



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TAIARA DE LIMA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DA DOCÊNCIA:
REPRESENTAÇÕES DE PEDAGOGAS EGRESSAS DA UEFS**

Feira de Santana
2017

TAIARA DE LIMA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DA DOCÊNCIA:
REPRESENTAÇÕES DE PEDAGOGAS EGRESSAS DA UEFS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação na área de concentração Culturas, formação e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Feira de Santana
2017

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteadó – UEFS

S584 Silva, Taiara de Lima

Formação inicial e os saberes da docência : representações de pedagogas egressas da UEFS / Taiara de Lima Silva. – Feira de Santana, 2017.
149 f.

Orientadora : Marinalva Lopes Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Curso de Graduação em Pedagogia – Universidade Estadual de Feira de Santana. 2. Pedagogo – formação inicial. 3. Representações sociais. 4. Saberes docentes. I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37.013

TAIARA DE LIMA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DA DOCÊNCIA:
REPRESENTAÇÕES DE PEDAGOGAS EGRESSAS DA UEFS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação na área de concentração Culturas, formação e práticas pedagógicas.

Prof^(a). Marinalva Lopes Ribeiro Ph. D. – Orientadora - UEFS

Prof^(a). Dr^(a). Édiva de Sousa Martins – Primeira Examinadora - UNEB

Prof^(a). Dr^(a). Solange Mary Moreira dos Santos – Segunda Examinadora – UEFS

Prof^(a). Dr^(a). Cenilza Pereira dos Santos - UNEB (SUPLENTE)

Dedico este trabalho aos meus pais, Brígida e Geraldo; ao meu irmão Gleyson; à minha avó Lourdes, ao meu companheiro, Edisio Sales; às minhas amigas, aos/as amigos/as Neppunianos/as; às participantes da pesquisa, e a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a sua concretização.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que é o meu grande mestre, que em todos os momentos esteve comigo, e até aqui me sustentou.

À minha família, por me apoiar, incentivar e me fazer ter vontade de constantemente me tornar uma pessoa melhor. Em especial minha mãe, por querer me ver chegar sempre mais longe e por nunca medir esforços para a concretização dos meus sonhos, por ser sempre o porto seguro: que posso contar. Por me proporcionar a certeza de que sempre estaria comigo, essa caminhada não teria sido a mesma sem o seu apoio, obrigada minha mãe, amo-te!

Ao meu amor, que esteve comigo durante todo esse tempo. Mesmo não entendendo as madrugadas em claro, mesmo tendo que conviver com minha ausência em finais de semanas e feriados, compartilhou comigo este sonho. Nas diversas vezes que chorei de desespero, que reclamei que não daria tempo, esteve ao meu lado, orgulhando-se da pessoa que eu estava buscando me transformar e acreditou que esse momento chegaria. Te amo, meu amor!

À minha orientadora, pessoa especial, que tive a sorte de encontrar no meu caminho. Nalva, como carinhosamente chamo, não tenho como te agradecer por tudo que fizeste comigo, por toda a paciência que teve, por entender os momentos de crises (que não foram poucos). Sua presença me impulsionou a querer ir sempre mais longe, nas diversas vezes em que acreditou no meu potencial. Acima de tudo, agradeço pela amizade construída, carinho, abraços que mais pareciam um colo de mãe, sorrisos, conversas, trocas de confidências, pela parceria na construção deste trabalho! Obrigada Nalva, te amo!

Ao professor Antonio Roberto Seixas, anjo de luz, com quem tive a honra de compartilhar importantes momentos no meu processo de formação, tanto pessoal, quanto profissional. Que me apresentou o mundo da pesquisa e fez brotar em mim essa curiosidade que me move e esse olhar de pesquisadora, obrigada mestre! Gratidão eterna.

Às minhas amigas: Aline, Jamile, Regilane, Gabrielli, Amanda, Deyse e Andressa Gonçalves, que tiveram paciência, e mesmo não aceitando, compreendiam minhas ausências, dividiam das minhas angústias e torceram para que esse momento se concretizasse, valeu meninas!

A Max, Jéssica, Nayra, e Fal que mesmo na distância se faziam presentes, com palavras, vibrações, encontros rapidinhos, enfim, pela parceria construída há anos e que sempre se fortalece um pouquinho mais. Amo vocês!

À minha amiga Silvana, anjo que Deus colocou em meu caminho, ajudando-me nos momentos que mais precisei: me emprestando sua família, sua neta, suas filhas, a casa da sua

mãe para que eu pudesse concluir a dissertação, obrigada Sil! Você é muito especial para mim.

Aos meus colegas do PPGE-UEFS da turma 2015, com os quais tive a oportunidade de construir importantes aprendizagens, travar debates e crescer de forma ímpar, meu muito obrigada, em especial, a Clebson e Sara, que acabaram se tornando amigos pra vida toda.

Às professoras colaboradas, que de forma calorosa acolheram minha pesquisa e cederam seus tempos para a escrita das cartas, não terei nunca como agradecer pelas aprendizagens e reflexões que vocês me proporcionaram.

Ao NEPPU, grupo de pesquisa que tenho orgulho de fazer parte há 9 anos, espaço em que as aprendizagens e desafios são constantes. Em especial à Daniella Oliveira (Dani), por dialogar, me ouvir, ver meu desespero e ser sempre calma; à Daniela Cristina, que tive o prazer de conversar e construir vínculo afetivo. Valeu Dani, você faz parte da minha trajetória e jamais esquecerei das horas de conversas que tínhamos e dos conselhos que trocávamos. À Elci, pela disposição para tirar as dúvidas que não foram poucas, e por ser a pessoa encantadora que és.

À professora Amali de Angeli Mussi, por ser essa fonte de inspiração constante.

Às professoras Édiva, Solange e Cenilza, que aceitaram de forma carinhosa participar desse importante momento de formação, e trouxeram importantes reflexões para a elaboração desta dissertação. Obrigada!

À FAPESB, pelo incentivo e fomento e desenvolvimento da pesquisa.

A seu Hélio, que sempre se disponibilizou para tirar minhas dúvidas e resolver meus problemas relacionados à Secretaria, valeu Seu Hélio!

A todos que de forma indireta acompanharam minha trajetória e torceram para que eu conseguisse.

CARTA DE VINICIUS DE MORAES PARA TOM JOBIM

Caro Tonzinho, estou em Paris, num hotel com sacada sobre uma praça, que dá para toda solidão do mundo e diz:

Procura-se um amigo, não precisa ser homem, basta ser humano, ter sentimento, ter coração.

Precisa-se saber falar e saber calar no momento certo. Sobretudo, saber ouvir.

Deve gostar de poesia, da madrugada, de pássaros, do sol, da lua, do canto dos ventos e do murmúrio das brisas.

Deve sentir amor, um grande amor por alguém, ou sentir a falta de não tê-lo.

Deve amar o próximo e respeitar a dor alheia.

Deve guardar segredo sem sacrifício.

Não precisa ser puro, nem totalmente impuro, porém, não deve ser vulgar.

Deve ter um ideal e sentir medo de perdê-lo, se não for assim, deve perceber o grande vazio que isso deixa.

Precisa ter qualidades humanas, sua principal meta deve ser a de ser amigo, deve sentir piedade pelas pessoas tristes e compreender a solidão.

Que ele goste de crianças e lastime as que não puderam viver.

Que goste dos mesmos gostos, que se emocione quando chamado de amigo, que saiba conversar sobre coisas simples e de recordações da infância.

Precisa-se de um amigo para se contar o que se viu de belo e triste durante o dia, das realizações, dos sonhos e da realidade.

Deve gostar de ruas desertas, de poças d'água, de beira de estrada, do cheiro da chuva e de se deitar no capim orvalhado.

Precisa-se de um amigo que diga que a vida vale a pena, não porque é bela, mas porque já se tem um amigo. Deve ter um ideal e medo de perdê-lo.

Deve ser Dom Quixote sem, contudo, desprezar Sancho.

Precisa-se de um amigo para se ter consciência de que ainda se vive.

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de uma investigação de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi conhecer, mediante as representações de egressas do Curso de Pedagogia, os saberes necessários à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, construídos na sua formação inicial. No intuito de atingir este objetivo, fundamentamo-nos teoricamente nos princípios da Teoria das Representações Sociais e no campo de estudo da Formação de Professores. Para constituir o corpus de análise, optamos pelo uso de epístolas, contando com a colaboração de 06 (seis) professoras egressas do Curso de Pedagogia da UEFS. Para a análise dos dados coletados e produzidos na investigação, utilizamos a técnica da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011). Três grandes categorias analíticas foram identificadas a partir da leitura das missivas produzidas pelas professoras colaboradoras: a primeira refere-se aos saberes privilegiados no Curso de Pedagogia; a segunda diz respeito às lacunas deixadas pela formação inicial; e a terceira versa sobre as fontes dos saberes docentes. Conclui-se que ao ingressarem no curso de formação, as professoras trazem consigo saberes de diversas naturezas, pois elas registram, a partir de suas vivências, enquanto alunos, as representações desse ofício. Neste sentido, o que se espera do curso de formação inicial é que objetive esses saberes iniciais e o processo de transposição de ancoragem para objetivação na construção dos saberes docentes. Ademais, este estudo revelou que a formação inicial é um dos momentos que os saberes são construídos, entretanto, não fica restrita, somente a ela, uma vez que a formação continuada também tem um importante papel na constituição desses saberes e é na prática que eles são aprimorados. Entretanto, ao adentrarem no campo de atuação, as egressas em estudo sentiram falta de alguns outros saberes. Portanto, é necessário que haja uma coerência entre aquilo que os cursos de formação ensinam com o que os futuros professores irão encontrar na prática. Os cursos de formação inicial não podem ser reduzidos somente ao ensino de conteúdos, é necessário que haja a. Sobretudo, demanda-se o papel desempenhado pela prática e o papel que desenvolve a relação com os pares na consolidação e construção de saberes docentes, inclusive no caso das professoras iniciantes.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação inicial. Curso de Pedagogia. Representações Sociais.

RESUMEN

Esta disertación presenta resultados de una investigación de abordaje cualitativo, cuyo objetivo fue conocer, mediante las representaciones de egresados del Curso de Pedagogía, los saberes necesarios a la docencia en las series iniciales de la Enseñanza Fundamental I, construidos en su formación inicial. Con el fin de alcanzar este objetivo, nos basamos teóricamente en los principios de la Teoría de las Representaciones Sociales y en el campo de estudio de la Formación de Profesores. Para constituir el corpus de análisis, optamos por el uso de epístolas, contando con la colaboración de 06 (seis) profesoras egresadas del Curso de Pedagogía de la UEFS. Para el análisis de los datos recolectados y producidos en la investigación, utilizamos la técnica del Análisis del Contenido (BARDIN, 2011). Tres grandes categorías analíticas fueron identificadas a partir de la lectura de las misivas producidas por las profesoras colaboradoras: la primera se refiere a los saberes privilegiados en el Curso de Pedagogía; La segunda se refiere a las lagunas dejadas por la formación inicial; Y la tercera versa sobre las fuentes de los saberes docentes. Se concluye que al ingresar en el curso de formación, las profesoras traen consigo saberes de diversas naturalezas, pues ellas registran, a partir de sus vivencias, como alumnos, las representaciones de ese oficio. En este sentido, lo que se espera del curso de formación inicial es que objetive esos saberes iniciales y el proceso de transposición de anclaje para objetivación en la construcción de los saberes docentes. Además, este estudio reveló que la formación inicial es uno de los momentos que los saberes son construidos, sin embargo, no queda restringida, sólo a ella, una vez que la formación continuada también tiene un importante papel en la constitución de esos saberes y es en la práctica que ellos se mejoran. Sin embargo, al adentrarse en el campo de actuación, las egresadas en estudio sintieron falta de algunos otros saberes. Por lo tanto, es necesario que haya una coherencia entre lo que los cursos de formación enseñan con lo que los futuros profesores encontrar en la práctica. Los cursos de formación inicial no se pueden reducir sólo a la enseñanza de contenidos, es necesario que haya a. Sobre todo, se demanda el papel desempeñado por la práctica y el papel que desarrolla la relación con los pares en la consolidación y construcción de saberes docentes, incluso en el caso de las profesoras principiantes.

Palabras clave: Enseñanza de conocimientos. La formación inicial. Facultad de Educación. Las representaciones sociales

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEFS - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

NEPPU - NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

UFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO

CFE – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

PNE – PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

BDTD – BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES DE DISSERTAÇÕES

DCNs – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

SCIELO – SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE

CEFAMs – CENTROS ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO PARA O MAGISTÉRIO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

TRS – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

RC – REPRESENTAÇÕES COLETIVAS

RS – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

TNC – TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

NC – NÚCLEO CENTRAL

TIC – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

FAPESB – FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DA BAHIA

SUMÁRIO

EPÍSTOLA INTRODUTÓRIA.....	15
EPÍSTOLA I.....	17
TRAÇANDO A PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE O OBJETO PESQUISADO.....	17
1.1 DA TRAJETÓRIA FORMATIVA À ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA.....	17
1.2 BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DA IMPLEMENTAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	24
1.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA.....	30
1.4 O QUE DIZEM OS TRABALHOS JÁ PUBLICADOS SOBRE O OBJETO DESTA PESQUISA.....	33
1.5 OBJETIVO DA PESQUISA.....	37
1.6 PERTINÊNCIA DA PESQUISA.....	37
EPÍSTOLA II.....	39
FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	39
2.1 O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	39
2.2 CONCEITOS DE FORMAÇÃO.....	45
2.3 FORMAÇÃO INICIAL.....	47
2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	50
EPÍSTOLA III.....	533
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO SABERES QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS.....	53
3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ESBOÇO DE UM CONCEITO.....	59
EPÍSTOLA IV.....	62
SABERES DOCENTES.....	62
4.2 OS SABERES DOCENTES E SUAS DIFERENTES TIPOLOGIAS.....	63
4.2.1 Conhecimentos necessários à docência.....	633
4.2.2 Competências docentes.....	644
4.3 RECONHECIMENTO DE SABERES ESPECÍFICOS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	69
4.3.1 Saberes da docência.....	711
4.4 Saberes afetivos na formação de professores.....	78
4.5 Saberes das TICS: uma nova exigência ao campo da formação de professores.....	800
EPÍSTOLA V.....	822
CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	822
5.1 EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS CIENTÍFICOS.....	822
5.2 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	89
5.3 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	89

5.4	EPÍSTOLA COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	91
5.5	TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO	944
	EPÍSTOLA VI	966
	SABERES PRIVILEGIADOS NA FORMAÇÃO INICIAL.....	96
	O QUE NOS REVELARAM AS EPÍSTOLAS.....	966
6.1	FONTES DE SABERES	9696
6.2	SABERES DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	98
	SABERES PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS	99
6.4	SABER DISCIPLINAR	100
6.5	A INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....	1033
6.6	SABERES DA DIMENSÃO AFETIVA	1066
6.7	POSTURA CRÍTICA E REFLEXIVA	1088
	EPÍSTOLA VII	1100
	LACUNAS DA FORMAÇÃO INICIAL.....	1100
7.1	RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA E ESTÁGIO CURRICULAR	1100
7.2	SABERES DIDÁTICOS	116
7.3	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1188
7.4	GESTÃO DA CLASSE	1200
	EPÍSTOLA VIII	1233
	FONTES DOS SABERES DAS PROFESSORAS INICIANTES	1233
8.1	A PRÁTICA DA SALA DE AULA	1233
8.2	CONSULTA À LITERATURA.....	1266
8.3	FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA	1277
8.4	OS PARES	12929
	EPÍSTOLA CONCLUSIVA	1322
	REFERÊNCIAS	1355
	APÊNDICE I.....	1466
	APÊNDICE II	1488

Assim como as chaves abrem cofres, as cartas abrem
corações.
James Howel

EPÍSTOLA INTRODUTÓRIA

Enviar uma carta é um bom meio de ir a algum lugar sem
mover nada a não ser o coração.
Phillis Theroux

Caro leitor,

Muitos autores usaram o gênero epistolar para expressar sentimentos, opiniões, manifestos e orientações. Escritas no cativado ou durante atividades missionárias, era uma forma de se dirigirem aos leitores. Sendo assim, nesta dissertação, resolvemos aproximar nossa escrita à forma das epístolas, as quais serão numeradas de acordo com os itens ou seções que estruturam o trabalho.

