática (UFRGS); Mestrado em Ciência da Computação (UFRGS); Doutorado em Informática (UFRGS).	2008	Laboratório do Ensino de Matemática I, II e III; Tecnologias Avançadas do Ensino de Matemática I e II; Trabalho de Campo I e II; Estágio I e II; Iniciação à Pesquisa no Ensino de Matemática.
Cristina	Matemática	Formação Específica	Graduação: Licenciatura em Matemática (FURG); Mestrado em Matemática (UFRGS); Doutorado em Matemática (UFRGS).	2009	Geometria Plana; Geometria Espacial.
Igor	Pedagogia	Formação Pedagógica	Graduação: Bacharelado em Engenharia Elétrica, Física e Matemática (UFRGS); Mestrado em Matemática e Doutorado em Ensino da Matemática.	-	Teoria e Prática Pedagógica II, VI, VIII e IX
Paulo	Pedagogia	Formação Específica	Graduação em Filosofia; 3 Cursos de Especialização em Educação; Mestrado em Filosofia (PUC); Doutorado em Educação (UFRGS).	1986	Filosofia da Educação; Metodologia do Estudo e da Pesquisa.
Sara	Teatro	Formação Pedagógica	Graduação em Educação Artística; Especialização em Educação; Mestrado em Educação (Unisinos); Doutorado em Educação (UFPEL).	1997	Estágios I, II e III; Pedagogia do Teatro I, II e III.
César	Teatro	Formação Específica	Graduação: Bacharelado em Teatro (USP); Mestrado em Letras (UFMG); Doutorado em Teatro (UFMG).	2010	Crítica Teatral; Estética Teatral; Expressão Corporal; Improvisação e Interpretação I e II; Encenação I e II; Montagem Teatral I e II.

Quadro 12 - Caracterização dos Sujeitos.

5.2 Concepções de Formação Pedagógica

A Formação Pedagógica, como dito anteriormente, pode vir a assumir diferentes definições ou ser composta por elementos que enfatizem alguns aspectos, mais ou menos amplos, em detrimento de outros. O fato é que quando falamos em formação de professores, este tema é bastante recorrente, sem que necessariamente seja definido ao ser mencionado.

A análise das falas dos(as) professores(as) buscou investigar as concepções que eles(as) traziam de Formação Pedagógica e a importância a ela atribuída nos Cursos de Formação de Professores por seus(suas) docentes. Assim, destacamos principalmente duas subcategorias que podem vir a caracterizar a Formação Pedagógica. Uma refere-se aos Processos Educativos voltados à Formação Humana e outra compreende a Dimensão Metodológica.

5.2.1 Processos Educativos voltados à Formação Humana

Há um entendimento de Formação Pedagógica fortemente relacionada aos Processos Educativos de Formação Humana. Esta percepção pode apontar para uma visão mais ampla da Formação Pedagógica não restrita ao espaço da formação de professores, conforme já havíamos destacado.

Desta forma, consideramos que a Formação Pedagógica refere-se à formação do outro, ao contribuir para sua formação enquanto sujeito no mundo e para a sua percepção de estar em processo de aprendizagem e crescimento. Tal perspectiva pode ser evidenciada na fala a seguir.

O que é o pedagógico... Como você se relaciona com outra pessoa justamente dentro dessa possibilidade de crescimento dela, essa possibilidade dela de auferir alguma coisa? Isso pode ser um resultado concreto ou pode ser um processo. [...] Como é que você faz com que a pessoa reflita sobre a experiência dela para que seja de fato uma experiência, porque essa é uma questão. [...] Fazer com que a pessoa entenda que ela está em processo de crescimento. Então como é que você consegue, pedagogicamente falando, abrir para a pessoa que ela está em processo de aprendizagem. Então eu acho que a Pedagogia tem muito isso do Paulo Freire, que somos pessoas em formação, somos incompletos. Estamos em formação enquanto ser humano. Então você consegue fazer com que a pessoa esteja em estado de aprendizagem, que se perceba incompleto e que continue buscando outras coisas. [...] Mas o aluno e o entendimento desse estar em processo, acho que ele é fundamental. E fazer com

que o aluno também se entenda. (Professor César – Teatro – Formação Específica).

O professor compreende a Formação Pedagógica no relacionamento com o outro de forma a potencializar nele este processo de aprendizagem. Quando questionado sobre o papel que a Formação Pedagógica assume na formação de professores a partir da perspectiva apresentada por ele de Formação Pedagógica, o professor responde:

Não sei se eu entendi, porque para mim, tudo isso faz parte da formação pedagógica. [...] E se perceber enquanto sujeito. Mas precisa entender o lugar do outro, entender que as pessoas fazem parte de uma sociedade. Então essa questão de uma formação pedagógica é uma formação de um cidadão. De uma pessoa consciente, porque ela vai atuar onde? Em uma escola, e a escola tem questões macroeconômicas, microeconômicas, tem relações de poder, tem grupos dentro da sala de aula, fora da sala de aula. Ele lida com tudo isso. Ele lida com uma inserção na sociedade. (Professor César – Teatro – Formação Específica).

Quando questionado sobre onde localiza a Formação Pedagógica no Curso, a partir da perspectiva que ele considera, o professor responde:

Em tudo. Eu localizo principalmente nessa relação que a gente tem com os alunos, que eu acredito que a maioria dos professores tem, de entendê-los como pessoas que tem um conhecimento e tem possibilidades de criação desde o início. (Professor César – Teatro – Formação Pedagógica).

A Formação Pedagógica contempla assim, todo o processo de relações humanas estabelecidas em prol da aprendizagem do sujeito e de sua construção enquanto pessoa no mundo, contribuindo para sua inserção na sociedade e para sua formação e atuação consciente.

Outra concepção que pode ir ao encontro desta, destacada acima, refere-se à Formação Pedagógica enquanto aquela que possibilita o saber pensar sobre a realidade. Agora a pouco destacamos na fala do professor César a Formação Pedagógica relacionada à formação do sujeito de forma que este se perceba em processo de aprendizagem, formando-se um sujeito consciente no mundo e sobre o mundo.

Na sequência destacaremos a percepção de Formação Pedagógica enquanto aquela que permite pensar sobre a realidade e lidar com esta realidade, potencializando no outro que ele perceba as relações que estimulam sua aprendizagem e contribuam no seu desenvolvimento.

A parte da formação pedagógica para mim é aquela que consegue vincular o ato de permitir que as crianças percebam essas relações. Porque muitas vezes a criança percebe coisas ‘ah, olha só o sol lá em cima e a lua, por que não cai lá de cima?’. Bom, isso não vale nada enquanto o aspecto pedagógico de um processo que envolva a realidade do aluno de olhar lá para cima é o ato da professora de permitir que o aluno ‘então vamos explicar, como é que tu acha que é?’ [...] Essas primeiras explicações, essa é a parte que eu digo pedagógica, tu tem o conhecimento, mas o lado pedagógico é o saber lidar com essas realidades [...] Se torna inviável se tu não te apoiar pelo menos em alguns desses pensadores para ti desenvolver o trabalho pedagógico na Pedagogia. O lado pedagógico acaba sendo necessário tu ter essas leituras para ti fortalecer esse desenvolvimento que eu te falei antes. E a partir de tu desenvolver esse conhecimento pedagógico significa tu desenvolver essa condição, de tu saber lidar com a realidade como um processo para o indivíduo aprender, e aí o que ele vai aprender é outra coisa, diz respeito mais a currículo, que aí já é outra discussão bem mais complicada também. (Professor Igor – Pedagogia – Formação Pedagógica).

Esta concepção de Formação Pedagógica nos remete ao papel da Didática, de potencializar processos de ensino e aprendizagem. Conforme destaca Libâneo (2012, p. 39) “A didática, assim, realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem”.

Para o professor Igor, trata-se de saber pensar sobre a realidade e articular esta realidade para fins de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança ou mesmo do adulto. E, para tanto, utiliza-se de conhecimentos teóricos que sustentam esta formação ou esta prática intencionalmente dirigida a processos de aprendizagem e que, caracteriza-se assim por pedagógica. Como o professor destaca, ao referir-se a dissociação entre Conhecimentos Específicos e Pedagógicos:

Tu tens disciplinas que são bastante teóricas [...] e o lado pedagógico, o que eu faço com isso, o que eu faço com essa teoria? Isso fica separado, se alguém conseguir fazer isso lá adiante tudo bem, mas a pessoa que tá trabalhando a teoria não sabe fazer. (Professor Igor – Pedagogia – Formação Pedagógica).

Podemos identificar que o professor associa também o pedagógico ao relacionar as teorias com situações práticas, com a realidade, de forma a torná-las úteis ou mesmo contextualizadas às situações atuais. Neste mesmo sentido o professor Igor dirige a sua prática, reforçando o como pensar sobre as experiências, como pensar a realidade e potencializar a aprendizagem, em uma perspectiva que ele mesmo define como metodológica.

[...] minha preocupação tá mais centrada no 'como'. No 'como', enquanto uma questão prática, metodológica, não tanto na parte do discurso sobre o currículo, [...] refletir sobre as coisas que te tocam e não tanto sobre os teóricos, isso vai ser um exercício que vai te ajudar a pensar. (Professor Igor – Pedagogia – Formação Pedagógica).

Não se trata de instrumentalizar a aplicação de um conteúdo ou conhecimento. Este metodológico²¹ contempla o 'como' permitir, através de relações estabelecidas com a realidade, que as experiências advindas desta, potencializem a aprendizagem.

A Formação Pedagógica é abordada também a partir de um viés mais amplo, onde há de se considerar elementos a ela vinculados, que a constituem e a caracterizam, conforme expressa a fala do professor na sequência, ao abordar os processos formativos dos professores:

Eu penso o seguinte, os Programas de Formação e aqui no nosso caso não é diferente, cada vez mais eles precisam fazer um movimento que vai ao encontro dos seguintes pontos: 1) Nós estamos recebendo pessoas para a formação [...] Então não é pouca coisa isso. 2) Reconhecer que as pessoas que chegam aos Programas de Formação, no nosso caso a Pedagogia, já trazem uma bagagem, elas já foram alunas de uma Escola. [...] elas tem um conjunto de coisas pra dizer. Então isso é o ponto dois, fundamentalíssimo aqui. [...] 3) Um Programa fortíssimo, denso, qualificado, competente de problematização disso. O que fulano traz aqui para o Curso de Pedagogia? Tudo! Em relação ao conhecimento, vamos tomar assim, é tudo que ele pode conhecer? Parece que não. O que fulano traz tem no campo da Ética uma configuração que por si só se sustenta? Quer dizer, vale qualquer coisa ou tem valores que é preciso discutir nos Cursos de Formação. No campo da Política, essa ideia da relação com a sociedade, [...] que relação eu tenho com a sociedade? [...] Então eu to trazendo aqui o Campo do Conhecimento, o Campo da Política, o Campo da Ética e o próprio Campo da Pedagogia. [...] Eu preciso discutir isso e isso é trabalho pedagógico, trabalho com a formação, portanto. (Professor Paulo – Pedagogia – Formação Específica).

O professor associa o trabalho pedagógico ao trabalho com a formação e, portanto, associado a outros campos do conhecimento requerendo uma reflexão das implicações destes campos do conhecimento nos processos formativos.

Formação Pedagógica [...] ela não tá separada das outras formações que elenquei a pouco, por exemplo, formação política, não adianta

²¹ Destaco “este metodológico”, pois mais adiante abordaremos as perspectivas que consideram a Formação Pedagógica mais aproximada da Dimensão Metodológica. Contudo, a perspectiva trazida pelo professor Igor diferencia-se um pouco das outras que serão abordadas no próximo item.

querer fugir dela, nós estamos no mundo, fazemos opções no mundo e não estamos somente no campo da Ética, obviamente que as duas fontes aqui conversam, mas quando eu digo Formação Pedagógica é num “conjuntão” dessas relações que eu estava estabelecendo, Política, Estética, Ética, Epistêmica no campo da Epistemologia obviamente. [...] Então essa amplitude que nós estávamos falando, tanto em relação às Ciências Humanas quanto em relação a essas dimensões, caracterizam, penso eu, isso que a gente chama de Formação Pedagógica. Portanto, não é só esse ato de saber dar aula. Claro, pode ser isso então! Podemos até conceituar por aí. [...] Mas que implicações têm esse mundo de saber dar aula? (Professor Paulo – Pedagogia – Formação Específica).

Prossegue o professor nomeando algumas fontes a se considerar na problematização e na construção dos processos formativos, e que dizem respeito aos sujeitos neles envolvidos.

Uma é a realidade. Que realidade é esta? [...] Segundo, o mundo próprio e pessoal do aluno que precisa que ele o constitua, [...] assim como o debate cotidiano da sala de aula, que eu chamo aqui de intersubjetividade. [...] E por fim, a quarta fonte é o Conhecimento Organizado. [...] Só que esse conjunto de coisas que eu tô colocando: realidade, subjetividade, intersubjetividade e conhecimento organizado, precisam sempre estar em diálogo, em conversa, em problematização, portanto, com aquilo que o aluno pensa, aquilo que o aluno quer, aquilo que o aluno percebe, enfim, as compreensões que o aluno tem. (Professor Paulo – Pedagogia – Conhecimento Específico).

O professor coloca algumas fontes de conhecimento a serem consideradas nos processos formativos, bem como dimensões ou campos de conhecimentos que constituem ou dialogam com/no trabalho pedagógico.

Ainda sobre “esse mundo de saber dar aula” e quais são as implicações que ele carrega, conforme questiona o Professor Paulo, segue o mesmo afirmando:

Eu preciso, por exemplo, eu falava antes da Sociologia, reconhecer que a Sociologia é uma companheira permanente aqui comigo, a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, as Ciências Empírico-Formais que a gente já nomeou aqui. Eu precisaria estar de acordo com elas, eu precisaria ter uma boa “conversa” com elas, pra poder fazer o quê? Não só acolher o mundo das crianças, dos jovens, etc., mas “conversar” com eles. (Professor Paulo – Pedagogia – Formação Específica).

De forma semelhante, a Professora Sara também destaca este aspecto:

Então eu acho que o conhecimento pedagógico, tem muitas questões que perpassam por ele. Tem que ter esse suporte que vem das várias áreas de conhecimento para nos ajudar a pensar esse processo de ensino e aprendizagem, [...] então eu penso que é um pouco essa conjunção de áreas que nos levam, que vem da Psicologia, que vem

da Sociologia, que vem da Filosofia e das Artes também, que a educação sensível tem e nos dá para perceber o outro e poder junto com ele crescer e aprender. (Professora Sara – Teatro – Formação Pedagógica).

Novamente o Professor Paulo coloca: “A Pedagogia como Ciência da Educação. Então, quer dizer, o que é a Ciência da Educação? Esse conjunto de formações necessárias para que alguém se estabeleça pedagogo”. (Pedagogia – Formação Específica).

Notamos que ele aborda a Pedagogia assumindo que ela traz em si um conjunto de formações. Desta forma, a Formação Pedagógica evidencia esta articulação de conhecimentos das diferentes áreas (Sociologia, Filosofia...).

Eu falo da Sociologia, por exemplo, como reconhecer agora a vida do estudante sem as categorias da Sociologia? Como reconhecer a figura humana que está na minha frente, quando eu faço um Programa de Formação sem a Antropologia? Sem a Psicologia? Sem a Filosofia? Que é essa pergunta das razões, porque fazemos o que fazemos? Então há um conjunto de elementos nessa formação, que se coloca na mesa, eu diria, dos cursos, portanto. (Professor Paulo – Pedagogia – Formação Específica).

Conforme temos discutido ao longo do texto, a Pedagogia enquanto campo de conhecimento utiliza-se das análises de outros campos científicos que se propõe a investigar o fenômeno educativo.

A Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística podem se ocupar de problemas educativos para além de seus próprios objetos de investigação e, nessa medida, os resultados de seus estudos são imprescindíveis para a compreensão do educativo. Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. O que não quer dizer, todavia, que ela, por isso, possa ocupar lugar hierarquicamente superior às demais. (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Cabe considerar, portanto, que o campo da Pedagogia utiliza-se das análises das demais ciências para construir sua própria análise da educação, de uma forma mais ampla, abordando o fenômeno educativo na sua totalidade.

Saviani (2008), conforme já apontado, evidenciou esta relação da Pedagogia com as demais ciências a partir de dois circuitos, já expostos neste texto. No primeiro circuito a educação é perpassada pelas análises dos mais variados campos científicos, diferente do segundo circuito, onde a educação é

o ponto de partida e de chegada, utilizando-se dos aportes dos demais campos científicos para construir sua análise.

Ainda considerando a Formação Pedagógica em uma perspectiva mais abrangente de formação humana, destacamos este aspecto de pensar na formação do outro.

Eu entendo por formação pedagógica... pois é, boa pergunta. Eu acho que é pensar na formação do outro, nessa relação de pensar como é que tu dá para o outro a possibilidade dele adquirir novos conhecimentos, construir novas aprendizagens, e isso se dá para mim em uma relação dialógica de transmissão de informações sobre o legado que a gente já tem, uma sistematização, um conhecimento sistematizado pela humanidade, mas isso é só uma parcela porque, claro, o professor tem que ter esse compromisso, o Freire chama autoridade, no sentido de ter essa bagagem, mas para além disso, a formação pedagógica requer um cuidado com o outro e o cuidado de como se dá essa interação com o ensinar e o aprender, que sempre se dá no sentido de mão dupla, olhando para o outro e percebendo o que ele já sabe, o que ele traz da sua cultura, da sua formação familiar, esteja ele em que idade estiver. (Professora Sara – Teatro – Formação Pedagógica).

A professora traz elementos bem próximos daqueles elencados pelo Professor Paulo ao mencionar a importância de considerar a realidade do aluno, como ela coloca aqui, a sua cultura, a sua formação familiar. Ou seja, são elementos que acompanham os processos formativos. Também se aproxima das colocações do professor César ao mencionar o pensar na formação do outro, nesta relação que se estabelece com o outro, contribuindo para sua aprendizagem.

Principalmente nestes três professores (Paulo, Sara e César) evidenciamos uma sustentação teórica em Paulo Freire. O próprio Professor Paulo coloca isso em determinado momento da entrevista, afirmando que suas considerações têm uma base freireana.

Da mesma forma esta última fala da professora Sara faz menção direta à Freire, assim como o professor César ao considerar o ser humano enquanto um sujeito incompleto, em formação.

Podemos identificar as contribuições de Freire a partir das falas dos professores em aspectos relacionados à educação problematizadora a partir da realidade do sujeito, sendo este inconcluso em uma constante busca do “ser mais” (FREIRE, 2005), o comprometimento e a autoridade do professor em relação à educação dos alunos (1996) e claro, praticamente toda sua obra

permeada pela perspectiva da educação como prática de humanização do ser humano.

Desta mesma forma, a Formação Pedagógica como abordada neste item caracteriza-se nos processos formativos humanos, na medida em que estes apontam para uma intencionalidade da educação enquanto prática que visa o desenvolvimento humano.

Quando falamos em “pensar na formação do outro”, no “cuidado na interação ensinar e aprender”, nos aspectos que incluem “a realidade, a subjetividade do sujeito, intersubjetividade e conhecimento organizado” e ainda, quando assumimos a própria constituição da Pedagogia enquanto campo de conhecimento do educativo, estamos reforçando este aspecto abrangente da Formação Pedagógica, incluindo, ou melhor, enfatizando elementos que estão presentes nos processos formativos.

Sendo assim, ela assume na sociedade papéis que vão além dos Cursos de Formação de Professores, conforme já aponta Libâneo (2001, 2010) ao referir-se à sociedade pedagógica e a constituição do campo de conhecimento da Pedagogia. Porém, especificamente nestes Cursos, podemos inferir que uma formação verdadeiramente pedagógica acontece quando se considera a realidade dos sujeitos que chegam aos cursos de formação, como estes sujeitos se colocam no mundo (considerando questões éticas, políticas...) e como a partir da relação com os outros constroem conhecimentos. Problematisando estes aspectos, objetivando a formação do sujeito, comprometendo-se com seus processos formativos a partir do cuidado nas relações de ensino e aprendizagem, desenvolvem-se processos que caracterizam-se enquanto Formação Pedagógica.

5.2.2 Formação Pedagógica como Dimensão Metodológica

A Formação Pedagógica, nas concepções dos(as) entrevistados(as), também assume a perspectiva de uma Dimensão Metodológica dos Conhecimentos, na medida em que ela é responsável pela instrumentalização e aplicação dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar, promovendo a transposição destes para o Ensino.

Esta percepção está mais presente nas falas dos(as) professores(as) dos Cursos de Ciências Biológicas e Matemática. Nestes cursos é possível identificar que a Formação Pedagógica fica a cargo das Disciplinas de “Fundamentos” ministradas pela Faculdade de Educação, mas principalmente concentra-se nas Disciplinas caracterizadas como de Ensino, sob responsabilidade do próprio Curso.

Quando questionados acerca da localização da Formação Pedagógica nos Cursos em que trabalham, ou seja, onde os(as) professores(as) enxergam que esta Formação Pedagógica se efetiva nos Cursos, muitos a localizaram nas Disciplinas de Ensino: “Agora na estrutura atual está nos Laboratórios de Ensino de Matemática.” (Professora Cristina – Matemática – Formação Específica), “Pois é [...] essa Formação Pedagógica ela é dada, ela é digamos assim, passada para o aluno, através das Disciplinas da Área de Ensino.” (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

Da mesma forma, a professora Alessandra, também destacou como localização da Formação Pedagógica, as Disciplinas de Fundamentos, ministradas pela Faculdade de Educação bem como as Didáticas e os Estágios que compreendem as Disciplinas de Ensino no Curso de Ciências Biológicas. Assim, alguns(algumas) professores(as) responsáveis por estas disciplinas, são também igualmente responsáveis pela Formação Pedagógica dos(as) acadêmicos(as) nos respectivos cursos.