As epístolas que lhes escrevemos a seguir relatam um dos momentos importantes na vida do profissional de educação: a formação inicial. Além disso, analisa como esse processo formativo contribuiu para a construção dos saberes necessários à docência, na perspectiva de professoras egressas do curso de Pedagogia/UEFS.

Para tanto, esta dissertação está dividida em oito epístolas. A primeira apresenta a trajetória de vida e o percurso formativo da autora deste estudo, elucidando como se deu o desejo em pesquisar sobre tal temática. Faz-se uma análise histórica sobre a implementação e regulamentação do Curso de Pedagogia e, em especial, o Curso de Pedagogia da UEFS. Em seguida, apresentamos um breve levantamento sobre algumas pesquisas já desenvolvidas sobre o tema, para identificarmos lacunas e questões ainda não respondidas.

A segunda propõe uma discussão sobre o processo de formação de professores. Sintonizados a esse pensamento, abordamos alguns conceitos referentes à formação inicial tomando por princípio o ponto de vista de diferentes autores e escrevemos, também, sobre a formação continuada.

A terceira epístola versa sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), buscando analisar o processo histórico desta Teoria e enfatizando quais autores de relevo contribuíram para a construção deste campo de conhecimento.

A quarta epístola trata da temática dos saberes docentes. Nela apresentamos as diferentes tipologias dos saberes, trazendo inicialmente a concepção de “conhecimentos necessários à docência”, e, por fim, “competências necessárias à docência” “saberes necessários à docência”.

A quinta epístola esboça o caminho metodológico desta pesquisa, demarcando as escolhas referentes ao lócus da pesquisa, os sujeitos da investigação. Trata, ainda, do processo de coleta, produção e a técnica utilizada para a análise dos dados.

As epístolas finais discorrem sobre as representações das egressas no que tange às contribuições da formação inicial para o desenvolvimento dos saberes docentes, a partir do conteúdo das epístolas que constituem o corpus de análise desta dissertação.

EPÍSTOLA I

TRAÇANDO A PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE O OBJETO PESQUISADO

Trago dentro do meu coração,
 Como num cofre que se não pode fechar de cheio.
 Todos os lugares onde estive,
 Todos os portos a que cheguei,
 Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
 Ou de tombadilhos, sonhando,
 E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.

Fernando Pessoa

1.1 DA TRAJETÓRIA FORMATIVA À ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA

Escrever sobre minha trajetória de formação e atuação profissional faz-se importante neste primeiro contato, para deixar você, leitor, ciente de onde surgiram as motivações e quais foram estas. Neste sentido, apresento o decurso das experiências formativas que me conduziram a pesquisar a formação de professores, mais especificamente a do Pedagogo.

Falar sobre a escolha do objeto de estudo me emociona¹, visto ser um campo encantador... Lembro-me daquela menininha que aos seis anos já tinha certeza dos seus objetivos, menina decidida, que não pensou duas vezes para responder à sua avó que seria “professora”. A mesma que para realizar seus sonhos, precisou fazer mudanças, ora fáceis de aceitar, ora difíceis. Por muitas vezes, o ato de mudar se constitui um momento de deixar para trás o “porto seguro”, aquela comodidade do lugar onde crescera e se conhece, para mergulhar num mundo desconhecido, por caminhos e estradas muitas vezes inseguros e desafiadores. Isso nos coloca numa condição tanto de dono do próprio caminhar, como também de alguém que necessitada do “outro” para seguir na travessia.

Não foram fáceis as partidas, leitor, entretanto, tinha dentro de mim que eram necessárias, pois o caminho a ser traçado dependia de mim, e a busca pelos meus sonhos me motivava a continuar. Não sei se você já precisou deixar para trás pessoas e lugares marcantes... foi isso o que aconteceu comigo.

Adentrei no mundo escolar aos seis anos de idade. Lembro-me como hoje as emoções vividas por mim ao ir estudar: lembro-me da primeira cartilha, da emoção ao ver os números, as letras até então apenas representações do mundo adulto, quanta descoberta! A escolinha era

¹ Nesta primeira subseção optamos pelo uso da 1ª pessoa do singular tendo em vista que serão relatadas as experiências vividas por mim.

na casa da professora (de cujo nome nunca esqueci: Liliane), uma prática muito comum antigamente. Era apenas uma sala ampla, com algumas cadeirinhas e uns poucos alunos, já que a escola estava iniciando suas atividades. Talvez a minha primeira professora tenha desempenhado um papel importante na minha tomada de decisão em relação à docência.

Eu era uma criança muito curiosa que adorava a escola e, como resultado da sede de conhecimento, aprendi a ler e escrever no meu primeiro ano escolar. A professora era muito afetiva, tinha postura de respeito, cuidado e trazia sempre novidades para ajudar no nosso processo de aprendizagem. Lembro da sua voz, calma ao nos ensinar as tarefas. Fechando os olhos, consigo visualizar os traços da sua face, do quanto eu a admirava e desejava, um dia, tornar-me também professora como ela.

Concluída essa etapa, totalmente crucial no meu processo de alfabetização, fui para outra escola, agora pública, já que o objetivo da minha avó era apenas que eu fosse alfabetizada numa escola particular. Como a situação financeira dela não permitia minha permanência na escola particular, fui matriculada numa escola pública de bairro, próxima à casa da minha avó. E novamente me deparei com professoras excelentes que me faziam ter vontade de participar das aulas e atividades escolares. Cada ano era uma novidade! Lembro-me que estar na escola, era o que eu mais gostava. E sempre fui reconhecida como “a melhor aluna”. Mesmo tendo muitos problemas de saúde durante esse período, conseguia dar conta e corresponder ao que era proposto pelas professoras.

A minha “formatura” de quarta série (ensino fundamental) foi um dos momentos mais lindos vivido por mim, leitor. Lembro-me do significado do certificado para mim, pois na minha cabeça não estava obtendo apenas a certificação de apta para cursar a quinta série²: era sinal de que aquele era o caminho que queria traçar.

Quantas lembranças dessa minha época, dos primeiros anos escolares! Seria necessário um espaço muito maior para que eu pudesse escrever-lhe todas as situações marcantes, as pessoas conhecidas, amigos que permaneceram na minha vida, situações que ajudaram a me tornar a ser quem sou hoje. Compartilhar sobre essa trajetória, ainda que de forma sucinta, me traz lágrimas aos olhos.

Nesses movimentos da vida, em conversa com minha família, decidi ir morar com minha mãe para que pudesse ter um ensino que me possibilitasse, futuramente, entrar numa universidade, em um curso de formação de professores, já que na cidade onde eu morava não tinha como. Daí precisei me separar de minha avó e ir morar com minha mãe em outra cidade.

² Atualmente denominado de sexto ano.

Conseguo lembrar com clareza do dia da partida: as malas prontas, as lágrimas nos olhos, os abraços trocados e os votos de minha avó que eu conseguisse alcançar meus objetivos.

Quando concluí o Ensino Fundamental II e iria ingressar no ensino Médio, queria cursar Magistério, o que não foi possível, pois no ano que passei para o Ensino Médio, ele foi extinto das escolas, então, acabei cursando a Formação Geral. Após concluir o Ensino Médio, em 2006, decidi fazer o vestibular para o curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e, para minha surpresa e alegria, meu nome apareceu na lista dos aprovados. A sensação de que uma nova mudança estaria diante dos meus dias me fez ter novamente o frio na barriga sentido quando precisei dizer adeus à minha avó para poder realizar meu sonho. Cada nova descoberta, durante o curso, cada inquietação me fez ter vontade de aprofundar mais os estudos neste campo de formação de professores.

Em 2008, leitor, ao iniciar a graduação em Pedagogia, já comecei atuando como professora da rede pública em uma escola no município de Conceição do Jacuípe, espaço que me serviu para pesquisas, inquietações, conflitos, e por tantas vezes motivo de me sentir incapaz. Muitos dos dilemas vividos na escola me faziam refletir sobre a função do curso que eu estava fazendo, já que por muitas vezes eu não me sentia capaz de atuar na sala de aula e me pegava pensando em questões e lacunas que o curso estava deixando na minha formação. Percebia a fragilidade das discussões feitas na academia e o que eu vivenciava na prática, e daí já me era apontado o que se tornaria, mais tarde, o objeto de estudo de meu interesse.

Quando já havia completado dois anos atuando como professora das disciplinas: Artes, Meio Ambiente e Educação Física, a diretora me convidou para atuar como coordenadora da escola. Mais um desafio se colocou diante de mim: como trabalhar e desenvolver a atividade de coordenação com professores que já tinham mais de 15 anos de docência, sendo que eu ainda era estudante de Pedagogia? Foram muitos os dilemas, entre eles, reconhecer qual meu papel enquanto coordenadora. Quais discursos e práticas poderiam ser constituídos para sensibilizar e atingir esses professores que, na prática, tinham mais experiência que eu? Entretanto, quando lhes eram solicitados a justificativa de determinadas ações nos planos de ensino, eles não sabiam justificar. E aí, uma grande questão rondava meu interior: sou professora, ou Pedagoga? Qual papel é desempenhado em cada função?

Fiquei um ano desempenhando essa função de coordenação. Durante esse tempo, organizei reuniões de pais, jornada pedagógica (que segundo relatos dos professores foi a melhor que eles já participaram), organizei projetos de aprendizagem, seminários internos, cursos de formação para os professores e, na ausência da diretora, muitas vezes, me era solicitado tomada de decisões no que se refere à organização escolar. Entretanto, apesar de

estar desempenhando bem o meu papel, preferi me afastar da função, visto que eram muitos os dilemas enfrentados no dia-a-dia com os professores, dentre os quais, poderia citar a conquista do respeito e do meu lugar enquanto profissional, apesar dos tantos anos que separava a experiência deles da minha.

Em relação às minhas experiências acadêmicas, é importante destacar que a monografia de conclusão da licenciatura teve por objetivo compreender quais as representações os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) tinham sobre a aprendizagem de qualidade. Foi a partir daí que realmente tive certeza de que esse era apenas o início de um grande caminhar. Com os depoimentos dos sujeitos e com o desenvolvimento da pesquisa, pude concluir que o conceito de qualidade estava relacionado à formação do professor. Na visão dos entrevistados, esta requer que o docente se aproprie da melhor forma possível das teorias da aprendizagem e dos saberes da sua área de conhecimento e de outros saberes necessários à docência, para assim respaldarem suas práticas pedagógicas. Essa apropriação acontece ou deveria acontecer primordialmente nos cursos de formação inicial, a fim de que os futuros educadores possam tomar consciência do seu papel no processo educativo.

Muitos dos sujeitos daquela pesquisa de conclusão de curso, em seus depoimentos, relataram o quão era difícil a docência, o quanto ainda se sentiam despreparados para atuarem como professores, ou até mesmo como coordenadoras, já que o curso que estavam concluindo habilitava para a coordenação pedagógica, para a docência nas séries iniciais e gestão escolar. E essa era outra discussão que elas relataram em suas falas: não conseguiam se enxergar nem em uma coisa, nem em outra; que o estágio, cuja função deveria ser campo e momento de preparação, ainda deixava muitas lacunas. Muitos dos sujeitos diziam o seguinte: “- Não sei ser professora”, outras: “- Não sei como atuar no dia-a-dia da sala de aula”, e partindo para questões práticas outras relatavam: “- Não sei fazer planejamento,” “- Não sei fazer intervenção”. Assim, eu fui percebendo que os cursos de formação inicial ainda deixam muitos espaços em aberto na formação do profissional e, mais especificamente, o de Pedagogia, no qual os estudantes, em sua grande maioria, saem sem saber qual a função do professor, quais saberes serão necessários no seu dia-a-dia e como fazer a relação entre o que eles viam nas discussões que aconteciam durante as aulas na universidade e os desafios do fazer pedagógico. O contexto da prática era enxergado por elas como um momento de impacto, em que elas se sentiam totalmente despreparadas para atuarem no ofício estudado por quatro anos.

Em 2012, ao concluir o curso em Pedagogia, percebi que ali não se encerrava meu processo formativo, mas sim que era uma das etapas para me tornar a profissional que sempre desejei. Percebi, como diz Pessoa: “... tudo isso que é... eu quero”. Portanto, minha jornada estava apenas começando. Para responder às questões que ficaram durante o curso, seria preciso uma nova caminhada.

É importante pontuar, também, que antes de concluir a graduação, decidi cursar a pós-graduação *lato sensu* em Metodologia e Didática no Ensino Superior, na qual, meu foco seria continuar pesquisando sobre o ser/tornar-se professora no curso de Pedagogia, entretanto, por problemas pessoais, precisei abandonar o curso.

No ano de 2013, comecei a trabalhar numa escola da rede privada, em Feira de Santana, e ali sim pude me deparar com as questões levantadas pelos referidos sujeitos da pesquisa: perceber o quão era desafiador o cotidiano da sala de aula, e o quanto esse ambiente, por muitas vezes, me servia de espaço para refletir sobre o meu próprio processo formativo. Pois, era na minha relação com o meu aluno, na prática educativa, que eu era desafiada a trazer à tona os saberes da docência, e assim começou minha grande inquietação.

Enquanto fazia os planejamentos das áreas de conhecimento específico como História, Ciência, Geografia eu percebia que não tinha a base prática, eu possuía conhecimento teórico, sabia que queria fazer uma prática que colocasse meu alunado frente ao conhecimento que ele precisava alcançar, mas a experiência para saber qual caminho eu deveria trilhar para conseguir eu não possuía, e essa era uma formação que deveria ter acontecido nas aulas das disciplinas de Fundamentos (Fundamentos da Matemática, Fundamentos da História, Fundamentos da Geografia, Leitura e Escrita), oferecidas uma por semestre. Entretanto, pude sentir que essas disciplinas não nos dão a base necessária para a prática no cotidiano da sala de aula.

No mesmo ano, decidi mudar de escola e de função. Deixei de ser professora regente e passei a ser auxiliar de classe, função que me daria mais oportunidade de estudar e analisar a prática e o “ser professor” de outro ângulo. E nessa função fui percebendo que, muitas vezes, não é necessário ao professor ter só os saberes específicos da disciplina, é preciso, também, que ele tenha outros tantos, a exemplo, da experiência, saberes pedagógicos e curriculares (TARDIF, LESSARD E LAHAYE,1991) e que a aquisição dos saberes da docência é um importante requisito para atuação do professor, porque são eles que nos dão segurança na atuação, que justificam e respaldam o fazer docente.

Leitor, não dá para esquecer que um ponto decisivo no meu processo formativo e acadêmico foi a participação como bolsista no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre

Pedagogia Universitária (NEPPU), no qual estive imersa durante dois anos e meio, em discussões sobre a formação de professores, aprendizagem, qualidade do ensino superior, extensão universitária, inovação e práticas docentes. No ano de 2009, iniciei como bolsista do NEPPU, no projeto: “As Representações Sociais construídas pelos discentes sobre a aprendizagem de qualidade nos cursos de licenciatura da UEFS”, que tinha como objetivo: Compreender as representações sociais construídas pelos discentes sobre a aprendizagem de qualidade nos cursos de licenciatura da UEFS. Esse subprojeto era uma parte de um projeto maior desenvolvido pelo núcleo, cujo título e objetivo eram respectivamente: “Qualidade do ensino: representações de estudantes sobre a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente” e compreender as representações de estudantes da graduação e da pós-graduação da UEFS sobre a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente na perspectiva da qualidade do ensino de graduação e pós-graduação.

Durante a realização dessa pesquisa, estive imersa em discussões e ampliação do conhecimento sobre a temática, fiz muitos estudos bibliográficos para construir a fundamentação teórica e analisei os achados da pesquisa através de entrevistas feitas com os docentes sobre suas representações em torno do objeto estudado. Ademais, elaborei alguns trabalhos para apresentar em eventos, em outras universidades, a saber: UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFS (Universidade Federal de Sergipe), UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano), e na própria UEFS em eventos organizados pelo próprio núcleo que, assim como os outros, exigiam rigor científico.

No ano seguinte, o contrato da minha primeira bolsa encerrou. Todavia, algumas questões ainda me inquietavam, e o desejo para ampliar o conhecimento na área estudada era maior ainda, pois eu estava percebendo, com o desenvolvimento da pesquisa, que as questões referentes à profissão docente, são amplas, contraditórias, inquietadoras, desafiadoras, e ainda incertas pra mim. Então, juntamente com meu orientador, decidimos construir um novo plano de trabalho para Iniciação Científica, cujo título era: Qualidade da aprendizagem: Representações Sociais dos estudantes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado) UEFS. E a aprovação foi mais uma grande oportunidade de aprofundar os estudos. Mesmo mudando os sujeitos da pesquisa, o objeto de estudo permanecia o mesmo. E durante mais um ano, tive momentos diversos de construção de conhecimento, tive oportunidade de aprofundar a discussão sobre esse tema ainda tão complexo que é aprendizagem.

Concluída a graduação e já imersa no ambiente escolar, continuei participando do NEPPU, pois, o desejo de agora, um possível ingresso no Mestrado era forte e manter vínculo

com um ambiente de pesquisa seria crucial para minha preparação para tentar posteriormente a inserção no mestrado.

Neste sentido, a partir das inquietações deixadas com o trabalho de conclusão da graduação decidi ingressar no mestrado no intuito de ter um maior tempo para desenvolver uma pesquisa que conseguisse trazer as representações dessas egressas, agora professoras regentes de turmas sobre sua formação inicial, as lacunas ou não deixadas por ela, e quais os saberes conseguiram construir e perceber no desenvolvimento da sua prática. No ano de 2014 recebi a tão sonhada notícia: meu nome estava na lista! Leitor, talvez tenha sido um dos dias mais felizes da minha vida, cursar o Mestrado para mim, também era uma realização pessoal e familiar, visto que, como já lhe escrevi anteriormente, vim de uma família carente na qual o curso de graduação já é um sonho distante. Portanto, ver que consegui realizar mais esse sonho fez aflorar em mim sentimentos indescritíveis que espero que você possa imaginar do que estou falando.

Não vou lhe dizer que o ingresso no mestrado foi fácil. Precisei tentar três vezes para conseguir aprovação. No primeiro ano, por conta de imaturidade emocional perdi na entrevista, fiquei tão nervosa leitor no dia da entrevista, que não consegui responder com clareza as perguntas da banca. Confesso que fiquei arrasada, entretanto, decidi que no ano seguinte iria tentar novamente. Entretanto, no ano seguinte estudei tanto antes da prova que no dia da prova passei mal e precisei ficar internada, leitor, foi um dia muito difícil para mim, pois, estava vendo mais uma vez meu sonho escorregar pelas mãos, mas como mulher forte que sou e tendo grandes mulheres guerreiras na minha vida, decidi que mais uma vez não iria desistir, e não é que tentei de novo?! Sabe quando você faz tudo certinho para nada dar errado leitor?! Então, foi assim que fiz, foco total, com alimentação, horas de sono certinhas, mas eu trabalhava, então precisei me desdobrar entre a preparação para a prova do mestrado e as demandas do trabalho. Mas, leitor, como sempre acredito que tudo é na hora certa, CONSEGUI!!! Fui aprovada numa boa colocação, o que me proporcionou conseguir bolsa de estudo da FAPESB e pude me dedicar somente ao Curso.

Até aqui, leitor, escrevi sobre minhas experiências pessoais até o ingresso no mestrado, com o desejo que percebas o quanto o meu caminhar foi lindo até o desenvolvimento desta pesquisa, daqui em diante, irei trazer para você elementos teóricos sobre a pesquisa, fazer uma breve análise histórica do Curso de Pedagogia, escrever brevemente sobre o Curso de Pedagogia da UEFS, trazer a análise de alguns trabalhos sobre essa temática e, por fim, nosso objetivo da pesquisa e as questões que balizaram o nosso estudo.

1.2 BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DA IMPLEMENTAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Prezado leitor, para entender os dilemas vividos nos Cursos de Pedagogia nos dias atuais, é necessário fazer uma análise história desde sua implementação, de como ele foi pensado, e quais mudanças ocorreram ao longo de sua existência.

Desde sua implementação, o curso de Pedagogia passou por diversas transformações quanto ao seu objetivo formativo, pois, ainda nos dias atuais, existe uma divergência quanto ao profissional que o curso está formando, se é pedagogo, ou se é professor, ou se ao mesmo tempo, temos essas duas áreas de atuação como foco do curso. No próprio projeto do curso em estudo, o curso de Pedagogia/UEFS, consta que o profissional formado por ele, poderá atuar, tanto em instituições escolares quanto não escolares. Sendo que, nas instituições escolares, atuará na docência da educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, além da gestão educacional.

Para Cruz (2008, p. 22),

Espera-se que curso de Pedagogia, enquanto instância formadora, corporifique, de algum modo, a “matéria” pedagogia. Ou seja, espera-se que o curso contemple, ainda que não por completo, a multiplicidade de conhecimento que lhe diz respeito, as possibilidades de atuação pedagógica no contexto escolar e, também, em outros contextos sócio-educativos, atentando para os desafios da realidade, em especial no tocante à complexidade dos processos educacionais.

Libâneo (2011) faz importantes reflexões quanto ao objetivo formativo do Curso de Pedagogia e qual o profissional que pretende formar. Segundo o autor, é necessário se pensar a Pedagogia como um campo científico e um campo profissional.

De acordo com Cruz (2008), o Curso de Pedagogia pode ser compreendido mediante quatro grandes marcos legais que demarcaram sua implementação e expansão para as universidades e faculdades de todo o Brasil. O primeiro grande marco aconteceu na sua implementação, na década de 1930, ao ser promulgado o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que legava e instituía os Cursos de Pedagogia nas Faculdades de Filosofia. O objetivo do curso era formar futuros professores, tanto para exercer o papel docente, como também, para desempenhar o papel de pesquisador. Entretanto, um dos grandes desafios dos legisladores ao implementar o curso foi definir quais as bases legais para a formação do futuro professor, bem como para os que iriam atuar no ensino secundário.

Na década de 1930, para se constituir uma universidade, era necessário que essa instituição ofertasse os cursos de Direito, Medicina, Engenharia e Educação Ciências e Letras, entretanto, apesar dos decretos nº 19.851, 19.852 e 22.579, não há registros de funcionamento de escolas do nível superior com o título proposto: Faculdade de Educação, Ciências e Letras, e sim, de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na qual eram ofertados os cursos de formação de professores para atuarem no ensino secundário.

Ao ser implementado, leitor, o Curso de Pedagogia teve como objetivo primeiro formar bacharéis e licenciados de acordo com modelo 3+1, no qual eram três anos de bacharelado e um ano de licenciatura, sendo que esta seria realizada no curso de Didática, que funcionava de forma separada do Curso de Pedagogia. Entretanto, desde esse período se verifica que o campo de atuação do pedagogo não era definido, pois,

O artigo 51, alínea “e” do Decreto-lei que o instituiu sinaliza que, a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel em pedagogia para os cargos técnicos de educação. Quanto aos licenciados, poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação de professores primários (CRUZ, 2008, p. 45).

A partir do excerto, podemos verificar que ao ser implementado o Curso de Pedagogia não tinha sua identidade própria nem também diretrizes curriculares que o regulamentassem. Tampouco havia definido qual o papel ou campo de atuação do Pedagogo.

Podemos perceber que desde a sua gênese o Curso de Pedagogia já começa a revelar problemas que o acompanhariam ao longo do tempo no que se refere à identidade do profissional que pretende formar. Segundo Silva (2006, p. 12), “Criou-se um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional”.

Aliado a essa discussão, Libâneo (2011) coloca em debate as funções atribuídas inicialmente ao Curso de Pedagogia. Segundo o autor, não se pode reduzir ao curso à função somente de formar professores. Este pensamento, além de ser simplista, acaba sendo, também, reducionista. De acordo com ele, a pedagogia lida, acima de tudo, com a formação escolar de crianças. Para Libâneo (2011, p. 67), a Pedagogia deveria ser “[...] um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo”.

Podemos observar, a partir do primeiro marco, que a ênfase em disciplinas específicas para o exercício da docência e construção dos saberes para o exercício de tal ofício, não era objetivo primeiro do curso, visto que a estrutura curricular não incluía

disciplinas específicas para o desenvolvimento de tais saberes, e buscava formar apenas o técnico em educação.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia era marcado pela incerteza, dúvida e suspeitas de que só os conteúdos justificavam a sua criação e permanência (SILVA, 1999). Entretanto, a identidade do curso passou a ser questionada e percebia-se que o profissional formado em Pedagogia apresentava fragilidades, pois não conseguia se chegar a um consenso quanto a expansão do seu campo de atuação. Tentava-se demarcar dois campos específicos de atuação do profissional formado: no primeiro, o licenciado era formado para atuar nas salas de aulas; no segundo, o bacharel que desenvolvia as funções técnicas da profissão, a exemplo, atuação no Ministério da Educação, além de coordenação pedagógica e a organização burocrática do sistema de ensino.

O segundo marco legal do curso foi o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251 de 1962, que teve como relator o então Conselheiro Valnir Chagas que estabeleceu a duração do curso e o currículo mínimo, além de acabar com o esquema 3+1 para a obtenção tanto do título de licenciado, quanto de pedagogo. Segundo esse parecer, bastaria que se cursasse as disciplinas em comum ao curso de licenciatura e de bacharelado para se obter o grau de licenciado. Entretanto, ainda aqui podemos perceber a lacuna quanto a identidade desse profissional. Segundo Silva (2006, p. 16),

[...] o referido parecer não identifica precisamente o profissional a que se refere; trata-se do assunto de maneira geral quando estabelece que o curso de pedagogia destina-se à formação do “técnico de educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente.

Portanto, podemos perceber que o parecer não traz nenhuma especificação ao campo de trabalho do pedagogo, a quem chama em alguns momentos de “técnico de educação” ou “especialista de educação”. Neste sentido, uma das críticas que Silva (2006, p. 17) faz ao parecer é que

[...] os legisladores trataram a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse.

Assim, leitor, é perceptível que o curso de pedagogia foi constituído por questionamentos quanto à sua natureza e conhecimentos que ele contemplava. Podemos

observar que a grande preocupação era com os conteúdos gerais, não com as necessidades formativas servidas de base para a atividade docente. Outra importante observação é que a educação nesse período é marcada pelo tecnicismo, ou seja, buscava-se formar profissionais para atuar no mercado capitalista, de modo que ajudassem no apelo desenvolvimentista da época. Segundo Brzezinski (1996, p. 58) “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista”.

O terceiro marco legal do curso foi o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252 de 11 de abril de 1969, que acompanhado da Resolução CFE nº 2/69, fixou o currículo mínimo, além da duração do curso. Segundo esse parecer, foi abolido o grau de bacharel, conferindo somente o grau de licenciado e extinguindo também a Didática como seção à parte da formação, transformando-a em disciplina obrigatória do curso. Essa extinção se justificaria por três razões. Primeiro, a Didática é compreendida como parte integrante do ato de ensinar; o segundo porque todos puderam lecionar nos cursos normais as disciplinas específicas e, por fim, por considerar que as escolas isoladas já vinham incluindo as disciplinas em seus currículos plenos (SILVA, 2006).

Ao fazer essa reformulação curricular, segundo Silva (2006, p. 26), “cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo”. Até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, foi esse parecer que vigorou durante 27 anos. Dentre as várias contribuições da LDB 9.394/96, destaca-se a intervenção na fragmentação do trabalho pedagógico. Entretanto, um longo debate se instaurou entre os teóricos, a fim de renovar o Curso de Pedagogia:

O debate crescente, construído ao longo do movimento de renovação do curso, foi progressivamente firmando a concepção de identificar a pedagogia com a docência, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador (CRUZ, 2008, p. 62).

Neste sentido, podemos perceber a preocupação em definir quais os caminhos que o curso deveria percorrer para formar os profissionais e qual seria a base de seu currículo, o ensino. Portanto, leitor, diante do que escrevemos até aqui podemos inferir que os saberes técnicos e didáticos (também conhecida como Didática tecnicista) foram os saberes mais privilegiados até então. Segundo Bissolli da Silva (2006), considerado como primordial para o desenvolvimento, o técnico em educação era figura fundamental e indispensável para a realização da educação.

O quarto e último marco legal do Curso de Pedagogia é a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de 10 de abril de 2006, que teve por objetivo fixar as diretrizes curriculares para o curso.

Ao analisar a história de implementação e regulamentação do curso de Pedagogia, podemos afirmar que tanto a função, quanto os papéis desempenhados pelos pedagogos, ainda são alvo de muita discussão e dúvidas no que se refere ao campo de atuação desse profissional, pois, segundo Lopes, Bianchini e Silva (2014, p. 472)

A ilusão de “poder” dada ao pedagogo (inspetoria, direção e gestão) lhe é retirado quando delegam a ele tantas outras funções. Na prática, o acúmulo de tarefas e a diversidade de papéis desempenhados geraram uma não identificação do próprio profissional com sua profissão.

Neste sentido, leitor, nota-se que a atuação do pedagogo ainda se configura como um campo amplo e que ainda lhe traz inseguranças e incertezas, pois, se ele é visto como um profissional necessário ao desenvolvimento da docência, lhe é conferido também, o papel de gestor do ambiente escolar.

O Plano Nacional da Educação (PNE), legislação recente no Brasil e que está em vigor, foi aprovado em 2014 e traça metas para a próxima década – 2014-2024. O Plano está dividido em quatro grandes grupos, cada um buscando atender a uma demanda específica da educação. O primeiro grupo apresenta metas para garantir o direito a todos a uma educação de qualidade, além de buscar ampliar a universalização e ampliação desse ensino. O segundo grupo está estruturado visando diminuir as desigualdades e valorizar as diversidades. O terceiro grupo busca proporcionar a valorização dos profissionais que trabalham com a educação, sendo que esta é considerada como parte fundamental para o desenvolvimento das demais metas, e o quarto grupo está relacionado ao ensino superior.

Porém, iremos nos atentar ao terceiro grupo, que trata da qualificação e valorização dos profissionais da educação. A esse respeito, a meta 15 do PNE diz que é necessário

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 12).