Apesar de serem só eles três (referindo-se aos professores responsáveis por disciplinas de Ensino) que fazem essa parte mais pedagógica, os alunos têm mais disciplinas (comparado a anos anteriores), Didática I, Didática II, e no meu tempo era Estágio Supervisionado I, II, III e IV... então no meu tempo não tinha nada disso. (Professor Pedro – Ciências Biológicas – Formação Específica).

São as Disciplinas de Ensino, portanto, responsáveis pela transposição dos conteúdos específicos para o ensino, assumindo também o papel de relacionar as Disciplinas de “Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação”, “Fundamentos Psicológicos da Educação” e “Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas”, com os Conhecimentos Específicos e com as Didáticas.

Por Formação Pedagógica? Eu diria que é aquela que eu consigo aliar é... as teorias que falam sobre a questão do ensino, sobre a

questão da construção do conhecimento, sobre como o indivíduo aprende, como se dão os processos de cognição e... conseguir aliar o conhecimento específico da Biologia com essas teorias, com esses teóricos, porque só vai fazer sentido para o aluno quando eu consigo fazer essa transposição. (Professora Alessandra – Ciências Biológicas – Formação Pedagógica).

Podemos identificar nesta fala o papel de associar conhecimentos, assumido pela Formação Pedagógica no Curso de Ciências Biológicas. Ressaltamos que esta associação compreende as Disciplinas Teóricas ministradas pela Faculdade de Educação e que abordam principalmente os Fundamentos da Educação com os Conhecimentos Específicos do Curso de Ciências Biológicas. Promovendo desta forma, a construção de sentido para ambos conhecimentos ao realizar esta transposição para o ensino. Em outras falas a professora evidencia o mesmo raciocínio:

O que é que nós entendemos aqui por pedagógico? É conseguir fazer essa relação, essa ponte entre o que dizem os teóricos, o que falam os grandes teóricos das diferentes áreas sobre a educação, sobre o ensino e, fazer uma relação de como eles podem utilizar dos conhecimentos específicos. [...] Então é sempre tentar fazer essa relação entre as cadeiras específicas e os teóricos, esse pedagógico que acredito que funcione aqui no Curso de Biologia. (Professora Alessandra – Ciências Biológicas – Formação Pedagógica).

Seguindo um raciocínio aproximado, o Professor Carlos, um dos responsáveis pelas cadeiras “de ensino” no Curso de Matemática destaca uma posição semelhante:

Então assim, a gente associa essas duas coisas, a parte de conteúdos com a parte, a relação, seria um tripé, a parte de conteúdos, a parte de abordagens e metodologias da Educação Matemática, com o autor, com algum teórico da Educação. (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

Nas considerações apresentadas os(as) professores(as) parecem identificar a Formação Pedagógica associada ao Ensino, ao “como ensinar”, afirmam ainda que esta formação localiza-se nas disciplinas de ensino, cumprindo um papel de ligação entre os Conhecimentos dos Fundamentos da Educação com os Conhecimentos Específicos.

Sendo assim, não podemos deixar de mencionar, como já dito, as contribuições de autores que buscam enfatizar esta ligação entre conhecimentos. Em obra já citada neste texto, Libâneo (2015) realiza uma síntese da perspectiva de alguns autores quanto à articulação entre os

Conhecimentos. Um deles é Chevallard (1991) que de acordo com Libâneo traz esta relação entre o saber científico e o saber ensinado “introduzindo o conceito de transposição didática que leva uma reorganização do saber visando sua compreensão pelo aluno”. (Libâneo, 2015, p. 637).

Também Shulman (2005), em obra igualmente mencionada neste texto, traz importantes contribuições ao pensarmos a relação dos conteúdos específicos com os conhecimentos pedagógicos, mobilizando-os para a concretização do processo de ensino.

Ao pensarmos neste processo de ensino, trazemos novamente as contribuições de Franco (2012). A autora buscou a partir da investigação da obra de diferentes autores contribuições para pensar a relação da Pedagogia com a prática docente. Em uma tentativa de síntese destas contribuições a autora considera que “mais importante do que o que ensinar é o como e para que ensinar” e ainda “o conteúdo é inerente ao aprender a aprender, mas é preciso que o professor domine as técnicas didáticas necessárias para desencadear o processo”. (FRANCO, 2012, p. 145).

Outro estudo já mencionado neste texto é de Chaves (2014) onde a autora considera a Formação Pedagógica constituída a partir de saberes relacionados às Ciências da Educação e saberes relacionados ao Ensino da Matéria que, conforme já dito, estes seriam responsáveis por esta articulação entre Conteúdo e Didática.

Estes estudos apontam para uma perspectiva de articulação de conhecimentos, que não necessariamente reflete a perspectiva trazida por alguns(algumas) professores(as) ao destacar que as Disciplinas de Ensino cumpriram este papel nos respectivos cursos. Salientamos isto, pois há diferentes formas de compreender esta articulação de conhecimentos. Para realizar aproximações mais contundentes entre a fala dos(as) professores(as) e a perspectiva teórica trazida por estes autores mencionados, necessitaríamos também de uma análise que tivesse como fonte, observações de suas práticas.

A Formação Pedagógica assume ainda um caráter metodológico ao ser responsável pela instrumentalização dos(as) professores(as) para realizar a aplicação dos Conhecimentos Específicos. Por exemplo, quando questionado sobre a quais conhecimentos a Formação Pedagógica estaria ligada, o Professor Carlos responde: “A quais conhecimentos? Eu acho assim, eu

procuro relacionar sempre com alguma abordagem metodológica da Educação Matemática.” (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

O Professor Pedro fala em aplicação de conhecimentos:

Eu acho que é um pouco do aplicar... quem sabe mais técnico ou tu ter mecanismos para que tu consigas facilitar essa difusão, digamos assim, de conhecimento, que é uma dificuldade que nós temos às vezes, quando ficamos muito em uma área técnica. Então, por exemplo, eu trabalho com... minha pesquisa é em tal coisa, mas chega em um ponto em que eu sei tudo sobre ela, mas não consigo passar ela pra ninguém. Eu acho que essa Formação Pedagógica dá para eles isso ou pelo menos tende a dar mecanismos para fazer eles refletirem: ‘como é que posso aplicar isso?’ (Professor Pedro – Ciências Biológicas – Formação Específica).

O mesmo professor considera ainda que a Formação Pedagógica assume esse papel de “encaixar” conteúdos das disciplinas específicas que são abordados ao longo do Curso, dando as ferramentas para o aluno “montar o quebra-cabeças” como ele diz.

Daria as ferramentas para que com elas fizessem (referindo-se a “encaixar” conhecimentos). Auxiliaria nesse sentido. Então ajuda no quê? Como é que eu vou juntar isso e conseguir passar. Que é o que o pessoal busca, que a gente tende a buscar. Então eu acho que é mais ou menos por aí sim. Como é que eu vou juntar isso e ir para frente? (Professor Pedro – Ciências Biológicas – Formação Específica).

Neste caso, o Professor Pedro refere-se aos(as) alunos(as) do Curso que encontram dificuldade em mobilizar e articular os Conhecimentos Pedagógico-Didáticos e os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar nas suas práticas, principalmente no momento do Estágio que é destacado por alguns professores, mas este aspecto abordaremos mais adiante no texto.

Esta Formação Pedagógica encontra-se muito associada a “munir” o(a) futuro(a) professor(a) de ferramentas e recursos que o auxiliarão na sua prática na escola. Desta forma o “pedagógico” é associado a instrumentos metodológicos voltados a transmissão dos conteúdos específicos. Na próxima fala, o professor se refere novamente aos(as) alunos(as) do Curso e associa este “pedagógico” ao saber dar aula: “[...] de que falta um pouquinho de pedagógica né, ah falta: ‘como é que eu vou dar aula?’” (Professor Pedro – Ciências Biológicas – Formação Específica).

A professora Cristina destaca o papel da Formação Pedagógica no “tornar-se professor”, mais especificamente no que aponta para os

“instrumentos” para que o(a) aluno(a) sinta-se preparado(a) para a docência. Ressaltando também que grande parte dos(as) alunos(as) que entra no Curso de Licenciatura não necessariamente quer se tornar professor(a).

Eu acho que a Formação Pedagógica são todos aqueles instrumentos que vão fazer com que a pessoa se sinta preparada para se tornar professor, então assim, como é que eu vou te dizer... como em qualquer situação alguns alunos vão chegar em um nível e outros vão chegar em outro nível, em qualquer turma tu tem alunos em diferentes situações. Atualmente a nossa maior preocupação é convencer esse cara a ser professor. Os alunos que entram no Curso de Licenciatura, porque vários deles estão... com processo de seleção sendo agora pelo ENEM²², vários deles perguntam, vários deles entram porque foi a média do ENEM que deu. Em todos os anos geralmente acontece de eu ser a primeira professora que dá aula para os alunos que estão entrando, então eu explico que o curso é de licenciatura né, qual que é o objetivo do curso, que é preparar, formar alunos para dar aula no ensino fundamental e no ensino médio [...]. (Professora Cristina – Matemática – Formação Específica).

Em considerações já abordadas neste texto Franco, Libâneo e Pimenta (2011), destacam a trajetória da Pedagogia enquanto campo de conhecimento. Como bem sabemos ao longo do tempo a identidade da Pedagogia sofreu alterações quanto a sua função, relevância e caracterização. Tendo a Pedagogia como objeto de estudo a educação, as representações em torno desta reverberam na própria caracterização da Pedagogia.

Desta forma o foco de análise passou da educação concretizada em práticas educativas, para os aparatos tecnológicos do processo de instrução. Assim como a formação docente passou a ser apropriada como treinamento de habilidades. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 62/63).

O crescimento destes significados e representações das finalidades da Educação, que supervalorizaram a organização da instrução e subestimaram os destinos e valores educativos, levou ao enfraquecimento e à alteração da identidade da Pedagogia, fazendo-a distanciar-se de seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passou a ser apenas o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 63).

Desta forma os autores reafirmam, a partir de Libâneo (1998) que a formação pedagógica foi assumindo esta perspectiva de preparação metodológica do professor, em detrimento da investigação sistemática da realidade educativa.

²² Exame Nacional do Ensino Médio.

A medida que a ciência pedagógica foi sendo considerada como ciência da organização da instrução educativa, numa configuração que se pode denominar *técnico-científica* e, diga-se, sua mais forte e talvez consensual representação, sua atuação foi se tornando instrumental, tecnicista, tecnológica. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 63).

Estando a Pedagogia fortemente associada à docência, como discutimos um pouco ao longo deste texto, e o ensino sendo uma caracterização muito própria da docência, a Formação Pedagógica foi assumindo este papel do “como ensinar”.

O que nos leva a outras falas que associam a Formação Pedagógica a uma superação do caráter tecnicista do ensino, não deixando, contudo, de assumir esta dimensão metodológica.

Conforme apontam alguns(algumas) professores(as), a Formação Pedagógica contribuiria na mudança de perspectiva quanto ao ensino, deixando este de assumir um viés tecnicista, através também de uma Formação Pedagógica Continuada e em permanente atualização.

Não, ela é muito importante (a Formação Pedagógica), para mostrar que para ser professor, inclusive formar-se professor no Ensino Superior é... precisa-se ter uma noção é... de como funciona a construção do conhecimento, o que os grandes teóricos falam sobre a questão do ensino em si. [...] E essa formação pedagógica deixa lacunas muito grandes que impedem de eles (referindo-se aos professores do Ensino Superior), conseguirem enxergar além, que é possível fazer diferente daquela visão tecnicista de ensino. [...] Nossa área do conhecimento, a pedagógica, ela é importante para que eles também consigam reproduzir lá nas suas aulas de anatomia vegetal, nas suas aulas de zoologia, de genética, algo diferente daquilo do qual eles estão acostumados nas suas experiências também como professores. [...] E a reprodução é aquela reprodução tecnicista, então quando eles querem mudar um pouco a sua concepção e a sua prática, eles chegam até nós e perguntam: O que eu posso fazer de diferente? Vocês que são dessa área do conhecimento, o que vocês podem nos auxiliar para que a gente consiga melhorar a nossa prática? (Professora Alessandra – Ciências Biológicas – Formação Pedagógica).

A professora destaca nesta fala a relevância da Formação Pedagógica para os professores(as) do Ensino Superior, entendendo-a enquanto mudança de prática, enquanto qualificação da prática, rompendo com a reprodução tecnicista do ensino, como ela coloca. Desta forma, ela destaca que alguns de seus colegas, professores(as) no Curso, procuram os(as) professores(as) da área pedagógica quando estão dispostos a modificar suas práticas.

Nesta mesma perspectiva, o professor Carlos aponta para a Formação Pedagógica enquanto promotora de mudanças no ensino tradicional, destacando que ela deve ser cada vez mais continuada tanto para os(as) professores(as) do Curso, quanto para os(as) acadêmicos(as) que estão formando-se professores(as).

E essa formação pedagógica [...] comecei a trabalhar com o Ensino de Cálculo, tentando mudar também essa abordagem de como o cálculo é ensinado em sala de aula, que também é da maneira tradicional. [...] E aí abriu, digamos assim, a cabeça em relação a isso né, que essa Formação Pedagógica, ela tem que se cada vez mais continuada, tu tem que ficar te 'reciclando', tem que ficar te questionando, em relação aquilo que realmente tu pensa que, do ponto de vista de formação, se aquilo é correto ou não e tem que ser melhorado. (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

E ainda em relação aos alunos do Curso, o professor destaca: “[...] ele tem que ir atrás de algumas coisas, de algumas leituras, a formação pedagógica não acaba ali [...]”. (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

Apesar do foco desta análise ser a Formação Pedagógica nos Cursos de Licenciatura, não poderíamos deixar de evidenciar nas colocações dos(as) professores(as) entrevistados(as) a preocupação, podemos dizer, com a Formação Pedagógica dos(as) próprios(as) docentes formadores(as) de professores(as).

Brevemente consideramos que o espaço da Docência Universitária compreende especificidades muito peculiares. Como bem sabemos muitos(as) professores(as) formadores(as) que exercem a docência, inclusive nos Cursos de Licenciatura não tiveram formação em Cursos de Licenciatura. São advogados(as), engenheiros(as) ou formaram-se bacharéis em Cursos de Física, Química, enfim... como também o são alguns dos professores entrevistados nesta pesquisa.

Desta forma, foram constituindo-se professores na própria prática. Mas isto é um tema para ser discutido a parte. O que queremos destacar neste momento é que este(a) professor(a) formador(a) necessita dispor de uma gama de conhecimentos, que evidenciam a complexidade de sua prática docente. Conforme aponta Lucarelli (apud SOARES e CUNHA, 2010, p. 28), tal complexidade da docência universitária caracteriza-se também por ela ser um espaço de conexão de conhecimentos.

É possível identificar e, desta forma também apontar razões para a perspectiva que alguns(algumas) professores(as) entrevistados(as) trouxeram, da Formação Pedagógica enquanto algo permanente e, em constante atualização. Considerando que estes(as) professores(as), possivelmente foram, a partir das suas práticas buscando subsídios para construí-la pedagogicamente no cotidiano de sua atuação docente.

5.3 Articulação entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Conhecimentos Pedagógico-Didáticos

Ao nos propormos a investigar concepções de Formação Pedagógica nos Cursos de Licenciatura, obviamente estamos assumindo também a discussão sobre a dicotomia entre Conhecimentos Pedagógicos e Específicos da Área Disciplinar na formação de professores, nos posicionando, como ficou claro ao longo do texto, a favor da articulação destes conhecimentos.

Apenas para efeito de organização das análises das entrevistas, neste momento, consideraremos a existência de dois itens. O primeiro compreende a configuração atual dos Cursos a partir do olhar dos(as) professores(as) sobre os processos educativos que ali são construídos. O segundo trata mais especificamente de evidenciar a relevância desta articulação de conhecimentos, considerando as proposições dos(as) professores(as) formadores(as).

5.3.1 O que apontam os (as) professores (as) formadores (as) acerca da articulação entre Conhecimentos Específicos e Pedagógicos?

Em algumas falas dos(as) professores(as), relatando a realidade de seus Cursos, eles(as) mencionam a ênfase nos Conteúdos Específicos da Área Disciplinar, estando estes sobrepostos à Formação Pedagógica.

Na fala seguinte o professor Carlos relata uma percepção dele em relação às práticas dos alunos no Estágio:

[...] esse ano eu fiquei assim, relativamente assustado, porque apesar do curso ser... cobrar fortemente essa questão mais ligada à Matemática Pura né, o aluno pouco sabe da Matemática Básica para transmitir para o aluno de Escola da Educação Básica. [...] Mas isso

acontece justamente pela característica do Curso de Matemática, voltando para tua questão. Porque ele é um Curso que é basicamente conteudista, ele é muito teórico e a maneira, muitas vezes, de tu mostrar o conhecimento é repetir o que o professor faz em sala de aula, ou seja, ele te dá o exercício, ele faz a resolução, ele copia a resolução e tu tenta repetir depois esse processo. E aí claro, muitas vezes, a compreensão mesmo de como é o entendimento da Matemática que está colocado naquele problema, muitas vezes, ele não sabe do que tá se tratando, ele só está repetindo aquilo ali por repetir. (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

Esta ênfase nos conteúdos específicos da área disciplinar já foi fortemente demarcada em pesquisas já destacadas neste texto, como Diniz-Pereira (2011), Gatti e Barreto (2009), Romanowski (2012).

Sobre este aspecto ainda cabe evidenciar as considerações de Gatti (2010) acerca de sua pesquisa realizada em cursos de Licenciatura em nível nacional, destacando a forte tradição disciplinar que marca estes cursos:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. (GATTI, 2010, p. 1375).

Conforme já apontamos, é imprescindível problematizar os conhecimentos que são mobilizados nos cursos de formação de professores e como estes conhecimentos são mobilizados, voltando nosso olhar para as necessidades educativas que emergem dos contextos educacionais. Os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar são importantes assim como o são os Conhecimentos Pedagógicos e Didáticos. Porém, da forma como se configuram estes conhecimentos nos processos formativos docentes não se tem alcançado uma unidade entre eles, o que é uma necessidade da própria prática destes(as) futuros(as) professores(as).

Ainda sobre os conteúdos disciplinares, destaca-se o questionamento acerca de sua relevância no currículo dos Cursos de Licenciatura.

Por que eu preciso saber, por exemplo, o licenciado, por que eu preciso saber que uma planta tal tem uma característica... um ovário ínfero, que ele tá na porção mediana, profunda ou mais superficial da

flor, um exemplo bem louco, mas por que eu preciso saber isso né? (Professor Pedro – Ciências Biológicas – Formação Específica).

Nesta colocação o professor levanta este questionamento em torno dos conteúdos que são abordados no curso de Ciências Biológicas, destacando mais adiante que a preocupação dos professores, muitas vezes, é em trabalhar todo o conteúdo e não em relacionar este conteúdo com seu ensino na Educação Básica.

O docente ele tá preocupado com o quê? 'Eu preciso vencer o meu conteúdo'. Tá, mas o aluno precisa saber todo o teu conteúdo? Ou é melhor tu diminuir algumas coisinhas nesse teu conteúdo que podem ser mais específicas e fazer um link com outra coisa? (Professor Pedro – Ciências Biológicas - Formação Específica).

Ainda sobre os conteúdos, mas referindo-se a formação dos professores, e à sua prática como professor nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado, o professor coloca:

Eu não faço uma distinção de aula para a Licenciatura e para o Bacharelado. O conteúdo teórico ele é o mesmo. O conteúdo teórico ele é basicamente o mesmo. Eu tento fazer uma distinção na parte prática. Por quê? Porque eu entendo que o aluno da Licenciatura ele tenha uma prática que ele consiga aplicar depois na escola [...]. (Professor Pedro – Ciências Biológicas – Formação Específica).

Sobre a relação do conhecimento disciplinar e pedagógico, menciona o professor Carlos: “[...] muitas vezes, a parte disciplinar, a parte do conteúdo assim, na maioria dos casos que a gente tem acompanhado, ela está se sobrepondo a parte pedagógica.” (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

Outra posição que cabe ser mencionada aqui é a ênfase na fundamentação dos conteúdos, ou seja, o aluno precisa compreender e justificar o conteúdo.

[...] se o aluno souber só os conteúdos ou souber só usar recursos, uma coisa ou outra, ele não é um professor completo. Só que eu tenho muito medo de alunos que não sabem os conteúdos. Porque se tu não sabe o conteúdo tu pode ensinar errado e aí é bem melhor tu não ensinar do que construir um conceito equivocado. [...] Mas se eu fosse dizer bem... o que é ser um professor ideal, é o que acompanha as duas coisas, aquele que sabe o conteúdo de forma fundamentada, sabe os porquês, não tá contando só uma historinha, ele entende de onde saiu as coisas, mas ele também tenta tornar aquilo interessante para os alunos dele. (Professora Cristina – Matemática – Formação Específica).

Na fala acima a professora destaca a ênfase no processo de compreensão do conteúdo, ao discutir a formação dos(as) acadêmicos(as) no Curso e o que ela pensa sobre o “ser professor”. Podemos inferir que a questão da Formação Pedagógica, da maneira abordada por ela, refere-se aos recursos e a tornar a aula mais interessante (o que já foi discutido anteriormente). Porém, esta fundamentação dos conteúdos, no próprio processo de compreensão dos mesmos, pode nos levar a problematizar a articulação entre Conhecimentos Específicos e Pedagógicos.

Retomando a posição de Libâneo (2015) quando este destaca haver uma interpenetração de conhecimentos. Considerando esta perspectiva podemos pensar que quando falamos em “dominar o conteúdo”, expressão frequente ao falarmos dos conhecimentos necessários à docência, assumimos uma outra compreensão desta expressão.

Trata-se de compreender o processo de construção daquele conteúdo, de produção daquele conhecimento e quais as implicações deste processo no desenvolvimento mental e cognitivo dos sujeitos em aprendizagem.