Ao fazer análise do PNE, percebemos que mesmo havendo uma preocupação com os profissionais de educação, esta se relaciona mais com planos de carreira, pisos salariais, com

as condições de trabalho e com a formação, tanto inicial quanto continuada. Não observa-se preocupação relacionada aos conhecimentos específicos que cada área deve desenvolver, como podemos notar no excerto anterior, em que o objetivo ali declarado é formar os profissionais na área de conhecimento que atuam.

Se partimos do pressuposto de que o docente é peça fundamental para que aconteça essa universalização, garantia de respeito à diversidade, precisamos entender que esse profissional carece ser dotado de saberes pedagógicos para desenvolver uma prática consciente. Para Zabalza *apud* Conceição e Nunes (2015, p. 12),

A forma como o professor seleciona o conteúdo, a maneira de organizá-lo segundo as demandas do aluno, a seleção de estratégias capazes de conduzir o aluno à aquisição da aprendizagem, de forma crítica e reflexiva, ultrapassam o domínio dos conteúdos específicos de sua especialidade.

Assim, para além de garantir uma formação em determinada área do conhecimento, é necessário que nesse processo formativo ocorra o desenvolvimento de saberes específicos da Didática que auxiliarão o docente na sua prática. Em 2015 publicou-se as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores – Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. No que se refere à egressa da formação inicial em seu Cap. III, Art. 7º traz que essa deverá possuir um amplo repertório de informações e habilidades que são compostos pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos.

No que se refere aos campos de atuação das pedagogas egressas, as Diretrizes no seu Capítulo I, Art. 2º definem que estas, ao concluir o curso de formação inicial deverão exercer suas atividades

[...] na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Portanto, a partir dessas diretrizes, observa-se a continuidade de uma visão difusa sobre um profissional cujo campo de atuação é, paradoxalmente, amplo e restrito, no que se refere ao que precisa ser considerado essencial, isto é, quanto à pedagogia como um campo teórico e prático.

1.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Nesta epístola, vamos escrever um pouco da história do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) desde a sua implantação até os dias atuais.

Após um levantamento das necessidades formativas da região de Feira de Santana, constatou-se o seguinte cenário: existiam 21 cursos de formação para o Magistério de Primeiro Grau; havia uma predominância de professores sem habilitação para o magistério das matérias pedagógicas, e os professores que atuavam nas classes pré-escolares não tinham formação específica (PROJETO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS, 2012).

A partir desse levantamento, o Departamento de Educação da UEFS, com o objetivo de formar profissionais para atuarem nos cursos de formação de professores, professores das séries iniciais do Primeiro Grau, professores para atuarem na pré-escola e formar professores especialistas, decide, com base no Parecer n.º 252/69 e na Resolução n.º 02/69, pela criação do Curso de Pedagogia. Aprovado pela Resolução CONSU 01/84 de 23/03/84, o Curso de Pedagogia teve como objetivo atender às demandas de formação de profissionais para atuarem nos sistemas de ensino de Feira de Santana e região (PROJETO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS, 2012).

É importante destacar, que desde a sua implementação, o Curso de Pedagogia vem apontando grande insatisfação com a sua própria organização e funcionamento. Pois, após três anos de criação, foi feita uma avaliação do curso, através de um seminário “Primeiro Seminário de Avaliação do Curso”, realizado no ano de 1990, a partir do qual ficou notório o descontentamento tanto de professores, quanto de estudantes com a organização e funcionamento do curso. Esse contexto apontava para a necessidade de revisão do currículo do curso a fim de superar a desarticulação entre as disciplinas, a superposição de conteúdos e o distanciamento entre disciplinas e objetivos.

Em 1994, foi feita a segunda avaliação, porém, dessa vez, realizada em três etapas, que durou de 1994 a 1995. Na primeira, objetivou-se fazer um levantamento de dados sobre a realidade das Escolas Normais da região de Feira de Santana. Na segunda, aplicaram-se questionários com os estudantes que estavam entre o terceiro e oitavo semestre, com o objetivo de identificar o: “Perfil dos alunos, razões para a escolha do curso, expectativas em relação ao curso e às habilitações, as percepções dos alunos em relação ao elenco das disciplinas que compõem o currículo do Curso de Pedagogia”. (PROJETO PARA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 1983, p. 4). Já na terceira etapa, realizada

em 1995, discutiram-se os dados coletados na etapa anterior. Entretanto, apesar dessa longa avaliação, não ocorreram mudanças esperadas no curso.

Em 1997, foi retomada a avaliação do curso. Dessa vez, no processo avaliativo, foi feito um levantamento do histórico de todo o processo, desde a sua criação do curso. Para além do levantamento, objetivava-se a definição de um novo currículo, a definição de uma proposta política para os profissionais que estavam sendo formados nos Cursos de Pedagogia, além de definir quais os conceitos e habilidades se pretendiam construir (PROJETO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS, 2012). O pedagogo era visto

Como um agente pedagógico comprometido com os desafios do seu tempo, o pedagogo demanda por uma formação que alargue suas competências, com vistas ao exercício do trabalho, à prática social humanizada e à produção da vida cultural. Já não basta a mera “distribuição” dos conhecimentos socialmente produzidos (UEFS, 1983, p. 4).

Essas avaliações pretendiam identificar o perfil do pedagogo e determinar quais os saberes a serem construídos, durante a formação, eram necessários para os estudantes, quais os campos de atuação, além de fazer uma reestruturação no seu currículo com o objetivo de trazer para o período de formação demandas necessárias que iriam auxiliar esse profissional na sua prática.

O projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS que está em vigor, datado de 2002, aponta que o

O curso de Pedagogia da UEFS, dentro da concepção definida no perfil profissional, formará o Licenciado em Pedagogia, cujo campo de atuação profissional abrange as instituições escolares e não escolares. Nas instituições escolares, o Licenciado em Pedagogia atuará **na docência em educação infantil, docência no ensino básico com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão educacional** (grifos nossos).

Pelo que foi visto anteriormente, percebemos que o campo de atuação do formado em Licenciatura em Pedagogia não tem uma área específica, podendo este atuar tanto em ambientes escolares quanto em não escolares, como podemos ver no manual do estudante:

O curso de Pedagogia preconiza a formação de pessoas para uma prática social humanizada, a produção da vida cultural e o exercício crítico do trabalho. O Licenciado em Pedagogia pela UEFS, tendo a docência como base da identidade profissional, deverá estar apto para exercer suas atividades profissionais **na docência** (na educação infantil e no ensino básico com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental), **na gestão educacional** (na organização do trabalho pedagógico no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo em sistemas de ensino e em processos educativos não escolares),

bem como na produção e difusão do conhecimento em educação (grifos nossos).

A aquisição de algumas habilidades é esperada pelos egressos do Curso de Pedagogia, entre elas: a) conceber o fenômeno educativo no processo histórico, b) responder criticamente aos desafios colocados pela sociedade, c) capacidade de construção de conhecimentos, competências e habilidades para inserir-se no mundo contemporâneo.

O Curso de Pedagogia da UEFS possui uma carga horária total de 3.365 horas, sendo distribuídas da seguinte forma: 285 horas para prática pedagógica como componente curricular, 2.040 horas para componentes científicos culturais obrigatórios, 300 horas para componentes optativos, 315 horas para estágio supervisionado, 225 horas para estudos e trabalho de conclusão de curso (monografia) e 200 horas referentes à realização de atividades complementares, sendo que a duração do curso é prevista para quatro anos divididos em oito semestres.

Atualmente, leitor, o projeto do Curso de Pedagogia está passando por outra reformulação, para a qual foi nomeada uma comissão, composta por representações docentes do próprio Departamento de Educação e discentes do Curso de Pedagogia. Essa comissão busca fazer uma reorganização curricular do Curso de Pedagogia. Está em pauta a discussão sobre qual o perfil dos profissionais formados no curso, qual a função social, além de buscar romper com a visão tradicional de formação que começa a ser compreendida como um processo universal, na qual se faz necessário que o profissional seja um sujeito crítico-reflexivo, capaz de atuar com uma prática pedagógica refletida.

Outro ponto que também tem ganhado espaço nas discussões de reformulação, é a pesquisa. Esta passa a ser vista como uma condição necessária nesse processo de reestruturação do Curso de Pedagogia da UEFS, pois:

(...) a pesquisa deve enfatizar o crescimento intelectual, em detrimento das práticas baseadas na repetição do conhecimento pois, em sendo a Pedagogia “uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular” (LIBÂNEO, 2001, p. 116), não se pode desmerecer o seu caráter investigativo e potencial educativo na relação teoria e prática. (PROJETO DE REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2002).

Portanto, podemos perceber que se pretende uma intensificação na formação crítica, visto que o pedagogo precisa ser capaz de fazer relações e refletir criticamente sobre os acontecimentos da sociedade.

1.4 O QUE DIZEM OS TRABALHOS JÁ PUBLICADOS SOBRE O OBJETO DESTA PESQUISA

Nesta epístola, buscamos escrever sobre as pesquisas já realizadas em torno do nosso objeto de estudo. Optamos por uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os seguintes descritores: o pedagogo na sala de aula; a realidade da prática; relação teoria e prática; saberes do pedagogo; o professor iniciante; a formação do professor da escola básica; a formação na prática. Encontramos 1509 trabalhos, entre teses e dissertações, porém, desses apenas três trabalhos dialogam com o nosso objeto de estudos, conforme detalhamos a seguir.

A pesquisa realizada por Borges (2001), por exemplo, teve como objetivo analisar, a partir da ótica das professoras, como ocorre a relação entre os saberes da escola e da universidade através dos processos formativos dessas docentes. E a principal problemática do trabalho foi questionar qual seria o papel do Curso de Pedagogia na formação de professores. Segundo o autor, leitor, existe uma perspectiva dicotômica no processo de formação docente em que estão colocadas de forma polarizada as dimensões dos saberes e fazeres, da teoria e prática, da escola e universidade. A circularidade de saberes traz uma possibilidade de interlocução e de criação de pontes entre as instâncias formativas, sendo o/a professor/a da educação básica um elo entre tais instituições, sujeito no processo de tessitura de saberes que envolve o ato de aprender a ensinar.

Silva (2011) investigou o desenvolvimento profissional docente de professores egressos do curso de Pedagogia, como *lócus* de produção dos saberes docentes. Silva (2011) concluiu que o desenvolvimento profissional docente é um processo que constitui toda a história de vida dos professores como seres políticos e culturais e envolve a produção, utilização e disseminação dos diversos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais e requer, do professor, o domínio desses saberes no entrelaçamento com a sua prática pedagógica, numa busca constante de aperfeiçoamento.

Gonçalves (2011) buscou avaliar se o curso de Pedagogia da UniEvangélica tem propiciado aos seus acadêmicos uma formação sólida, isto é, com os saberes e habilidades necessários para que o professor possa ter uma atuação pedagógica competente. A pesquisa mostrou que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a docência constitui o foco da formação do pedagogo, a qual abrange também a habilitação para atuar na gestão escolar e em ambientes não-escolares.

Ao término das análises dos trabalhos já existentes que corroboram com o nosso objeto de estudo, pudemos refletir e ampliar nossa discussão e delimitar mais facilmente qual recorte daríamos para o nosso trabalho. Mais adiante, esses mesmos trabalhos nos ajudarão na análise das epístolas, nas quais as egressas revelaram suas representações sobre a formação inicial e construção dos saberes docentes.

Na pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ao inserimos os mesmos descritores, encontramos sete trabalhos que dialogam com o nosso objeto de estudo, entre eles, um também foi encontrado no banco de dados da CAPES, a saber: Fiorin (2012).

Rocha (2014) objetivou saber qual a relevância do curso de Pedagogia para a construção da identidade profissional do pedagogo e como as diretrizes curriculares do curso em vigor contribuem para a formação do futuro profissional. Como resultado da pesquisa, a autora pontua que os alunos provenientes dos cursos de Pedagogia percebem a ênfase na formação para a docência, porém ressaltam a falta de elementos que contribuam para uma melhor articulação entre teoria e prática. Ela ainda aborda que é possível afirmar que há fragilidade no que diz respeito à constituição da identidade profissional do pedagogo, e isso ocorre principalmente pelo fato de as instituições de ensino superior tentarem implementar o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, pautadas em competências e habilidades generalistas como eixo identitário de um perfil profissional que aponta para uma fragilidade na formação inicial, com consequência para a atuação profissional.

Na dissertação intitulada: “Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na Pedagogia?”, Assis (2007) discute o papel do curso de Pedagogia no Brasil, qual profissional ele forma, e como é construída a identidade dos egressos. A autora ainda pontua a desarticulação dos segmentos formativos do curso de Pedagogia, a saber: gestão educacional, professor das séries iniciais e do ensino fundamental e educação infantil. A autora conclui que as diretrizes ressignificaram o curso de Pedagogia, mas ainda deixaram perdidas as identidades profissionais dos alunos que optam pela gestão educacional e das que optam pela atuação docente nas séries iniciais e educação infantil.

Jesus (2010), no trabalho: “A formação do Pedagogo: estudo de caso com alunos egressos de um curso de Pedagogia” realizou uma investigação sobre a atuação de docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, relacionando-a ao desenvolvimento das competências e habilidades alcançadas a partir de sua formação realizada no curso de Pedagogia. Nesta pesquisa, a autora concluiu que as dificuldades que os egressos encontram no início de sua carreira no magistério estão relacionadas, exatamente, a uma carga horária

reduzida de aulas práticas durante o curso. Ela concluiu também que os conhecimentos pedagógico-didáticos específicos para a formação de docentes ainda são insuficientes para o desenvolvimento das competências do pedagogo para atuar em sala de aula.

Will (2004), na dissertação: “Aprendendo a ser professor: relação entre contexto de trabalho e formação inicial”, analisou o momento inicial da profissão docente de pedagogos recém-formados, considerando suas trajetórias de formação e o contexto de trabalho, além de abordar a aprendizagem da docência de licenciados em Pedagogia. A partir do seu estudo, a autora constatou que a docência caracteriza-se como a principal atividade dos pedagogos, além do ingresso desses profissionais na profissão ser um processo marcado por dúvidas, revisão de conceitos e desafios constantes.

Cruz (2008), na tese: “O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais”, buscou levantar aspectos característicos do início do Curso de Pedagogia no Brasil e das mutações experimentadas no curso para analisar as implicações, resistências e avanços na sua evolução. Além de buscar também obter a visão predominante acerca da pedagogia como domínio de conhecimento e processo de formação para mapear e interpretar a sua posição no contexto do campo acadêmico. Cruz (2008) conclui que, no início do curso, a ênfase no conhecimento teórico mostrou-se nuclear, reservando pouco espaço para a prática. A autora mostra que as mutações experimentadas pelo curso evidenciam, entre outros aspectos, que a densidade teórica perdeu a força, visto que surgiu a necessidade da valorização da prática e, conseqüentemente, uma maior visibilidade da sua posição no campo acadêmico.

Fiorin (2012), na dissertação: “Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de Pedagogos na escola” discute como as pedagogas graduadas pelo curso de Pedagogia, que trabalham em escolas, entendem e descrevem o seu trabalho, se percebem ou não, o direcionamento de seu trabalho para a docência. Como conclusão, ela diz que é necessária uma problematização da Pedagogia, a fim de conseguir sustentar-se como ciência da educação, além da necessidade de aprofundamento do trabalho do pedagogo em diferentes contextos, desmistificando a imagem de que o pedagogo é formado apenas para ficar na sala de aula.