Nesse sentido, um conceito científico não é apenas a designação verbal de objetos e fenômenos, mas a abstração de ações mentais do homem sobre os fenômenos naturais e sociais. Portanto, dominar o conteúdo de um conceito não implica apenas a capacidade de compreender a linguagem em que ele se expressa, mas também de compreender seu movimento constitutivo como produto e, ao mesmo tempo, como elemento orientador das ações humanas. Em outras palavras, significa dominar a ação mental como instrumento simbólico. Assim, o professor domina o conteúdo, quando domina o movimento de pensamento possibilitado pelo conteúdo que ensina, quando percebe o conteúdo, como conhecimento geral e abstrato, em sua relação com o concreto, com situações particulares que podem ser mediadas por tais abstrações. (SFORNI, 2012, p. 477).

Sobre os alunos, acadêmicos dos Cursos, os professores do Curso de Matemática colocam:

Então eu acho que o Curso tá com pouca metodologia sim. Isso é uma coisa que os alunos se queixaram durante a semana acadêmica que a gente teve na semana passada, eles disseram que fazem o curso, eles se saem bem, sabem os conteúdos, mas quando eles chegam na hora de dar aula, eles não sabem como proceder. [...] Foram vários que falaram isso, então isso já não é um sinalizador, é um aviso bem grande de que a gente tem que se preocupar com isso. (Professora Cristina – Matemática – Formação Específica).

Como visto, o professor Carlos mencionou que estes alunos sabem pouco do conteúdo da Matemática da Educação Básica, mas igualmente reforça o descontentamento dos alunos em relação ao Curso:

É uma das queixas que os alunos têm relação à formação deles, é que, apesar de ser um Curso de Licenciatura em Matemática, o nosso Curso, digamos assim, ele está mais próximo de uma Matemática Pura do que propriamente uma Licenciatura. (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

Mas, ao mesmo tempo, esses mesmos alunos, segundo a fala do professor dão uma importância muito maior às disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas.

[...] ele dá uma importância, muitas vezes, maior pra essas disciplinas, que são as disciplinas que são repetição, resolução de exercícios do que para a área de Ensino, porque na cabeça dele, a área de Ensino é fácil, entre aspas, e aí a gente pede para eles escreverem um texto, fazerem uma reflexão, escreverem um resumo, aí eles tem dificuldade. (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

A partir desta fala é possível inferir que nas Disciplinas de Ensino, caracterizadas enquanto pedagógicas pelos(as) professores(as) entrevistados(as) do Curso, há uma prática de trabalhar com questões que envolvam mais a escrita, a reflexão acerca de ideias ou de conteúdos mesmo da Matemática.

Esta reação dos alunos, de atribuir menos importância a estas cadeiras, pode estar relacionada justamente a esta outra lógica de construir ou de lidar com o conhecimento que, conforme já destacado pelos professores, consiste em resolução de exercícios onde se chega a um resultado exato e comprovado.

Referindo-se a dissociação entre conhecimentos específicos e pedagógicos o professor considera a dificuldade em trabalhar com grupos específicos de alunos onde não se tem um amadurecimento suficiente para que esta separação não aconteça: “Na maioria dos casos acontece essa separação entre a parte disciplinar e a parte pedagógica, porque tem aquela cultura: ‘Ah, as disciplinas da FaE não servem para nada’”. (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

Também referindo aos alunos, a professora Alessandra destaca que: “[...] A pedagógica é algo que vai surgindo ao longo do tempo, do processo (no

curso) e que me distancia das específicas.” (Professora Alessandra – Ciências Biológicas – Formação Pedagógica).

Quando questionados se os alunos do curso, na opinião deles, conseguem fazer esta relação entre conhecimentos específicos e pedagógicos os professores respondem: “Eu acho que se deixar pelos alunos, por si só, eu acho que eles não conseguem fazer essa relação.” (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica). E, “a grande maioria consegue. (referindo-se aos alunos). A maioria eu tenho certeza que consegue. Quem está a fim mesmo consegue.” (Professor Pedro – Ciências Biológicas – Formação Específica).

Há que se considerar aqui que falamos de dois Cursos (Matemática e Ciências Biológicas) e, portanto, duas realidades diferentes. Mas também é preciso considerar e questionar o que cada professor entende que é esta relação de conhecimentos.

Podemos apontar algumas pistas, a partir das ênfases dos professores. O Professor Carlos refere-se mais as disciplinas e ao distanciamento delas no currículo do Curso.

[...] talvez seja uma culpa mais nossa lá, essa questão, por exemplo, curricular, sabe. Então assim, muitas vezes os alunos vêm essas disciplinas da FaE nos primeiros semestres, aí eles tem um vácuo, de praticamente um ano aí [...] só um ano e meio depois e aí ele não consegue fazer essa relação. (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

Já o professor Pedro coloca mais sob uma perspectiva de aplicação de conhecimentos: “[...] como é que eu vou aplicar uma botânica da vida, como é que eu vou aplicar uma fisiologia da vida, ou qualquer outra coisa.” (Professor Pedro – Ciências Biológicas – Formação Específica).

Falando ainda sobre o contexto dos Cursos, precisamos destacar as falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) em relação aos(as) demais professores(as) dos Cursos e o que estes(as) pensam sobre esta relação/articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos.

Tem alguns professores muito bons e preocupados e que estão tentando fazer uma relação da Biologia Específica, do conteúdo de Botânica, o conteúdo de Zoologia, o conteúdo de Microbiologia, de Genética, com a produção de maquetes, com a relação com o que eles vão encontrar no ensino. [...] Mas eu vou dizer assim, entre todos os professores, que nós somos oitenta professores aqui no Instituto

de Biologia, eu vou dizer 10% se preocupa em fazer da sua cadeira específica, para alunos da Licenciatura, algo diferente. O resto quer formar biólogos mesmo, não faz relação nenhuma com a cadeira pedagógica. [...] Eles acham que é bobagem e cabe a nós fazermos essa ponte. Como sendo professores da área pedagógica, fazer essa ponte entre o que eles viram lá na específica com a pedagógica. E a eles cabe o conhecimento científico. (Professora Alessandra – Ciências Biológicas – Formação Pedagógica).

Esta percepção de alguns(algumas) professores(as) citados(as) na fala anterior, demonstra uma clara desvalorização da parte considerada pedagógica. O que é bastante recorrente, como podemos identificar nas considerações de Santos e Silva Sá (2012), onde os autores identificam que o Curso de Licenciatura em Química é marcado pela subjetivação dos formadores, mas especificamente aqueles que ministram as cadeiras de conhecimentos específicos e que reproduzem esta desvalorização social da docência e do conhecimento pedagógico em suas falas e práticas. Também Gatti (2009) conforme já destacado neste texto, aponta para a necessidade de criar nos professores formadores dos Cursos de Licenciatura a consciência de que se está formando um professor.

Sobre esta dissociação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, o professor Igor destaca:

Tem havido sim. Se tu pegar os cursos de graduação, que não a Pedagogia é 'escrachado', é uma separação que é um muro, 'ah não, vai fazer lá as aulinha da FaE', é um preconceito brutal, sempre teve isso que eu me lembro, na minha época tinha e hoje continua tendo, porque os alunos de lá tão se manifestando para falar sobre isso, então tem uma separação muito brutal. Na área da Pedagogia é um pouquinho camuflado, mas tem também, tu tens disciplinas que são bastante teóricas [...] e o lado pedagógico, o que eu faço com isso, o que eu faço com essa teoria. Isso fica separado, se alguém conseguir fazer isso lá adiante tudo bem, mas a pessoa que ta trabalhando a teoria não sabe fazer. (Professor Igor – Pedagogia – Formação Pedagógica).

Contudo, alguns(algumas) professores(as), conforme apontado nas entrevistas, tentam, em suas práticas, realizar movimentos que intencionam uma possível relação entre os conhecimentos.

Porque aquela professora que tem uma visão é... de Curso de Licenciatura diferenciada em relação aos outros professores e entende que essa aluna (referindo-se a aluna que cursa sua disciplina), precisa entender os conceitos de angiospermas, conceitos de Botânica, num linguajar que possa ser transposto para o Ensino Fundamental e Médio. (Professora Alessandra – Ciências Biológicas).

Como vínhamos discutindo, a concepção que os(as) próprios(as) professores(as) entrevistados(as) têm do que é Formação Pedagógica orienta a sua percepção quanto à articulação de conhecimentos. Por isso, neste momento ao analisarmos as entrevistas não nos utilizamos de uma definição estanque de articulação, a fim de contemplar as mais variadas posições destes(as) professores(as) entrevistados(as).

Quando questionada sobre a localização da Formação Pedagógica no Curso de Teatro, a professora Sara dá algumas pistas sobre como se efetiva no curso esta relação entre conhecimentos.

Pois é, eu localizo nas disciplinas, não acredito que o currículo é... óbvio que não são só as disciplinas, as disciplinas são uma parte desse currículo. Então a gente coloca nas Pedagogias, nos estágios, eles têm uma carga horária de 400 horas de estágio, as Pedagogias do Teatro I, II, III e IV e Fundamentos da Linguagem Teatral também já pensam o quanto é que o Teatro educa e porque ele é pedagógico também, enfim, começam essas discussões, então a gente tem esses momentos mais sacramentados, digamos assim, embora os outros professores, todos eles transitam em 'Teatro, Educação e Ética', que é uma outra disciplina, e as Histórias do Teatro, a Dramaturgia, Improvisações... as práticas também, fazem uma reflexão com eles, como é que depois eles vão trabalhar com aquilo nos espaços deles como formadores de artistas ou de outras pessoas, então assim, eu acho que a gente tem um currículo bastante dialógico nesse sentido, as disciplinas pedagógicas por natureza dialogam também, estão sempre em diálogo com essas mais teóricas ou técnicas.. específicas que a gente chama das áreas. Mas esses próprios seminários de estágios [...], grupos de pesquisa [...], projetos de extensão [...]. então a gente tem vários movimentos dentro do currículo do curso onde a gente trabalha esse campo pedagógico. (Professora Sara – Teatro – Formação Pedagógica).

Falando sobre os(as) demais professores(as) do Curso, a professora destaca que eles(as) têm uma preocupação de fazer com que o(a) aluno(a) se pense como formador(a) e que há uma compreensão de uma formação compartilhada.

[...] no Teatro, começou com Licenciatura, e a gente já tinha aquela compreensão de que tinha que ser compartilhada, sem ter que abrir mão de uma formação artística, para pensar uma formação pedagógica, as duas coisas vem juntas, que a gente é tão feliz no sentido de trabalhar bem essas coisas. (Professora Sara – Teatro – Formação Pedagógica)

Referindo-se a separação entre conhecimentos específicos e pedagógicos na prática dos professores no Curso de Teatro, o professor César coloca: “Eu acho que nenhum de nós trabalha nesse sentido. A gente trabalha

no sentido de ter uma integração desses conteúdos e dessas vivências”.
(Professor César – teatro – Formação Específica).

Um caso que cabe ser destacado, quanto à articulação de conhecimentos, diz respeito ao Curso de Pedagogia, que conforme já destacado na análise dos PPs, intencionou realizar um movimento de articulação entre os campos do conhecimento.