Lima (2006), na dissertação: “Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais por professores iniciantes” busca identificar quais os dilemas/conflitos enfrentados pelos professores das séries iniciais, além de tentar compreender como esses dilemas e conflitos contribuem para a construção dos saberes no percurso de aprendizagem da docência. Como conclusão, ela pontua que nem sempre os saberes da formação profissional

são os únicos a serem utilizados, pois se constituem em confronto com as situações da prática, “base” na qual os demais saberes são mobilizados.

Para ampliar nossa pesquisa, buscamos, também, artigos no *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, a partir dos mesmos descritores. Conseguimos encontrar seis artigos que dialogavam melhor com o tema desta pesquisa.

Puentes *et al* (2009) analisaram as diferentes classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessárias ao exercício da docência. Segundo os autores, mesmo analisando os trabalhos de Shulman e García não dão conta de definir claramente o termo “conhecimento”. No que se refere aos saberes, Puentes *et al* (2009) reportam-se à ação de conhecer, compreender e saber fazer, e a competência que, segundo os autores, são extremamente necessárias à docência.

Pimenta (1997), em seu artigo: “Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor” discute a identidade do professor e aponta que é necessário acontecer uma ressignificação dos processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, de modo a tomar a prática pedagógica docente e escolar como objeto de análise. Uma importante questão apontada por Pimenta diz respeito ao espaço e importância que o estágio precisa ter nos cursos de formação de professores. Segundo a autora, é preciso que os cursos de licenciatura tomem o estágio como momento privilegiado para a construção dos saberes a partir de situações reais.

Vagula (2005) discutiu a urgência de uma reconfiguração dos cursos de formação de professores no que diz respeito à importância que a prática adota no seu currículo. Segundo a autora, é necessário que se considere a prática pedagógica do professor como fonte de sua formação, visto que esta permite que haja uma construção e reconstrução de saberes docentes. Cunha (2007) apontou que a sistematização dos saberes docentes contribui para a construção de uma identidade profissional dos professores. Segundo a autora, os saberes docentes são constituídos por vários “saberes”. Isso porque, além de tratar das questões de gestão da matéria, os docentes lidam também com a gestão da sala de aula.

Borges (2001) apresentou as diferentes tipologias e classificações sobre o ensino dos professores e seus saberes. A partir do estudo realizado, os autores concluíram que há uma grande diversidade no que diz respeito às correntes de pesquisas que tratam sobre o assunto.

No estudo publicado, Donato e Ens (2008) identificaram que a ação docente está imersa em diversos saberes, e que estes são oriundos de diversas origens, tais como: a formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Porém, o saber da

experiência destacou-se por representar um instrumento relevante na condição da ação docente.

Analisando os trabalhos estudados, percebemos que o lugar de quem geralmente pesquisa sobre a formação inicial e construção dos saberes, não é de quem é formado no Curso de Pedagogia, e sim, de pessoas que sentiram curiosidade de pesquisar sobre tal temática. Os trabalhos também nos revelaram que ainda há uma grande lacuna no que se refere à relação saberes docentes e Curso de Pedagogia, muitos deles retratam a formação inicial ou somente os saberes e suas diversas tipologias.

Tomando como referência as pesquisas analisadas anteriormente, percebemos: a falta da relação do Curso de Pedagogia com os saberes, apesar da docência estar na base da formação; a falta de clareza da legislação em relação aos saberes necessários ao pedagogo; os pesquisadores que estudam o objeto não são provenientes do próprio curso; na UEFS ainda não existem estudos que tratem dos saberes, embora dois estudos já analisem o Curso de Pedagogia. O reconhecimento dessas lacunas foi importante para definirmos **o problema de pesquisa: que saberes necessários à docência os estudantes do Curso de Pedagogia da UEFS estão construindo ao longo da formação inicial?** Para resolver tal problema, traçamos o seguinte objetivo:

1.5 OBJETIVO DA PESQUISA

Conhecer, mediante as representações de egressas do Curso de Pedagogia, os saberes necessários à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, construídos na sua formação inicial.

Questões de pesquisa:

- a) Quais os saberes, segundo as representações das egressas, são privilegiados pelo Curso de Pedagogia da UEFS?
- b) Quais os saberes as professoras egressas do Curso de Pedagogia sentiram falta na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental?

1.6 PERTINÊNCIA DA PESQUISA

Esta pesquisa mostrou-se pertinente do ponto de vista epistemológico, haja vista as possíveis contribuições que pode trazer ao campo de conhecimento acadêmico relacionado à construção dos saberes na formação inicial dos futuros pedagogos.

No âmbito social, pretende contribuir, através dos resultados, para discussões em torno da elaboração de projetos de instalação ou de reformulação de Cursos de Pedagogia.

No âmbito pessoal, este trabalho investigativo permitirá a consolidação da nossa formação acadêmica e profissional, pois, ao apropriarmos-nos dos conhecimentos relacionados aos saberes docentes, irá se instaurar um processo autorreflexivo bem como formativo.

Esperamos, leitor, que ao destacarmos a problemática desta pesquisa, você perceba que o desejo em desenvolvê-la vem de longa data e se por um lado surge de um interesse pessoal, por outro, possibilita às pesquisadoras refletir sobre esse importante momento formativo. No intuito de possibilitar uma compreensão da importância dessa formação para as egressas, na próxima epístola escreveremos sobre o referencial teórico que trata sobre a formação de professores. Apontaremos as mudanças ocorridas nas concepções formativas, o que se espera da formação e, por fim, abordaremos sobre a formação continuada. Votos que seja uma leitura profícua!

EPÍSTOLA II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O que escrevo agora é uma missão impossível – tal como fazer parar o tempo. Um mesmo acontecimento pode ser recebido de diferentes maneiras conforme a história de vida das pessoas. Muitas vezes a realidade passa a ter menor valor do que a maneira como as pessoas a recebem. Mesmo assim, ousou escrever algo que possa envolver.

(Içami Tiba. Quem ama, educa! 2007)

Esta epístola, leitor, trata de um tema muito importante para a compreensão do nosso trabalho: a formação de professores. Para tanto, iremos fazer uma breve análise histórica de como a representação da figura e do papel desempenhado por este profissional em sala de aula foi se modificando ao longo do tempo, trazer uma reflexão sobre a formação inicial e a formação continuada. O desejo é que a leitura desta epístola proporcione a compreensão das concepções que estiveram presentes na história da formação de professores, e qual destas será adotada por nós neste trabalho.

2.1 O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação docente, leitor, é um tema que por muito tempo ficou em segundo plano nos debates da área educacional (VEIGA, 2002; MIZUKAMI ET AL 2002; BRZEZINSKI, 2002; NÓVOA, 1995; TANURI, 2000). Entretanto, nas duas últimas décadas tem se intensificado, não só pelo movimento de revitalização da escola normal ou da criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs), mas também pelas iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e, também, dos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000).

Essas mudanças colocaram os conhecimentos escolares num novo patamar, que deixa de ser visto como algo “acabado e pronto” (SANTOS, 1994, p. 31), e começa-se a discutir e enfatizar que tais conhecimentos têm características próprias que os distinguem de outras formas de conhecimento. Neste sentido, a concepção sobre docência também sofre alterações, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento (tido como verdadeiro e único) e passa a ser um sujeito no seu processo de construção do conhecimento. Reconhecendo a necessidade de mudanças nos cursos de formação e os objetivos que estes devem alcançar, os Referenciais

Para Formação de Professores (1998) trazem algumas recomendações que devem ser atingidas nos cursos de formação inicial. O principal objetivo dessa seria a de

Colocar o futuro professor em contato com a realidade em que irá atuar e com as questões concretas da profissão desde o início do curso, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação inicial (BRASIL, 1998, p. 68).

Leitor, antes de escrevermos sobre o conceito de formação, achamos importante pontuar como o papel do professor modificou-se com o passar do tempo. Entendemos que tal mudança tem ligação direta com a modificação da representação de formação que foi se constituindo ao longo do tempo, já que o professor na sua práxis, irá retomar os conceitos estudados por ele no seu processo formativo.

A primeira concepção de professor é a de um agente transmissor de conhecimento, visão na qual este profissional parece concentrar em si todo o saber. O aluno atuaria como um agente secundário no processo de aprendizagem sendo considerado como uma folha de papel em branco, para onde trafegam, passivamente, todas as informações. Essa concepção de formação está centrada totalmente na teoria que também ficou conhecida como “racionalidade técnica”. Neste contexto, a prática docente é concebida como o momento no qual o professor transpõe para o aluno seu próprio arcabouço de conhecimentos.

Na racionalidade técnica,

Como o conhecimento teórico tem validação científica e é considerado hierarquicamente “superior” ao conhecimento prático, justifica-se que o ensino dos conteúdos a serem trabalhados nos cursos de formação de professores sobreponha-se às discussões de problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor (MIZUKAMI et al, 2002, p. 20).

Pelo trecho em destaque, percebe-se que nesta concepção de formação ocorre a supervalorização do conteúdo e os problemas cotidianos são relegados, desvalorizados. A figura qualitativa do bom professor assemelhava-se a de um agente capaz de dominar os conteúdos das disciplinas, bem como as técnicas necessárias para a transmissão de conhecimento. Sempre penso a acumular “conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática” (MIZUKAMI, et al, 2002 p. 13).

Na década de 1960 foi promulgada as ‘Diretrizes e Bases da Educação Nacional’, Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961). Em seu capítulo IV, trata do Processo de Formação do Magistério,

apresentando, dentre outros aspectos, as finalidades do ensino normal; o processo de formação docente nos graus ginasial e colegial; a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento; a formação de docentes para o grau médio em faculdades de Filosofia; cursos de formação para docentes do grau médio em institutos de Educação.

Tomando por base o Art. 59 da Lei anteriormente citada, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer 262/62 (BRASIL, 1962), regulamenta sobre a duração dos cursos superiores, estabelecendo, segundo Azevedo et al (2012), os currículos mínimos das licenciaturas e quais as matérias que deveriam ser fixadas para o bacharelado, propondo a inclusão dos estudos sobre os alunos e o ensino-aprendizagem.

Entretanto, apesar dessas mudanças, podemos perceber que a falta de integração entre a formação pedagógica e a específica ainda perdurou e “o caráter iminentemente teórico dos cursos de formação de professores mantinham-se inalterados” (CANDAU, 1987 *apud* AZEVEDO *et al*, 2012, p. 106).

A segunda concepção de professor, é a do “Técnico de educação”, visão fortalecida durante a década de 1970, quando foi promulgada a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) que permite a formação de profissionais para o ensino em geral, entretanto, sem deixar de considerar a possibilidade de continuar os estudos em nível superior. A aprovação dessa lei provocou uma grande discussão sobre a educação do país e a formação de professores passa a ser tema de referência, culminando, assim, na reformulação dos cursos de licenciatura em geral (GUEDES, 2002).

A discussão presente nesse período era de uma formação de professor tecnicamente competente (MARTINS, 2008),

[...] o professor é concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégia de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (PEREIRA, 2007, p. 16).

Nota-se que a formação nessa época, leitor, visava totalmente ao condicionamento técnico do profissional de educação, ocorrendo por meio da transmissão de instrumentos técnicos. Neste contexto, “o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, observando sua posição no interior da organização do trabalho na escola” (MARTINS, 2008, p. 18).

Já os anos de 1980 são marcados pela figura do “educador”. Nessa década, a formação de professores já busca distanciar-se da antiga imagem deste atuante agente da sala de aula,

referenciado em alguns estudos deste período como um “técnico” cuja formação centrava-se apenas em métodos e treinamentos.

À esta época, exige-se do professor um posicionamento político quanto ao ato de ensinar, além da tomada de consciência do papel desenvolvido pela escola na transformação da sociedade e que sua prática docente está associada a uma atividade social mais global.

Nos dizeres de Mizukami et al (2001, p. 12),

Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Podemos observar, leitor, que há uma preocupação nos cursos de formação de professores com a superação da racionalidade técnica e passa-se a compreender e buscar uma racionalidade prática, na qual o aprender a ser professor constitui-se num processo de aprendizagem por meio de situações práticas problematizadoras, exigindo o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Nessa concepção, há uma valorização das atitudes em detrimento dos conhecimentos, portanto, busca-se “[...] superação da relação mecânica e linear entre o conhecimento científico e técnico e a prática concreta de sala de aula” (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 20).

Nos anos de 1990 aparece a figura do “professor pesquisador”, contribuindo para reforçar o vigoroso pensamento de que a formação de professores não poderia ser desvinculada do espaço real em que se efetiva a sua atuação profissional: a escola. De acordo com Carvalho e Simões (2002, p. 163), “a relação entre a teoria e a prática aparece como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação docente”.

Ainda nessa década, o “Referencial para Formação de Professores”, publicado no ano de 1998, foi considerado pelo MEC (Ministério da Educação), uma excelente estratégia de intervenção para que ocorressem mudanças no âmbito educacional. Uma das finalidades deste documento é “[...] provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores” (ARAÚJO *et al*, 2012, p. 8).

O Referencial apresenta um discurso reformador, segundo o qual, se propõe um modelo de profissionalização fundamentado numa formação reflexiva. O documento está estruturado da seguinte forma: I- O papel profissional dos professores; II- Repensando a atuação profissional e a formação de professores; III- Uma proposta de formação profissional

de professores; IV- Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores; V- Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira.

Ainda de acordo com este documento, “a formação é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige do professor disponibilidade para aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender” (BRASIL, 1998, p. 63). O ‘Referencial para a Formação de Professores’ também postula à importância do exercício prático em sala de aula na constituição do “tornar-se” professor. De acordo com este proeminente documento

[...] o processo de formação inicial de professores requer uma organização curricular e institucional capaz de estabelecer uma ligação visceral entre a escola de formação e o sistema de ensino, constituindo um campo de atuação comum, compartilhado (BRASIL, 1998, p. 69).

Neste aspecto, leitor, percebe-se a preocupação com a relação estabelecida entre as instituições que desenvolvem os cursos de formação e os espaços de aprendizados em que esses futuros profissionais irão atuar. Estas ambientações passam a configurar uma possível temática já incluída nas agendas de debates das instituições de ensino superior. Por esta pauta, presume-se que a prática docente não pode mais ser separada da realidade, pelo contrário, busca-se uma ruptura entre o distanciamento que até então se valorizava, para perceber, que a formação inicial de professores só terá sentido se esta estiver ligada às prováveis ocorrências que perpassam o cotidiano de sua prática pedagógica.

No contexto do século XXI, é a figura do “professor pesquisador-reflexivo” que ganha visibilidade nos cursos de formação, levando uma nova maneira de conceber a instituição formativa, bem como o papel do professor na escola. Nesse modo de conceber a formação, “o professor ao refletir sobre sua prática, converte-se em um pesquisador que produz conhecimentos e colabora para que outros conhecimentos sejam produzidos” (AZEVEDO, 2008, p. 45). Pereira (1999, p. 177) afirma que

[...] a familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica torna-se imprescindível na formação docente. A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

Em sintonia com o que diz o autor, nota-se, leitor, que para o desenvolvimento de uma formação baseada na reflexão é necessário que haja um investimento na educação científica desses futuros professores. Mediante o que foi dito até o momento, ficou demonstrado que a formação de professores é um processo que se instituiu por grandes transformações históricas, mas que ainda se mantém em curso. Desde a abordagem de uma visão tecnicista – na qual o professor precisava ser formado apenas para instruir – até a perspectiva de que tal formação é concebida como um momento singular de reflexão, ou seja, capaz de evocar destes profissionais do ensino a construção de uma consciência criticamente política e ética, o que se observa é a importância de perceber no processo de ensino e aprendizado uma realidade histórica, marcada por um tempo e concepções de mundo diferentes, que no fim buscam um mesmo objetivo: formar cidadãos críticos e reflexivos.

Marcelo García (1999) considera que a formação de professores têm três dimensões: Primeira, a formação deve ser dupla, envolvendo uma combinação entre a formação pedagógica e a acadêmica do profissional levando-se em consideração tanto os âmbitos científicos, quanto literários, artísticos, cultural dentre outros. Segunda, é que haja um consenso de que se trata de uma formação profissional, esquecida por muitos cursos de formação de professores. A terceira e última dimensão sugere questionar de qual forma tem sido dada a devida atenção ao perfil do profissional que sai dos cursos de formação de professores.

O mesmo autor apresenta ainda sete princípios que ancoram a formação de professores, sendo eles: 1) A concepção de formação como um processo contínuo; 2) A necessidade de conceber o professor como um agente ativo da mudança e não somente como um receptáculo de produtos prontos e acabados; 3) A perspectiva de se pensar o processo formativo a partir de uma realidade concreta com aquela que os futuros professores irão atuar, ou seja, colocar a escola como ponto de partida do processo de formação; 4) A relevância de haver uma integração entre os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos; 5) A devida integração entre teoria e prática. 6) A necessidade de congruência entre a formação que o professor recebe e o tipo de ensino que lhe será pedido; 7) A individualização na formação de professores (GARCÍA, 1999).

Finalizando a escrita sobre as concepções que permearam os cursos de formação de professores, iremos, no próximo tópico escrever sobre os conceitos de formação, a formação inicial e a continuada, no intuito de mostrar-lhe perceber a concepção defendida por nós neste trabalho.

2.2 CONCEITOS DE FORMAÇÃO

Leitor, antes de discutir sobre os variados conceitos de formação, iremos trazer um breve levantamento sobre as tendências que permearam a construção do conceito deste termo. B. de Honoré (*apud* VIRGÍNIO, 2009), em seu livro “*Pour une theori de La Formation: Finamique de la formative*” (1977), defende que a formação deve ter sua própria teoria. Ele postula que a formação em seu ato, “existe como objeto do pensamento científico, espaço onde encontra seus fundamentos e condições de viabilidade” (VIRGÍNIO, 2009, p. 76).

A primeira tendência é apresentada por Menze (*apud* VIRGÍNIO, 2009, p.76) que nos traz que “é impossível utilizar o conceito formação como conceito de linguagem técnica em educação, devido à tradição filosófica que lhe é subjacente”. Esta tendência é considerada frágil, porque não possui nenhum aporte teórico que lhe dê sustentação investigativa.

A segunda tendência, segundo Menze (*apud* VIRGÍNIO, 2009, p.77), é aquela em que “o conceito formação é utilizado para identificar conceitos múltiplos e por vezes contraditórios”. Podemos perceber nitidamente nessa tendência, que há uma investida maior na educação.

O “Dicionário em construção – Interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2001), traz dois conceitos para o termo **formação**. O primeiro é apresentado por Batista *apud* Fazenda (2001). Ele afirma que a formação implica “reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade”.

Aqui, podemos perceber que o conceito de formação está diretamente ligado ao processo histórico e individual do sujeito e não pode acontecer de forma dissociada de sua realidade. E é vista como algo temporal e mutável, que servirá para responder as demandas de uma determinada sociedade.

Já Donato *apud* Fazenda (2001), apropriando-se da hermenêutica do termo, apresenta “formação como ação de formar”, que se origina do latim *formare* – e, como verbo intransitivo, significa “dar forma” e, como verbo pronominal, corresponde a ir desenvolvendo uma pessoa.

Analisando a concepção de Donato relacionado ao termo ‘formação’ inferimos que o ato de formar-se está ligado ao de construir-se enquanto profissional. De nossa perspectiva, a formação inicial seria esse momento no qual o futuro professor iria formar-se para desenvolver esse papel.

Otto Willmann (*apud* VIRGÍNIO, 2009, p. 84), definiu a formação como o “conjunto de instituições, disposições e meios que auxiliem o indivíduo para que se incorpore e assinale determinados conhecimentos”.

La Torre e Barrios (2012, p.14) definem o ato de formar como “ajudar a tomar consciência das próprias atuações e como melhorá-las”. Assim, a formação deve ser um processo permanente, através do qual o professor irá constantemente fazer reflexões sobre as suas decisões práticas, com o propósito de colher elementos para provocar uma mudança e estar apto à novas condições e desafios.

Esta concepção de formação, leitor, comunga com o que está proposto nos ‘Referenciais para Formação de Professores’ (1998). Tomando-se por princípio o documento já anteriormente citado, ao tratar da autonomia do professor,

[...] é preciso também possibilitar que o professor desenvolva autonomia na relação com sua formação, uma vez que, na condição de adulto, pode refletir sobre sua formação, tomar decisões, fazer opções e construir percursos pessoais.

Para Currás e Dosil (2001, 299), a formação é “ensino progressivo e gradual dirigido a orientar o educando para que encaixe os seus conhecimentos segundo indicadores referentes a exigências científicas, profissionais, etc.”.

“Formação é o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de ‘plenitude’ pessoal”, conceitua Beraza (1990, p. 201), ou até mesmo, “a formação, desde a Didática, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural” (GONZÁLEZ SOTO, *apud* GARCÍA, 1999, p. 19). Para Ferry *apud* García (1999, p. 19), “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Para Rodrigues *apud* Virginio (2009, p. 85)

[...] a formação é entendida como um processo permanente de autodesenvolvimento que não começa nem acaba na escola [...] Entende-se que a formação é um processo construído com a aquisição de conhecimentos, competências e saberes docentes. Embora seja um ato executado individualmente, se dá em meio coletivo, interagindo com as inovações tecnológicas e demais elementos interativos de cunho cultural e social.

Em seu Dicionário de Pedagogia (1960), Luzuriaga adverte que ‘formação’ é um termo complexo, que evoca interpretações diversas, além de suscitar múltiplos entendimentos.

Ainda de acordo com este autor, ‘formação’ é um vocábulo alemão (*Bildung*), que não tem uma real tradução em outros idiomas. Analisando esses conceitos, podemos perceber que a formação não é um processo estático, mas que se desenvolve na dinâmica do desenvolvimento tanto pessoal, quanto profissional, além de sofrer, também, interferência do contexto histórico em que se desenvolve.

Com base nos autores referenciados, compreendemos que o termo ‘formação’ é menos o encerramento de uma finalidade pedagógica centrada em si mesma, no sentido de estar isolada de um contexto político, social e histórico do que um processo de fluxo contínuo que possibilita ao futuro profissional do ensino apropriar-se de conhecimentos específicos da sua área de formação. Por consequência, o sujeito-professor será capaz de fazer reflexões constantes sobre a sua prática na escola e em sala de aula e, através delas, propor mudanças na sua maneira de agir e atuar.

A seguir, iremos versar brevemente sobre a importância da formação inicial como construção identitária do futuro professor, um dos principais eixos deste estudo.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL

Como já dito anteriormente, leitor, a preocupação com a formação de professores data desde os anos de 1980. Isto nos faz refletir o quanto é impossível pensar numa inovação ou mudanças educativas sem primeiro pensar previamente na formação de professores.

Portanto, se quisermos realmente nos incluir nas agendas de discussões sobre a função dos docentes na sociedade do conhecimento, seria prudente fazer uma reflexão crítica sobre a realidade da formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, lembrando que o foco da nossa discussão é a formação inicial.

Em sintonia com o que já fora exposto por este estudo, Imbernón (2001) aponta que o processo de formação de professores passou por diversas transformações ao longo da história e que um dos principais resultados dessas mudanças está ligado ao fato de a teoria concentrar demasiada valorização nos espaços de ensino e aprendizagem em detrimento do exercício prático que dela poderia advir com maior robustez, clareza e vigor. Relacionado a este assunto, Mizukami (2010, p.122) esclarece:

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de

uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Todavia, percebemos que ainda há uma valorização teórica em detrimento da prática, e uma valorização de conhecimentos conceituais em detrimentos de valores e atitudes tão necessários na atualidade.

Feiman *apud* García (1999) apresenta quatro fases distintas para o processo de formação de professores, por dizer: a) Pré-treino: que compreende todas as experiências prévias vivenciadas pelo indivíduo como aluno e que podem, de forma inconsciente, influenciar o seu processo de formação; b) Formação inicial: considerada a fornecedora de conhecimentos didático-pedagógicos em que realiza a sua prática; c) A fase de iniciação: corresponde aos primeiros anos seguintes à formação; d) Fase de formação permanente: o professor busca um desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Na perspectiva de Joyce e Clift *apud* García (1999), a formação inicial de professores é permeada por alguns objetivos, a saber: estudos do mundo, de si mesmo e do conhecimento ao longo do desenvolvimento da sua carreira; estudo continuado do ensino; participação em esforços de renovação da escola, incluindo e criando inovações, além do enfrentamento dos problemas gerais do seu local de trabalho, tanto da escola como um todo, quanto da sala de aula. Martins (1999) apregoa que o processo de formação inicial precisa estar assentado num modelo flexível, ou ainda, que se adapte melhor ao contexto dos formandos.

A formação inicial de professores é resultado da interação de diversos fatores que estão presentes e caracterizam o curso de licenciatura. Reduzir esta etapa à tão somente aquisição de conhecimentos numa determinada área específica é privilegiar a soberania do conteúdo e repetir os esforços que visam valorizar a teoria em detrimento do exercício prático. Na visão de Lopes e Nono (2007, p. 85) é necessário “pensar que a complexa realidade que espera pelo professor na escola e na sala de aula exigirá dele bem mais do que isso”.

De acordo com ‘Os Referenciais para Formação de Professores’, o curso de formação inicial de professores teria que

Colocar o futuro professor em contato com a realidade em que irá atuar e com as questões concretas da profissão desde o início do curso, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação inicial dos que ingressam na profissão (BRASIL, 1998, p. 68).

Nos dizeres de Mizukami (2002), aprender a ensinar é um processo permanente, do qual faz parte a formação inicial. Assim, uma das principais responsáveis por essa formação é a universidade. Esta precisa assumir o compromisso de introduzir o futuro docente no complexo universo da educação e o ensino, ajudando-lhes na construção dos prováveis saberes necessários à docência, tais como: saberes sobre a escola, o aluno, bem como referente ao processo de ensino-aprendizagem circunscritos nas propostas educacionais contemporâneas.

A formação inicial é o momento em que surge a necessidade de colocar esse futuro profissional da educação em contato com as diversas possibilidades e dificuldades que são relativas à sua própria formação. O que provavelmente se espera de um profissional formado num curso de licenciatura à nível de uma universidade é que o mesmo demonstre não somente o domínio do campo teórico ou da prática que dela deriva, mas os diversos aspectos relacionados à sua profissão.

Espera-se que consiga fazer suas opções teórico-metodológicas, ainda que estas, em sua prática profissional futura, não se confirmem; espera-se que tenha segurança ainda que minimamente para desenvolver sua prática educativa (LOPES; NONO, 2007, p. 85).

Se a licenciatura pode ser considerada como ponto de partida oficial de uma formação profissional, então um de seus objetivos seria o de habilitar o professor para o exercício prático de seu labor cotidiano podendo ainda ser considerada a chave para a satisfatória realização de um processo formativo permanente. Epistemologicamente falando, o ato de licenciar é conferir o direito a alguém de exercer algo (uma profissão), no nosso caso específico, do professor de exercer a docência.

Dentre as mais variadas propostas, a universidade se apresenta como um profícuo ambiente para a formação de professores. A evidência de qual direção é apontada para os futuros professores e a forma como eles irão conceber e se relacionar com a sua profissão pode ser analisada na grade curricular dos próprios cursos de licenciatura que pretendem habilitá-los para a sala de aula. Para exemplificar este argumento, apresentamos um trecho do projeto curricular do Curso de Pedagogia da UEFS. No referido documento está escrita a seguinte assertiva:

O Curso de Pedagogia preconiza a formação de pessoas para uma prática social humanizada, a produção da vida cultural e o exercício crítico do trabalho. O licenciado em Pedagogia pela UEFS, tendo a docência como base da identidade profissional, deverá estar apto para exercer suas

atividades profissionais na docência [...] na gestão educacional [...] bem como na produção e difusão do conhecimento em educação (PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS, 2002).

Percebe-se que há uma suposta indicação de quais caminhos devem ser seguidos pelos profissionais formados no Curso de Licenciatura em Pedagogia da referida universidade, e quais os conhecimentos e competências que esses profissionais precisam desenvolver durante o processo de formação inicial. Ainda de acordo com os elementos curriculares do referido curso – que data ao ano de 2002 – o sujeito formado deverá “ser um profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca”.

Para Lopes e Nono (2007, p. 87)

[...] os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, a exemplo do específico, do pedagógico, do conteúdo e do curricular. Os professores devem ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, de modo a propiciar o desenvolvimento do conteúdo comunicado na mente do aluno. Os professores devem encontrar formas de comunicar conhecimentos para os outros.

Este excerto deixa transparecer que a formação inicial deve oferecer um amplo leque de saberes ao futuro professor, construídos de forma a auxiliá-lo em seu desenvolvimento profissional.

Este estudo, leitor, defende a formação inicial como um momento privilegiado para a construção de saberes importantes para o desenvolvimento do futuro do professor. Para além da discussão sobre a formação inicial, sentimos o desejo de discutir, no próximo subitem, ainda que brevemente, sobre a formação docente continuada, já que somos seres inacabados, constantemente solicitados a rever, analisar e refletir sobre nossas práticas, no intuito de ir ao encontro do processo de ensino e aprendizagem como um desafio constante de seu singular caminho de investigação.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA

Leitor, o processo de formação continuada vem ganhando espaços nos debates no meio acadêmico. Vários autores, tais como Candau (1997), Pimenta (2002), Mizukami (2010) e Imbernón (2011) ressaltam a relevância desse processo para os profissionais do ensino, haja vista que a formação continuada possibilita aos docentes refletirem sobre sua prática, bem

como a tecer relações entre os aspectos que foram observados no decorrer de seu curso de formação inicial e o que a prática supostamente possa vir a lhe oferecer.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002), o novo modelo de sociedade que se instaurou e a nova configuração de escola que se tem, exige que o profissional de ensino esteja sensível às mudanças observadas em seu contexto sócio, político e cultural. É preciso manter distância das práticas pedagógicas descompromissadas com a realidade social de seus arredores. Ao invés disso, deve-se buscar por práticas de ensino baseadas num processo investigativo e que consista em desenvolver a reflexão crítica daqueles que a tomam por diretriz e leme.

Chimentão (2009, p. 3) afirma que

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Neste sentido, leitor, a formação continuada se constitui como o espaço no qual o docente lida com os seus conflitos, bem como este se propõe a buscar – à luz das teorias vistas na sua formação inicial – caminhos e possibilidades para enfrentar os conflitos e dilemas que seu campo de atuação lhe oferece. Segundo Imbernón (2011, p. 51), a formação só faz sentido quando possibilita ao professor “descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”.

Corroboramos com a fala de Wengzynski (2012, p. 2) ao pontuar que uma das principais possibilidades que a formação continuada possibilita ao docente é oferecer a ele “um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor”. Imbernón (2010) também compartilha desse mesmo pensamento e compreende a formação continuada como um fomento tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o profissional e o institucional, o que acaba por conduzir o seu trabalho para o campo do exercício prático.