[...] todo esse conjunto de campos do conhecimento e como se articulam. Um outro campo importantíssimo na formação. Como se juntam. A Pedagogia (Curso) aqui tentou fazer um trabalho de integração dos campos vários, não sei se é integração, mas de diálogo, de conversa, de um trabalho conjunto. Alguns, penso eu, conseguiram, outros tantos, no meu campo, por exemplo, ele não conseguiu trabalhar direito isso, embora fizemos algumas tentativas, não se conseguiu. Eu tenho formação em Filosofia e Educação, genérico, mas em Filosofia, eu vou para a sala de aula discutir ou trabalhar com a professora de Psicologia. Eu pergunto: ‘ – É possível?’ Claro que é! Sempre há algo novo aqui. Mas veja agora a formação que ele precisaria ter para ir para a sala de aula e trabalhar com os alunos da Pedagogia de uma forma densa, de uma forma que de fato possa fazer interagir os dois campos do conhecimento, ou os três, os quatro, os cinco. (Professor Paulo – Pedagogia – Formação Específica).

Sobre esta tentativa o professor destaca:

Então, a gente não fez a integração, o diálogo que esperávamos poder fazer entre os campos vários e perdemos algo que havia. Olha o problema que eu to colocando aqui. Algum medo, algum ensaio ainda, eu to ensaiando isso pra mim, mas que a gente perdeu essa densidade que havia nos campos científicos. [...] Mas pesquisas talvez mostrem que não é bem isso que eu esteja falando né. (Professor Paulo – Pedagogia – Formação Específica).

Nesta fala o professor destaca uma proposição do Curso de Pedagogia em articular os campos do conhecimento, não só Filosofia, Sociologia, enfim, mas também conhecimentos da área da Matemática, da Linguagem com a Psicologia, por exemplo. Há que se considerar que quando falamos no Curso de Pedagogia, estamos considerando os conhecimentos de uma forma diferente da qual eles são comumente tratados nos demais Cursos de Licenciatura. Já demarcamos um pouco, ao longo do texto, a especificidade do Curso de Pedagogia em relação aos demais.

O que queremos salientar é que no Curso de Pedagogia consideramos que, ao mencionarmos articulação de conhecimentos, não estamos apenas nos referindo aos conhecimentos pedagógicos e específicos os conteúdos, mas a própria articulação destes conhecimentos, que entende-se, compõe o próprio

campo pedagógico (filosofia da educação, sociologia da educação...). Tais conhecimentos podem ser abordados também separadamente. O que ocorreu no curso, portanto, foi uma tentativa de integração entre os vários conhecimentos que compõe a formação das acadêmicas no Curso.

5.3.2 Proposições dos(as) Professores(as) acerca da Articulação entre Conhecimentos Pedagógicos e Específicos: Aspectos evidenciados e Possibilidades apontadas

Neste momento objetivamos explorar um pouco mais as perspectivas dos(as) professores(as) quanto à articulação entre conhecimentos específicos da área disciplinar e pedagógicos.

Destacamos novamente que as proposições dos(as) professores(as) quanto a uma possível relação/articulação são realizadas com base em suas concepções do que caracterizam tanto os conhecimentos pedagógicos como os específicos.

Primeiramente, alguns(algumas) professores(as) destacam uma mudança curricular de forma a construir um currículo mais equilibrado e, ainda trabalhar o conteúdo junto com a metodologia que lhe é mais adequada.

É eu acho assim, que da maneira como está estruturado... é que eu não sou da área do ensino, mas olhando de longe, acredito que a gente precisaria de mais cadeiras metodológicas, o que seria o ideal? No semestre que tu tá estudando, vamos supor que Geometria, ter a parte da metodologia da Geometria, só que o assunto é muito amplo. Imagina que tu tens um semestre pra ver toda a Geometria do Ensino Fundamental, então coisas que acontecem em cinco anos tu te que dar em um semestre. Então uma solução é ter duas disciplinas, uma da Geometria e outra Metodológica, ou então tu aumentar o período de encontro, porque senão corre o risco de abordar só coisas superficiais e não abordar o resto. (Professora Cristina – Matemática – Formação Específica).

Nesta perspectiva a professora propõe duas disciplinas (metodológica e específica) para trabalhar os conteúdos. Contudo, os conhecimentos se manteriam separados. O professor Carlos aponta na fala a seguir que há uma discussão no Curso acerca desta articulação.

[...] a gente tava discutindo hoje, justamente essa questão de articulação, como é cobrado um pouco do pessoal da 'área dura' (área da Matemática Pura), como é que vai articular lá a Álgebra com o conhecimento que o aluno vai ter lidar lá na Educação Básica. O

quanto aquilo ali é importante e se aquilo realmente precisa ser trabalhado e de quê forma e relacionado com o quê? (Professor Carlos – Matemática – Formação Pedagógica).

Na próxima fala a professora Alessandra destaca o papel que os(as) professores(as) da área pedagógica assumem quanto a afirmação do conhecimento pedagógico.

É tentar auxiliar no curso a formar um currículo que seja um currículo mais equilibrado, não priorizando só as cadeiras específicas, mas que tenha um equilíbrio entre as específicas e as pedagógicas, [...] ‘brigar’ para que se tenha esse equilíbrio maior e outra é auxiliar esses professores das áreas específicas a mudar as suas concepções do ‘ser professor’. (Professora Alessandra – Ciências Biológicas – Formação Pedagógica).

Acerca da dissociação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, a professora destaca que a Licenciatura precisa fazer esta “ponte” entre o conhecimento científico e a prática pedagógica e esta articulação poderia se efetivar:

Mudando a estrutura curricular seria uma forma, mas principalmente sensibilizando esses professores. Mudando a forma como eles concebem um Curso de Licenciatura [...] Que os professores consigam entender, compreender, se sensibilizar de que a área pedagógica é tão fundamental e importante quanto as áreas específicas e que um dia nós consigamos falar a mesma língua todos. (Professora Alessandra – Ciências Biológicas – Formação Pedagógica).

Nesta fala a professora destaca a importância da mudança curricular, mas aponta principalmente para a postura dos(as) professores(as) formadores(as) diante da formação de outros(as) professores(as), e aqui reafirmamos novamente as contribuições de Gatti (2009) e Santos e Silva Sá (2012). Ainda em conformidade com Gatti (2010) mencionamos que apesar de orientações na legislação mais integradoras para os Cursos de Licenciatura, na prática pouco se modifica. Carvalho (1992) afirma a necessidade de uma mudança paradigmática nos cursos de formação de professores.

Reforçamos nestas falas da professora Alessandra, a relevância das concepções que os(as) professores(as) formadores(as) têm acerca do que é formar um(a) professor(a) e o quanto elas constroem e sustentam paradigmas de formação nestes cursos.

Ainda sobre os(as) professores(as) formadores(as), a professora Sara coloca: “[...] seduzir os professores para que eles entendam que eles têm que

ser trabalhados para serem professores”. (Professora Sara – Teatro – Formação Pedagógica).

A professora destaca este aspecto ao considerar que muitos(as) professores(as) do Ensino Superior não tem ou não tiveram esta formação para a docência. E o quanto é fundamental que eles percebam que eles(as) precisam “formar-se” professores(as).

Outro aspecto desta articulação de conhecimentos, destacado pelos(as) professores(as), é a formação dialogada.

Eu acho que os cursos sempre teriam que ter cada vez mais esse diálogo dos professores de todas as áreas, essa conversa, esse momento de pensar isso. Como é que vai se dar essa articulação dos conhecimentos pedagógicos e específicos? Isso é super importante, os professores se ouvirem mais acerca de ter um tempo para parar, pensar e estudar junto para poder fazer qualificadamente essa reflexão e qualificar os cursos como resultado. (Professora Sara – Teatro – Formação Pedagógica).

Neste momento a professora aponta para o diálogo reflexivo entre os(as) professores(as) do Curso como alternativa para problematizar, pensar e propor formas de articulação entre os conhecimentos. Quando questionada sobre como o conhecimento específico influi no conhecimento pedagógico, a professora destaca:

Como eu te falei eles caminham juntos. A gente não vê muito essa... esse campo que a gente chama de Pedagogia do Teatro, é todo o tempo essa conversa conjunta, não tem muito como separar. Quando tu tá pensando no jogo, quando ele é coletivo, porque ele é grupal e o que a gente tem que prestar atenção nisso e levar em consideração, a gente já está pensando no pedagógico. Quando tu diz assim: ‘- é importante colocar o espectador em cena também, ele não pode ser só passivo, ele tem que se colocar ali em ação’, para se poder pensar naquela atitude ali que não é mais sua, mas é a do outro, então ali ele vai construir uma relação de alteridade, já tá falando no pedagógico aí também. Então a reflexão que a gente tem sobre o trabalho de ação cênica que é específico da área do teatro, a gente também tem sobre a ação docente, caminha muito num processo de complementaridade. (Professora Sara – Teatro - Formação Pedagógica).

A professora apresenta uma perspectiva que vai ao encontro de concepção pedagógica enquanto a intencionalidade do processo educativo, assim como já evidenciamos a partir de Libâneo (2001 e 2010). Ao destacar que as opções dentro da atividade cênica são pedagógicas ao considerar o contexto, o outro e o objetivo que se tem, ela articula os conhecimentos específicos do campo do Teatro com o conhecimento pedagógico posto a eles.

Ali a gente fala muito na formação do professor artista, a gente não quer minimizar o campo dele, por ser um produtor também de Arte, alguém que se coloca em cena, com mais qualificação estética falando assim, mas a gente quer que ao mesmo tempo ele seja um artista professor ou um professor artista, que ele possa pensar pedagogicamente sobre tudo isso que ele faz e conseguir traduzir isso no campo educativo mesmo. (Professora Sara – Teatro – Formação Pedagógica).

Ainda sobre esta articulação de conhecimentos, o professor Paulo chama a atenção para o exercício complexo que é este diálogo entre as áreas de conhecimento.

Ao mesmo tempo, tu não pode perder os campos de conhecimento de vista, mas por outro lado há um desafio que eu não sei, onde no mundo, no Brasil, ou sei lá, em outros planetas, alguém tenha conseguido fazê-lo efetivamente, que é um denso e qualificado diálogo entre os campos do conhecimento. Para que a tua formação não se fragmente, não esteja fragmentada na tua cabeça, na tua alma, no teu corpo, na tua vida né. [...] Ou seja, já na formação do professor, vamos lá, que ele fizesse essa formação dialogada, que dialogasse entre esses campos do conhecimento. [...] Porque as ciências de alguma forma, as Ciências Pedagógicas de alguma forma, foram mostrando essa lacuna, que as 'caixinhas' não funcionam mais. (Professor Paulo – Pedagogia – Formação Específica).

Podemos perceber que há uma perspectiva que considera um diálogo entre os campos do conhecimento, mas mantendo as especificidades e densidades de cada um. Trata-se de colocá-los em um processo de implicação mútua, ou seja, no que aquela área do conhecimento contribui para rever esta outra área de conhecimento.

Destacamos novamente que estamos, neste momento, trazendo uma perspectiva que não considera somente os conhecimentos pedagógicos e didáticos em relação aos conhecimentos específicos da área disciplinar, mas sim os próprios conhecimentos, ou as próprias áreas do conhecimento que constituem a Pedagogia enquanto campo científico, por assim dizer.

Nesta perspectiva de diálogo entre as áreas o professor Paulo adverte para que não se perca a essência dos campos de conhecimento.

Mas eu diria que jamais posso perder os campos do conhecimento aqui, há algo específico que tá ali no campo da Filosofia da Educação que eu não posso perder, da mesma forma a Psicologia, da mesma forma a Biologia, seja quais forem as áreas. [...] Quer dizer nós, de fato, carecemos mais desses programas mais decisivos na formação das pessoas de alguma forma larga. Mas o perigo aqui é perder o disciplinar. [...] Agora se eu com densidade apareço com o conhecimento filosófico, densidade eu to falando, conteúdo

organizado e tal. E, agregar a essa formação, pelo menos algumas áreas, eu consigo fazer um trabalho diferente, dialogar com algumas áreas, por isso eu sou muito a favor dessa ideia. (Professor Paulo – Pedagogia – Formação Pedagógica).

A partir desta fala podemos pensar novamente na especificidade da Pedagogia enquanto Curso, pois este é o lugar de onde fala o professor Paulo. Este diálogo, esta relação entre os conhecimentos assume na Pedagogia uma configuração diferente. Podemos supor que os conhecimentos específicos da área disciplinar na Pedagogia podem ser tomados por conhecimentos específicos das áreas disciplinares, no plural. E não se caracterizam somente por serem conhecimentos da área de Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, etc. Até diríamos que estes são pouco visíveis no Curso. Mas quando falamos em conhecimentos das áreas específicas na Pedagogia, estamos, muitas vezes, nos referindo aos conhecimentos que compõe a Pedagogia enquanto campo de conhecimento e que no Curso podem apresentar-se fragmentados e dissociados. Nos demais Cursos de Licenciatura estes conhecimentos são tratados enquanto pedagógicos, estando já agrupados, por assim dizer, e a ênfase recai sobre as áreas específicas da Matemática, da Biologia, dentre outros.

Prosseguindo com a discussão sobre articulação de conhecimentos (específicos e pedagógicos) destacamos que estes já se encontram intrinsecamente articulados, conforme aponta o professor César, quando questionado sobre a relação entre estes conhecimentos.

Na verdade é intrínseco, é totalmente. [...] O bom professor é, na realidade, aquele que consegue lidar com todos esses conhecimentos. A gente aprende praticando e aprende estudando. E aí a gente coloca em prática isso o tempo todo dentro de uma sala de aula, dentro de um trabalho artístico, então não tem uma separação, faz parte. (Professor César – Teatro – formação Específica).

Quando questionado sobre a importância desta articulação o professor destaca que sem esta articulação:

Não tem sentido em ter essas disciplinas. Para que serve ter uma disciplina de História do Teatro se não for para estar articulado com aquilo que você vai colocar em sala de aula. E por aí, poderia falar de todas as disciplinas. (Professor César – Teatro – Formação Específica).

Para finalizar trazemos a articulação entre conhecimentos como uma dimensão ontológica da formação de professores, conforme apontado na fala do professor Paulo ao referir-se a esta articulação:

Mas, eu tenho para mim que não é um paradigma, não é um momento, não é uma moda, né. Eu diria, é da natureza, é uma dimensão ontológica que eu to colocando aqui para a formação de professores, é essa articulação. [...] Não é uma articulação artificial, não é uma simples articulação em que cada um escuta o conhecimento, a 'caixinha' do outro. Não, é onde eu possa, eu aqui em sala de aula como professor, junto com outras áreas do conhecimento fazer esse denso diálogo. O que é o diálogo? Esse desafio, essa problematização, essa conversa, isso de escutar a outra área e revisar a minha própria área, ali que se articulam, penso eu. (Professor Paulo – Pedagogia – Formação Específica).

Reafirmamos aqui que as concepções dos(as) professores(as) acerca da articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos não necessariamente vão ao encontro das proposições teóricas construídas neste texto. Algumas se aproximam mais ou menos, mas cabe entendê-las enquanto um movimento propositivo para a formação de professores.

Assim, como também o são abordagens dos autores discutidas ao longo desta pesquisa. Conforme Libâneo (2015) aponta, há alguns autores que tratam desta questão dos conhecimentos e sua articulação nos processos de formação de professores. A perspectiva defendida pelo autor, considera uma interpenetração de conhecimentos, de forma que o(a) professor(a) domine, não somente conteúdos a serem ensinados, mas a lógica de construção daquele conhecimento em determinado campo científico, pondo a estes conhecimentos os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Conforme destaca o autor “Trata-se de considerar [...] na formação do professor a epistemologia da disciplina científica com a didática dessa disciplina, bem como a interconexão entre o conteúdo com as ações mentais que lhe correspondem”. (LIBÂNEO, 2015, p. 645).

5.4 Síntese da Análise das Entrevistas

Ao final da análise das entrevistas cabe retornar aos objetivos da pesquisa que orientaram tanto a escrita deste texto quanto o processo de análise.

Intencionávamos investigar as concepções dos(as) professores(as) formadores(as) sobre o entendimento de Formação Pedagógica na formação de professores. Também identificar a existência ou não, de articulação entre Conhecimentos Pedagógico-Didáticos e Específicos da Área Disciplinar nos processos formativos. Estes dois objetivos que orientaram a análise constituem-se nas categorias em que localizamos as falas dos(as) professores(as).

A primeira categoria – Concepções de Formação Pedagógica evidenciou duas subcategorias: Processos Educativos voltados à Formação Humana e Dimensão Metodológica.

Nesta primeira subcategoria – *Processos Educativos voltados à Formação Humana* foram contempladas algumas percepções aproximadas em alguns aspectos, mas peculiares em outros:

- Formação Pedagógica: relação que se estabelece com o outro de forma a contribuir para sua formação e seu processo de perceber-se em estado de aprendizagem. Pensar na formação do outro.
- Formação Pedagógica: pensar sobre a realidade, lidar com a realidade e a partir dela desencadear os processos de aprendizagem.
- Formação Pedagógica: conjunto de relações entre os campos do conhecimento e que precisa considerar as próprias fontes de conhecimento do sujeito.

A segunda subcategoria – *Dimensão Metodológica* compreende as considerações dos(as) professores(as) que vão ao encontro da Formação Pedagógica enquanto aplicação dos Conhecimentos Específicos e a relação entre os Conhecimentos Específicos e o Ensino, localizando-a prioritariamente nas disciplinas ministradas pela Faculdade de Educação e nas denominadas Disciplinas de Ensino, sob responsabilidade do próprio Curso.

- Formação Pedagógica: relacionar os Conhecimentos Específicos com o Ensino (incluindo conteúdos específicos, metodologias e teorias da educação).
- Formação Pedagógica: Aplicação dos Conhecimentos Específicos.

- Formação Pedagógica: Recursos, Instrumentos, Ferramentas para ensinar os Conhecimentos Específicos.

- Formação Pedagógica: contribui na superação do caráter tecnicista do ensino.

Como podemos perceber não há um consenso sobre a constituição da Formação Pedagógica. Alguns(algumas) professores(as) a associam aos processos educativos mais amplos, à formação humana, a relação com o sujeito no processo de aprendizagem e outros(as) a caracterizam em uma perspectiva mais técnica, de aplicação de conhecimentos e utilização de recursos pelo professor, em uma abordagem mais metodológica.

Algo fundamentalmente importante de ser considerado no processo de análise das entrevistas compreende as diferentes e, por vezes, contrastantes concepções quanto a Formação Pedagógica e sua caracterização. As concepções que os(as) professores(as) têm sobre a Formação Pedagógica implica diretamente nas suas posições e proposições quanto à articulação entre estes conhecimentos e os Específicos da Área Disciplinar.

A segunda Categoria – *Articulação entre Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e Conhecimentos Pedagógico-Didáticos*, foi organizada em dois itens: O que apontam os(as) professores(as) formadores(as) acerca da Articulação entre Conhecimentos Específicos e Pedagógicos e Proposições dos(as) Professores(as): Aspectos Evidenciados e Possibilidades apontadas.

O primeiro item compreende a realidade atual dos Cursos a partir da fala dos(as) professores(as), destacando aspectos relacionados à organização e relevância dos conhecimentos (pedagógico e específico) nos referidos Cursos. De acordo com a fala dos professores destacam-se:

- Ênfases nos Conteúdos Específicos. Bem como na sua fundamentação e compreensão.

- Questionamento acerca da importância de determinado conhecimento/conteúdo em um Curso de Licenciatura.

- A parte disciplinar se sobrepõe a parte pedagógica.

- Os(as) alunos(as) dos Cursos apontam descontentamento e dificuldades em não saber como proceder ao “dar aulas”, mas ao mesmo tempo apresentam pouco interesse em relação às disciplinas pedagógicas.

- Os(as) professores(as) das áreas específicas, destacados nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), com as devidas ressalvas, geralmente reproduzem um discurso de desvalorização em relação à área pedagógica. Contudo, em algumas falas são destacados exemplos que refletem o contrário, embora estes sejam menos frequentes. O que também depende bastante do Curso do qual estamos falando.

- Alguns Cursos apresentam um caráter mais dialógico em relação aos conhecimentos, segundo a fala dos(as) professores(as), ou ao menos houve tentativas de construir uma formação mais dialogada.

- O professor e a professora do Curso de Teatro enxergam uma relação mais compartilhada entre os conhecimentos específicos e pedagógicos no seu Curso.

- O Curso de Pedagogia, a partir da fala de um professor, realizou uma tentativa de integração entre os campos do conhecimento. Contudo, segundo ele este movimento não se efetivou conforme pensado.

O segundo item, trata de perspectivas dos(as) professores(as) quanto à articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Os(as) professores(as) destacam proposições nos seguintes aspectos:

- Mudança Curricular. Currículo Equilibrado.
- Sensibilização dos(as) professores(as) formadores(as) quanto à importância do conhecimento pedagógico.

- Formação Dialogada entre os campos do conhecimento, mas ao mesmo tempo densa.

- Alguns professores(as) destacam que estes conhecimentos caminham juntos, não há como separá-los, é intrínseco.

- Articulação como dimensão ontológica da formação de professores.

Consideramos que a concepção que o professor tem de Formação Pedagógica implica diretamente na sua percepção sobre a articulação entre os Conhecimentos Pedagógicos, Didáticos e Específicos. Com isso queremos demarcar também que não se podem estabelecer comparações acerca de suas perspectivas, visto tratar-se de entendimentos distintos acerca do tema em questão.

6. Considerações Finais

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia.

(José Carlos Libâneo)

Chegamos então ao final deste texto. Esta etapa talvez seja a que requeira maior reflexão. Reflexão sobre todo o trajeto percorrido. Afinal, o que temos a dizer diante de todas as discussões, análises e diálogos construídos?

Podemos começar pelo tema abordado: Formação Pedagógica na formação de professores. Quais as implicações que a opção por este tema gerou? Por quais caminhos nos conduziu? Ou por quais caminhos conduzimos a investigação?

O que primeiro podemos afirmar, ou reafirmar, é a relevância do tema discutido nesta pesquisa. Discutir a Formação Pedagógica na formação de professores abriu uma gama de possibilidades e conhecimentos com os quais fomos construindo uma relação de aprendizagem.