Mizukami (2010) traz para o centro da discussão de formação continuada a necessidade de superação da visão que reduzia este processo a apenas uma proposta de “reciclagem”³ dos profissionais. Nos ensina esta autora que o conceito de formação precisa

³ Machado e Formosinho (2009) discutem a diferenciação entre reciclagem e formação continuada. Para os referidos autores, ao se entender a formação continuada como “reciclagem” estamos reduzindo o processo ao treino pra o professor “pôr em dia” (MACHADO; FORMOSINHO, 2009, p. 224). Entretanto, se pensamos a formação continuada como um processo de ensino e formação, a compreendermos como um processo de aprendizagem e crescimento. Para maior aprofundamento desta discussão, ver: MIZUKAMI, Maria da Graça

ser relacionado com o de aprendizagem constante, que passa a considerar os saberes docentes não como algo adquirido somente nos cursos de formação inicial, mas como resultado de aprendizagens que o professor desenvolveu no decurso de sua vida.

Nesta epístola, leitor, entendemos o exercício da prática como um oportuno momento, mediante o qual o professor convida à baila saberes construídos na sua formação inicial, bem como de se sentir desafiado diante da ausência dos mesmos. Diz Mizukami (2010, p. 43) que “o conhecimento docente também se constrói; com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós”. Assim, a sala de aula acaba se constituindo o espaço dessas mobilizações e quebras de certezas.

Entretanto, leitor, ao escrevermos sobre a importância da formação continuada a fazemos no sentido de que vocês consigam perceber e reconhecer o papel que ela desenvolve no processo formativo e identitário docente, mas, continuamos defendendo que a formação inicial deve ser o momento no qual esses futuros professores tenham contato com as situações que irão enfrentar no seu dia-a-dia. Na concepção de Claude Dubar (1997, p. 49), “uma formação válida é a que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo seu exercício”.

Considerando o pensamento de Imbernón (2011, p. 51), a formação continuada permite aos professores desenvolverem a capacidade de refletirem constantemente sobre sua prática docente, e “examinarem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho”.

Com a finalização da escrita desta epístola, leitor, aflora a importância das múltiplas etapas que compõem a formação na vida do futuro profissional, neste caso, o licenciado em Pedagogia. A formação inicial porquanto um processo pedagógico solitário e subtraído dos contextos históricos parece não ser suficiente para a formação destes professores. Outras frentes precisam ser erguidas, dentre elas o olhar cuidadoso – o desejo seria dizer zeloso – daqueles que integram as instituições de ensino superior e fomentam a sobrevivência do saber acadêmico. Discutir o processo de ensino-aprendizagem inserido na formação continuada possibilita distinguir a diferença entre os níveis de formação e a sua importância na profissionalização docente.

EPÍSTOLA III

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO SABERES QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS

A espantosa realidade das coisas
É a minha descoberta de todos os dias.
Cada coisa é o que é,
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra,
E quanto isso me basta.

(A espantosa realidade das coisas – Alberto Caiero)

Nesta epístola, iremos abordar a Teoria das Representações Sociais (TRS), inicialmente circunscrita no cerne da Psicologia Social, hoje seu campo de abrangência é inesgotável.

Moscovici inspirou-se nas representações coletivas (DURKHEIM, 1898) ao introduzir o construto Representações Sociais. A visão inicial proposta por esta linha de pensamento separava o objeto em análise do sujeito nas pesquisas,

Para Durkheim, o objetivo é claro: o pensamento coletivo tem que ser estudado em si próprio e para si próprio. As formas e o conteúdo das representações têm que se tornar um domínio separado com o objetivo de ser capaz de afirmar e provar a autonomia social, para ele, esta é a tarefa da psicologia social (RATEAU *et al*, 2012, p.3).

Entretanto, essa visão de representação, tanto no que concerne à forma quanto ao conteúdo emitido pelo termo delimitava muito as questões de interações entre os indivíduos e aquilo que Durkheim postula como pensamento coletivo, pois, além de ser muito estática, abrigava a sua utilização para a compreensão de diversos conceitos, o que acabou, também, se tornando alvo de muitas críticas e tornava o conceito pouco operacional.

Moscovici (1961), ao reformular o conceito de Representações Coletivas (RC) na França, no final da década de cinquenta do século passado, baseado nos estudos da psicologia infantil de Piaget e clínica de Freud, propõe uma reformulação do conceito de Representações Coletivas e procura explicar fenômenos humanos a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a do sujeito. Nesse sentido, ele tenta reelaborar o conceito de representação, substituindo o termo “representação coletiva” por “representação social”.

Ao substituir o termo “coletivo” pela expressão “social”, Mocovici empreende esforços no intuito de “mostrar para a sociedade da época, que as representações precisavam

ser transformadas em pontes entre as esferas sociais e os indivíduos, visto que, a sociedade estava em mudanças” (RATEAU *et al.*, 2012, p. 5). Assim, este autor parte da premissa de que o externo e o interno são elementos associados entre si, ou, em outras palavras, o individual e o coletivo parecem oscilar numa mesma frequência dentro do escopo de uma atividade representativa. Neste aspecto, o sujeito não reproduz passivamente um modelo de sociedade que lhe é imposto, pelo contrário, ao apreendê-lo ele se constitui enquanto indivíduo mesmo que inserido numa dimensão coletiva (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 23).

Ao fazer isso, leitor, ele traz duas importantes mudanças quanto ao conceito inicialmente proposto de Representação Social (RS) apresentado por Durkheim, pensamento de destaque. A primeira, ao considerar as RS como um construto de grupos sociais e não da sociedade como um todo. A segunda, diz respeito à importância da comunicação na construção das RS. Tanto as crenças individuais podem ser objetos de consenso quanto as coletivas podem se impor sobre o indivíduo. Dessa forma, a teoria criada por Moscovici vem promover a quebra da dicotomia sujeito/objeto, articulando, assim, “o social com o cognitivo” (VYGOTSKY, 1996).

Moscovici (2007, p. 45) distingue as expressões representações coletivas e representações sociais da seguinte forma:

É óbvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele-ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente – de como o faz a sociologia. A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irredutíveis à qualquer análise posterior [...] Assim, o que eu proponho fazer é considerar como um fenômeno algo que antes era visto como um conceito.

A principal diferença entre as duas concepções de RS e RC era de que, se nas representações coletivas a tendência à homogeneização era o objetivo primordial, na representação social, Moscovici buscou valorizar a diversidade.

Ao analisar a perspectiva moscoviciano sobre as representações sociais, Matos Oliveira (2009, p. 215) afirma:

[...] abrem novas perspectivas nas ciências sociais, na medida em que suas formulações ressaltam os processos cognitivos, afetivos e sociais, identificando as dimensões que permeiam a apropriação dos conhecimentos científicos e ideológicos, transformando-os em realidades sociais e instrumentos próprios de uma coletividade, no estabelecimento da comunicação social e integração interpessoais.

Consequentemente, as representações sociais se associam tanto com a vida coletiva de uma sociedade, quanto com o sujeito social. Este último, porém, não é visto como um receptáculo passivo, tal qual um depósito de informações que lhes são apresentadas. Abric *apud* Rateau (2012, p. 134) postula que “[...] o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo e criativo, e não uma tábula rasa que recebe passivamente o que o mundo lhe oferece, como se a divisória entre ele e a realidade fosse um corte bem traçado”.

O que Moscovici parece mostrar é que as RS não podem ser reduzidas apenas à “opiniões sobre” ou “imagem de”. Ao contrário, se aproxima de uma teoria que parte daquilo que se observa na sociedade que aciona uma lógica e uma linguagem particulares à ela. Neste aspecto, pode-se presumir a existência de uma estrutura que implica em valores e conceitos, capaz de influenciar no convívio, nas ideias e valores de um grupo nele regendo condutas consideradas desejáveis e admitidas (ALVES-MAZZOTTI, 2008). “O termo representação social”, afirma Moscovici,

deveria ser, portanto, reservado para aquela “modalidade” de conhecimento particular que tem por função [exclusiva] a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...] o mais importante na representação é que ela produz e determina comportamentos” (MOSCOVICI *apud* SÁ, 1996, p. 43).

Nesse sentido, a teoria das RS nos auxilia na compreensão, explicação e entendimento de como os sujeitos, imergidos em um determinado grupo social, elaboram, transformam e comunicam suas experiências. Partindo dessa premissa, é importante pontuar que os conteúdos de uma representação podem ser categorizadas em opiniões, informações ou crenças.

Abric *apud* Sá, (1996, p. 43-44) também sistematiza quatro funções essenciais das RS, sendo elas:

Função de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade; [...] Funções Identitárias: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos; [...] Funções de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas; [...] Funções justificatórias: elas permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos.

As representações sociais se constituem a partir de dois processos considerados como uma moeda de duas faces: a objetivação e a ancoragem, também designadas por Moscovici de face figurativa e face simbólica, que têm por função “destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24).

A ancoragem, leitor, pode ser compreendida como um processo que faz com que o sujeito recorra aos seus conhecimentos prévios, para, a partir daí, consolidar novos conhecimentos. Assim, o sujeito recorre àquilo que lhe parece familiar para estabelecer conexões a algo novo, transfigurando o desconhecido em traços reconhecíveis de uma suposta familiaridade.

Para Alves-Mazzotti (2008, p. 24), o processo de ancoragem torna-se “um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente”. Já para Abric *apud* Rateau (2012, p. 136) este é um processo

[...] que dá sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão. Trata-se da maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta à ele [...] O sujeito procede recorrendo ao que é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade: trazê-la ao território conhecido da nossa bagagem nacional, ancorar aí o novo, o desconhecido, retirando-o da sua navegação às cegas pelas águas do não-familiar.

Tratando agora da objetivação, Alvez-Mazzotti (2008, p. 28) a descreve como “[...] uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações”. Assim, podemos compreender que este processo tem por função tornar familiar, palpável aquilo que nos é oculto ou desconhecido. Abric *et al* (2012, p. 7) nos dizem que “a objetivação se refere à maneira pela qual um novo objeto, por meio da comunicação acerca dele, será rapidamente simplificado, imaginado e diagramado”.

Importante chamar à baila a Teoria do Núcleo Central (TNC), essa que trouxe uma contribuição relevante para a ampliação do entendimento e estudos da Teoria das Representações Sociais (TRS). Abric (2012) mostra que o núcleo central é fundamental para a compreensão de uma representação social, pois, está ligado à história (memória coletiva) e ao social (valores do grupo).

Sá (1996, p. 22) o entende no seguinte aspecto:

Haveria assim, em primeiro lugar, um sistema central, constituído pelo núcleo central da representação, ao qual são atribuídas as seguintes características: 1. É marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores dos grupos; 2. Constitui a base comum consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. É estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4. É relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta.

A noção de núcleo central foi proposta por Abric em 1976 em sua tese, a partir das proposições anteriores de F. Heider e de S. Asch. Esta teoria constitui-se em uma abordagem complementar, uma subteoria à grande teoria de Moscovici e pretende, de acordo com Sá (1996, p. 22), “gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos”. Este autor declara que

A teoria do núcleo central não pretende substituir a abordagem teórica primeira, que se confunde com o espírito acadêmico do próprio campo, mas sim proporcionar um corpo de proposições que contribua, como diz Flament (1989), “para que a teoria das representações sociais se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa”. (204). Ela é, de fato, como não poderia deixar de ser, uma teoria menor do que a grande teoria, mas é também uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais (SÁ, 1996, p. 51-52).

Assim, a TNC, aplica-se tanto aos estudos das representações já constituídas quanto ao de sua transformação. Defende, inclusive, que as RS se estruturam de forma hierárquica possuindo um núcleo central e elementos periféricos.

Para Abric (1994, p. 163), “O núcleo central é o elemento fundamental da representação, pois é ele quem determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização”, portanto, uma representação se organiza em torno de um eixo e de um elemento periférico, uma vez que para o autor, “toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado” (ABRIC, 1994, p. 62), sendo mais resistente à mudança.

Por outro lado, o sistema periférico exibe características totalmente diferentes das do núcleo central. A primeira grande diferença consiste na sua flexibilidade. O núcleo periférico é o que protege o núcleo central das modificações, além de permitir a elaboração de representações relacionadas às histórias individuais de cada sujeito. Sá (1996, p. 22) esclarece que as suas características são:

1. Permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. Suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. É evolutivo e sensível ao contexto imediato.

Neste sentido, o sistema periférico é responsável por conectar o núcleo central à realidade. Por esta razão, constitui a parte flexível das RS, sendo mais suscetível a mudanças. Sá (1996, p. 22) alerta que as funções dos sistemas periféricos consistiriam, em termos gerais,

“na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central”.

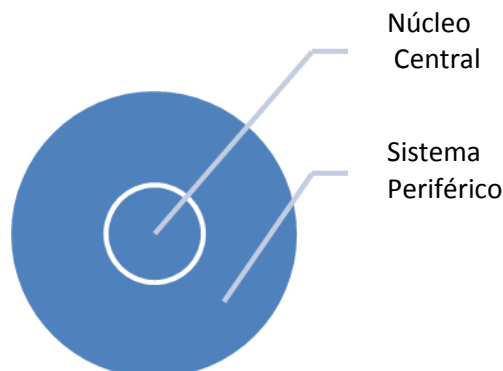
Corroborando com Abric *apud* Sá (1996, p. 73-74), essas são as funções dos sistemas periféricos:

Sua primeira função é, portanto, a *concretização* do sistema central em termos de tomadas de posições ou de condutas. Contrariamente ao sistema central ele é, pois mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato. Ele é (...) mais flexível que os elementos centrais, assegurando assim uma segunda função: a de *regulação* e a de *adaptação* do sistema central à qual o grupo se encontra confrontado. Ele é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam proteger a significação central da representação. É o sistema periférico que vai inicialmente absorver as novas informações ou eventos suscetíveis de colocar em questão o núcleo central. Por outro lado, e é essa sua terceira função, o sistema periférico permite uma certa modulação individual da representação.

Este sistema funcionaria como um protetor do núcleo central, passando a modular, com frequência, as suas mudanças. Flament *apud* Rateau *et al* (2012, p. 9), apresenta três funções do núcleo periférico:

- a) Prescreve comportamento e tomada de posição, permitindo aos indivíduos saberem o que é normal ou não dizer ou fazer em uma situação dada, em face de seus propósitos.
- b) Permite a personalização da representação e dos comportamentos que estão ligados a este. Dependendo do contexto, a mesma representação pode levar a opiniões interpessoais diferentes dentro de um grupo. Estas diferenças permanecem compatíveis com o sistema central, mas correspondem a uma variabilidade interna do sistema periférico.
- c) Protege o núcleo central quando necessário e atua como um “amortecedor” da representação. Neste sentido, a transformação da representação social ocorre, na maioria dos casos, por meio da modificação prévia dos elementos periféricos.

Figura I – A estrutura do núcleo central e sistema periférico das representações sociais



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Esta imagem representa a estrutura dos núcleos central e periférico. Observa-se que o núcleo periférico envolve o núcleo central, nele atuando como uma espécie de invólucro protetor.

Para ajudar na melhor compreensão da TRS, trazemos um quadro formulado por Abric (1980), que sintetiza as características e funções diferenciais de cada um dos núcleos que fazem parte da organização interna das representações sociais.