Falar do próprio campo da formação de professores, por si só, é um exercício complexo. Traz-nos outras infinitas possibilidades de análises. Conduz-nos ao campo dos saberes, dos conhecimentos, da formação permanente, das implicações do trabalho docente no contexto atual, por vezes, tão contraditório.

Da mesma forma o contexto dos Cursos de Licenciatura, demarca um espaço formativo que, apesar de estar em constante ressignificação devido às diretrizes legais, as reformulações curriculares e as próprias concepções do que é formar professores, ainda aparece com uma forte tradição fragmentada

quanto aos conhecimentos com os quais constrói os processos formativos dos(as) seus(suas) acadêmicos(as).

Ainda nem mencionamos os sujeitos que dão vida a esta pesquisa e a profissão que eles(as) exercem: são professores(as) formadores(as) de professores(as) neste contexto social que põe em dúvida a significação da própria profissão docente. O que eles(as) têm a dizer sobre os processos formativos dos quais fazem parte. O que significa contribuir no processo formativo de pessoas que irão auxiliar na formação de outras pessoas? Quais as implicações disso nas suas práticas e nas suas concepções?

Enfim, é a partir destas colocações que falamos um pouco dos aprendizados construídos ao longo deste processo de pesquisa.

Como já mencionamos, reafirmamos a relevância do tema: Formação Pedagógica na formação de professores. Apesar de muito discutido, quando abordamos a trajetória histórica dos cursos de licenciatura no Brasil, há poucas considerações teóricas sobre a natureza da Formação Pedagógica.

A partir disto começamos a tentar apontar elementos de sua constituição na formação de professores, a partir da Pedagogia, da Didática e da própria articulação destes campos com os Conhecimentos Específicos.

A Pedagogia nos possibilita esta análise da dimensão ampla da educação, sendo esta o seu objeto de investigação. A Pedagogia, sendo a ciência que investiga as práticas educativas nas suas diversas manifestações na sociedade, nos traz esta compreensão ampla e globalizante do fenômeno educativo. A Formação Pedagógica, alicerçada nas considerações da Pedagogia, possibilita pensarmos as implicações destes processos educativos nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais onde se efetivam.

A Formação Pedagógica assume assim uma característica abrangente, que não se restringe às práticas escolares ou à formação de professores. Da mesma forma nos coloca em contato e direciona nossa reflexão aos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Porém, mesmo não se restringindo à formação de professores, a Pedagogia tem muito a contribuir para tais processos. Afinal, processos de ensino e aprendizagem são processos educativos.

A Didática, este campo de conhecimento relacionado à Pedagogia, coloca esta Formação Pedagógica mais próxima do contexto da formação de

professores. Ao analisar os processos de ensino e aprendizagem tem muito a dizer aos(as) futuros(as) docentes.

Contudo, o ensino e aprendizagem requerem conhecimentos específicos a eles vinculados. E, neste sentido a Formação Pedagógica contempla também as possibilidades de articulação entre os Conhecimentos Pedagógico-Didáticos e os Específicos da Área Disciplinar.

Desta forma, ao investigar a Formação Pedagógica chegamos à articulação entre conhecimentos. Uma dimensão fundamental da formação de professores. A abordagem indissociável entre estes conhecimentos é uma realidade urgente que precisa ser discutida.

A partir destas considerações teóricas investigamos a realidade dos Cursos de Licenciatura e as concepções que os(as) professores(as) formadores(as) trazem consigo.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos evidenciou a fragmentação dos conhecimentos nas disciplinas, ainda bastante marcadas por sua classificação quanto à área específica ou pedagógica. Também possibilitou constatar a especificidade do Curso de Pedagogia em relação aos demais.

As entrevistas constituíram-se em um momento bastante produtivo de diálogo com os(as) professores(as) dos Cursos. A análise das entrevistas trouxe elementos significativos para pensar a formação de professores, as concepções de formação pedagógica e as proposições de articulação entre os conhecimentos.

Desta forma podemos afirmar alguns pontos:

- Identificamos concepções variadas de Formação Pedagógica. Tais concepções centram-se principalmente em aspectos que consideram os processos educativos de formação humana e em dimensões metodológicas.
- As concepções dos(as) professores(as) acerca da Formação Pedagógica são marcadas também a partir dos campos de conhecimento aos quais eles(as) estão de certa forma, vinculados(as).
- As concepções dos(as) professores(as) acerca da Formação Pedagógica relacionam-se diretamente com suas considerações e proposições sobre a articulação de conhecimentos.
- Esta articulação pode, segundo os(as) professores(as) entrevistados(as) se efetivar a partir da mudança na estrutura curricular, da

mudança na postura dos(as) professores(as) e da construção de uma formação dialogada.

- Também considera-se que, para alguns(algumas) professores(as), esta articulação entre conhecimentos pedagógicos e específicos, é intrínseca aos processos formativos.
- A articulação de conhecimentos apresenta-se como uma dimensão fundamental na formação de professores.

As contribuições construídas a partir das análises das entrevistas são muito pertinentes e significativas para pensarmos os processos formativos nos Cursos de Licenciatura. A articulação entre os campos de conhecimentos caracteriza também a própria prática docente. É inerente à atuação do(a) professor(a) esta articulação, se pensarmos nos objetivos educativos e formativos dos processos de ensino e aprendizagem.

A questão é que ela precisa estar explicitada nas propostas dos cursos de formação, ser permanentemente construída nos processos formativos destes(as) professores(as) e estar “viva” na prática dos(as) professores(as) formadores(as). A formação de professores carece de uma identidade que a caracterize. Afirmamos aqui que esta pode ser também construída a partir de uma organização epistemológica específica para a formação docente.

Por fim, afirmamos o entendimento de Formação Pedagógica como uma formação ampla e variável de acordo com o contexto. Especificamente no contexto da formação de professores, apontamos como conhecimentos que a compõe, aqueles oriundos da Pedagogia e da Didática, explicitando também a articulação destes com os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar.

Entendemos, desta forma, que todo o processo formativo docente assume ou evidencia características desta Formação Pedagógica, que compreende processos educativos intencionais de formação humana.

Estes entendimentos de Formação Pedagógica podem ser verificados na fala dos(as) professores(as), ainda que não explicitem exatamente a perspectiva abordada no processo de construção teórica, aproximam-se em alguns aspectos. Seja considerando-a como a dimensão metodológica da formação de professores ou ampliando seu entendimento e a compreendendo como processo formativo humano.

O tema ainda instiga muita reflexão e aponta para a necessidade de maiores investigações, sendo um campo de estudos profícuo e passível de intervenção direta na realidade do ser professor(a).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Formação Docente. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago/dez. 2009.

Banco de Dados do Scielo. Disponível em:
<<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

Banco de Teses da Capes. Disponível em:
<<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2014.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU). 1999.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Reformas nas Licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**. Ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

CELLARD; André. A análise Documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CHAMON, Magda. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. In: **Formação Docente. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 71-80, jan/jul, 2011.

CHAVES, Taniamara. Vizzotto. Formação Pedagógica em cursos de licenciatura: um relato sobre as produções acadêmicas encontradas nos anais da ANPED e do ENDIPE. In: **IX ANPED SUL**. Caxias do Sul, 2012. Anais do IX Anped Sul 2012, Caxias do Sul/RS. UPPLAY, 2012.

_____. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura. In: **X ANPED SUL**. Florianópolis, 2014.

CNPq – Áreas do Conhecimento. Disponível em:
<<http://www.memoria.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>>. Acesso em: ago. 2015.

- CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** – 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de Professores – pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica. 2000.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. In: **Estudos RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan/abr, 2011.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **IV Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE).** Ano 14, n. 17, p. 55-78, 2011.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa.** Portugal. Porto Editora. 1999.
- GATTI, Bernadette Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.31, n. 113, p. 1355 – 1379, out. – dez. 2010.
- _____. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP.** V. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009.
- GATTI, Bernadette Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte.** Brasília. UNESCO, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza.** 2ª ed. São Paulo. Cortez. 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. A Pedagogia em Questão. **Olhar do Professor.** Ponta Grossa. 10 (1): p. 11-33. 2007.
- _____. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: **35º Reunião Anped.** Porto de Galinhas. 2012.

_____. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP. Campinas. 2012.

_____. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. V. 40, n. 2, p. 629-650, abr/jun. 2015.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR. N. 17, p. 153-176. 2001.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**– 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2.ed. rev. Ijuí. Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. v. 9, n. 2, p. 191 – 211. 2003.

Portal da Anped. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

Portal da Anped Sul. Disponível em < <http://www.portalanpedsul.com.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

Portal X Anped Sul. Disponível em < <http://www.xanpedsul.faed.udesc.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimentos Pedagógicos nos Cursos de Licenciatura. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. – UNICAMP – Campinas, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SILVA SÁ, Carmen Silvia da. Identidade de Cursos de Licenciatura e o seu caráter Bacharelizante: análise de um Curso de Química. In: **35º Reunião Anped**. Porto de Galinhas. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

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

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Revista Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. V. 9, n. 2. 2005.

SILVA, Arlete Vieira da. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Espaço Acadêmico**. N. 112, set. 2010.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil – História e Identidade**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do Professor – a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador/BA. EDUFBA. 2010

SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva: um olhar sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPel). **Cursos de Licenciatura Presenciais**. Disponível em: < <http://wp.ufpel.edu.br/prg/cursos/licenciaturas/>> . Acesso em: 07 maio/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPel). **Unidades Acadêmicas**. Disponível em: < <http://portal.ufpel.edu.br/#>> . Acesso em: 07 maio/2015.

**Apêndice 1 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas para os(as)
professores(as) dos Cursos de Licenciatura.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Trabalho: Formação de Professores e perspectivas da Formação Pedagógica.

Pesquisadora: Aline Quandt Klug.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria das Graças Pinto.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Fale um pouco sobre a sua formação inicial e na pós-graduação. (Área de formação, Instituição).
2. Comenta sobre a sua trajetória na UFPEL (cursos em que atua ou atuou, função atual e cargos anteriores, período de ingresso na instituição).
3. Comenta sobre a/as disciplina/as ministrada/as por você no curso de graduação/licenciatura. (conhecimentos, objetivos, proposta).
4. O que é ser professor(a) de... para você?
5. Como você vê a formação do(a) acadêmico(a), futuro(a) professor(a) de..., no curso em que atua?
6. Para você, o que é importante considerar no processo de formação do(a) professor(a) de ...?
7. Comenta o que você entende por Formação Pedagógica.
8. Onde você localiza a Formação Pedagógica no desenvolvimento curricular do curso em que atua?

9. Comenta acerca da sua concepção de Formação Pedagógica na formação do(a) professor(a) no Curso de Licenciatura.
10. Em sua opinião, em que sentido o conhecimento disciplinar influi no conhecimento pedagógico?
11. Você diria que tem havido separação (dissociação) entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico na formação de professores(as)? Pode exemplificar?
12. Você considera importante articular estes conhecimentos? Como isso seria feito?
13. Você saberia me dizer se (e como) mobiliza conhecimentos disciplinares para os conhecimentos pedagógicos?
14. Mais alguma consideração acerca do tema que queira colocar.