Quadro I: Características do Sistema Central e Sistema Periférico

Sistema central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Suporta as contradições
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: Gera a significação da representação Determina sua organização	Funções: Permite adaptação à realidade concreta Permite a diferenciação do conteúdo Protege o sistema central

Fonte: Abric (1994, p. 80).

3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ESBOÇO DE UM CONCEITO

Versamos anteriormente sobre a dificuldade de se criar um conceito da Teoria das Representações Sociais (TRS). Entretanto, sentimos a necessidade de igualmente descrever sobre a tentativa de alguns autores em conceituar Representações Sociais para tornar mais amplas as interações entre tais abordagens.

Para Moscovici (1976) e Tomas Ibañez (1988), o termo Representações Sociais é de difícil conceituação visto serem múltiplas as suas definições e interpretações. Por vezes em alguns momentos, Moscovici (1978) parece ter resistido em apresentar uma definição precisa das representações sociais, provavelmente por julgar que isso poderia causar prejuízo na compreensão do conceito. Mesmo assim, o autor buscou apresentar um conjunto de ideias que o norteasse, apresentando-o de maneira a possibilitar aos indivíduos compreender às suas ações, e as suas experiências a partir de seus próprios sistemas de referências. Como diz o

próprio Moscovici, em sua obra *La psychanalyse, son image et son public* (1976, p. 39), “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é”.

Dessa forma, o autor entende por representações sociais

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originando na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p.181).

Do fragmento acima exposto, pode-se inferir que as RS são crenças adquiridas, seja de forma direta ou indireta ao longo da formação dos sujeitos, podendo exercer influências nos mais diferentes aspectos de suas vidas, o que sinaliza uma teoria que dialoga com o senso comum. A esse respeito, Abric *apud* Rateau (2012, p.13) pontua que:

Antes de ser uma teoria da crença ou da opinião, a TRS é, antes de tudo, uma teoria do “senso comum”, uma vez que contabiliza a maneira pela qual o senso comum é formado, como é estruturado e como se liga às preocupações e à inserção social das pessoas que o utilizam.

A TRS seria uma teoria criada a partir da comunicação, da interação entre sujeito e mundo. Relacionado a este tema, Pinto (2009, p. 24) acrescenta: “O senso comum das elaborações mentais, decorrentes das interações dos grupos sociais, é fundamental para entender a racionalidade das ações individuais e coletivas dos sujeitos”. É neste contexto que se torna possível inferir que as RS decorrem de relações, de alguém com as experiências que compõem os seus arredores.

Relacionado ainda a esta discussão, a Jovchelovitch (1995, p. 63) acrescenta:

As representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de outros.

Os estudos sobre as RS foram aprofundados tanto por Jodelet (1984, 1989), quanto por Abric (1994) e outros pesquisadores no intuito de contribuir para uma melhor compreensão da natureza e do desenvolvimento nesse campo.

Tomando por empréstimo o pensamento de Jodelet (2005), a representação social trata-se de “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto

social”. Nesse sentido, podemos entender RS como um conjunto de conceitos criados por determinada sociedade e que ao longo do tempo é partilhado por um grupo social.

Ainda de acordo com este autor, Abric *apud* Sá (1996), é necessário atentar para algumas observações de cunho esclarecedor quanto ao conceito das RS:

Em primeiro lugar, considera que uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Com relação ao objeto, que pode ser de natureza social, material ou ideal, a representação se encontra em uma relação de simbolização (está no seu lugar) e de interpretação (confere-lhe significados). A representação é, por outro lado, uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico (se se focalizam os processos cognitivos) ou psicodinâmico (se a ênfase é sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais etc.), mas também social ou coletivo, na medida em que sempre se há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito (ABRIC *apud* SÁ, 1996, p. 32-33).

Portanto, as RS podem ser compreendidas como indispensáveis na compreensão desse espaço social e coletivo, bem como para compreender o curso das ações individuais e coletivas dos sujeitos. Para Arruda (2002, p. 128), a teoria das Representações Sociais

[...] reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural, etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constroi esse conhecimento com os indivíduos.

O intuito de estimular este profícuo debate, leitor, é destacar a importância dos estudos em Representações Sociais na área da educação, pois, como nos lembra Pinto (2009, p. 32-33), “[...] a TRS oferece uma contribuição significativa para se pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e suas leis quanto a forma de pensar e agir dos atores envolvidos nesse processo”. Entendendo a formação inicial como um conceito basilar para suscitar reflexões sobre a sociedade bem como de extrema relevância para a construção dos saberes no processo de desenvolvimento das práticas educativas, optamos por nos apropriarmos da TRS com a proposta de explicar como se desenvolve esse processo. As RS funcionam como guias basilares que auxiliam no processo de entendimento e incentivam debates sobre como as egressas do curso de Pedagogia da UEFS, relacionam os saberes construídos nesse processo de formação inicial com as vivências na sua prática pedagógica.

Na próxima epístola abordaremos os saberes docentes e suas diferentes tipologias, demarcando nossa escolhas conceituais.

EPÍSTOLA IV

SABERES DOCENTES

Não nasci professor ou marcado para sê-lo
 Embora minha infância e adolescência tenham
 Estado sempre cheias de ‘sonhos’ em que
 Rara vez me vi encarnando figura
 Que não fosse a de professor.
 (Paulo Freire)

Esta epístola, leitor, versa sobre os saberes docentes, um momento de relevância para este trabalho, tendo em vista que compõem o referencial teórico utilizado na epístola de análise das representações que as egressas trouxeram sobre a construção dos saberes docentes na formação inicial. O intuito é fazer um levantamento sobre a importância dos saberes docentes na construção da identidade profissional dos professores, levando em consideração as suas diferentes tipologias e os respectivos autores que as defendem.

Antes de iniciarmos a análise dos saberes específicos para o exercício da docência, leitor, gostaríamos de deixar claro que a docência, por ser complexa, requer intuição, experiência e saberes específicos e pedagógicos. Durante muito tempo, pensou-se que para exercer o ofício⁴ da docência, bastaria comprovar o domínio de um determinado conteúdo a ser ensinado, asseverar proeminente vocação em conjunto com o exercício do bom senso, estar inclinado a seguir a intuição, ou mesmo demonstrar em certa medida alguma experiência na área de atuação do ensino e amplo refinamento cultural. O risco seria o de reduzir a atividade docente à apenas um processo de transmissão de conteúdos, pois “apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só” (GAUTHIER *et al* 2006, p. 20).

O ato de ensinar parece apontar menos na direção de um labor puramente intuitivo, derivado de um complexo de talentos esperados para o exercício desta função profissional.

Conceber o ato do ensino como uma ação puramente intuitiva, faz lembrar a voz de Gauthier quando afirma: “seguir a sua própria intuição é confundir a força da afirmação com a prova da verdade; é, no mais das vezes, abandonar todo nosso senso crítico” (GAUTHIER *et al*, 2006, p. 23).

⁴ Ao utilizarmos o termo “Ofício” compreendemos que a atividade docente é possuidora de um saber qualificado. Arroyo (2009, p. 18) nos ensina que “Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprendem seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos”.

Pensou-se, também, que para exercer a docência bastasse ter experiência. O saber da experiência ocupa um lugar muito importante no ensino, porém, não pode representar a totalidade do saber docente “ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes” (GAUTHIER *et al*, 2006, p. 24).

Como disse Paulo Freire, (1989, p. 67) “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo, no entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Tomando por base esse pensamento, reconhecemos que se por um lado é importante o professor ter domínio da matéria que ensina, por outro, a experiência lhe servirá como mais um espaço de formação. Iremos, a partir da próxima seção, leitor, tratar sobre as tipologias que se referem aos saberes docentes.

4.2 OS SABERES DOCENTES E SUAS DIFERENTES TIPOLOGIAS

O objeto de estudo desta pesquisa pode ser apresentado por uma variedade de tipologias a depender de cada peculiar abordagem. Alguns autores utilizam o termo *conhecimento* (SHULMAN, GARCÍA), outros utilizam a expressão *saberes* (TARDIF, PIMENTA) e outros ainda se valem do vocábulo *competência* (MASETTO, PERRENOUD e ZABALZA) para ampliar a discussão temática.

Optamos por fazer esse levantamento separadamente, para que se possa compreender como diferentes termos tipológicos parecem exigir da docência saberes cada vez mais singulares.

4.2.1 Conhecimentos necessários à docência

Para Shulman (2005, p. 5), o “conhecimento” da “docência” é aquilo que os “professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas”. Já para García (1992), esse conhecimento seria o conjunto de “conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor de ensino”. Entretanto, apesar de não haver uma definição do que seria o “conhecimento” da docência, tais autores traçam algumas características que consideram essenciais para transformar uma pessoa em professor e definem essas características como “conhecimento base” para o exercício profissional.

A isto relacionado, Shulman *apud* Puentes et al (2009) identificam sete tipos de conhecimento, sendo eles:

- 1) Conhecimento do conteúdo;
- 2) Conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral);
- 3) Conhecimento do currículo;
- 4) Conhecimento dos alunos e da aprendizagem;
- 5) Conhecimento dos contextos educativos;
- 6) Conhecimento didático do conteúdo;
- 7) Conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Nota-se que os conhecimentos considerados por Shulman como necessários ao futuro professor não só perpassam pela simples aquisição e reprodução de práticas pedagógicas, mas pela compreensão de um contexto mais amplo que também envolve os múltiplos elementos aos quais o docente está submetido quando em sala de aula.

García garante (1992), leitor, que parte dos estudos de Shulman e de outros autores que versam sobre os conhecimentos que os professores utilizam para desenvolver suas práticas em sala de aula, eleva a um patamar superior o “conhecimento didático do conteúdo”. De acordo o referido autor (1992), os componentes que integram os conhecimentos profissionais dos professores podem ser assim elencados: conhecimento pedagógico geral, que é o tipo de saber intuitivo composto por crenças e habilidades que os professores possuem; conhecimento do conteúdo, aquele que os professores deverão ter da sua própria matéria de ensino; conhecimento do contexto que está ligado ao lugar e a quem se ensina. García (1992) surpreende por sua preocupação com a forma como os professores transformam temas aparentemente específicos da disciplina que ministram em tópicos didaticamente compreensíveis, contribuindo para realçar expectativas seja de ordem teórica seja metodológica.

4.2.2 Competências docentes

O termo “competência” popularizou-se bastante a partir da década de 1990 quando do seu uso por proeminentes estudiosos participativos deste debate, como, por exemplo, Perrenoud (2000).

Lizárraga (2010) é outra autora que tematiza esta expressão, afirmando que a aquisição de determinadas competências possibilita aos futuros profissionais da área, adaptar-se às mudanças que ocorrem na sociedade. Mas não é só isso, assimilar as novas tecnologias poderia proporcioná-los uma satisfatória inserção no mercado de trabalho. Em síntese, há

indícios de que explorar habilidades, seria uma forma de o profissional atuar de forma eficiente em diversos âmbitos da vida.

Na docência, leitor, o termo “competência” é conceituado por Braslavsky (1999, p. 13) como “a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as consequências desse saber. Toda consequência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados de aquilo que foi feito”.

Na perspectiva de Perrenoud competência se refere à “Capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” (PERRENOUD, 2000, p.15). Já para Zabalza (2006, p. 70) a expressão define um “construto molar que nos serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade”.

Torna-se profícuo para este debate, leitor, inferir que os dois autores veem a competência como a capacidade do sujeito (estudante) tem de se posicionar diante de uma situação desafiadora, de modo que ele seja capaz de recorrer aos conhecimentos adquiridos para resolver determinada situação.

Lizárraga (2010, p. 8) ainda define competência como

[...] uma combinação de capacidades (habilidades), conhecimentos, atitudes e condutas dirigidas à execução correta de uma tarefa em um contexto definido; ou como uma forma de atuar em que as pessoas utilizam seu potencial para resolver problemas ou fazer algo em uma situação concreta.

A autora declara que a aquisição dessas competências deve acontecer ao longo da formação universitária e elas são consideradas determinantes em qualquer atividade humana. Portanto, o que garante a aquisição da competência por parte dos docentes é a forma como ele consegue atingir os objetivos propostos na sua prática, pois, somente saber fazer algo não é garantia de que o professor possui a competência.

Analisar o termo competência da forma como o apresenta Lizárraga (2010), é considerá-lo estritamente ligado à facilidade do docente em alcançar a finalidade de uma tarefa mediante o cuidadoso planejamento de suas etapas de forma a cumprir os objetivos inicialmente propostos.

Lizárraga (2010, p. 10) pontua três componentes fundamentais para que aconteça o desenvolvimento das competências, são elas:

Un conjunto de capacidades (habilidades) que se apoyan entre si para ejecutar con éxito una determinada tarea académica, profesional o social en un escenario concreto.

Un conjunto de conocimientos generales procedentes de disciplinas científicas afines y de conocimientos específico propios de una profesión.
 Una actitud apropiada para el desempeño de una función, es decir, una disposición al empleo de una conducta antes que otra, una tendencia al entendimiento, a la aceptación de valores sociales y culturales, a la comunicación y la cooperación con los demás sabiendo autorregular la conducta propia, tomar decisiones, asumir responsabilidades y manejar la frustración.

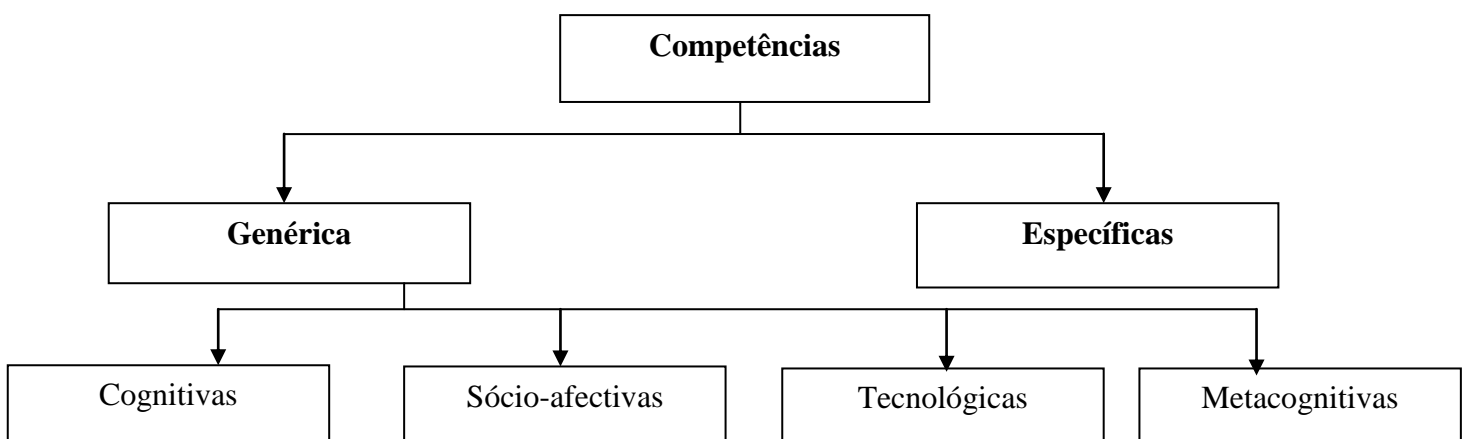
Ao que tudo indica, leitor, adquirir competências é um exercício complexo, que exige do sujeito em formação, empenho e dedicação. A autora segue classificando as competências a partir de duas categorias. A primeira centra-se no sujeito e é chamada de competência básica, pessoal e profissional. A segunda denomina-se de competências genéricas e específicas tendo por foco as áreas temáticas.

As competências básicas são as consideradas essenciais para a aprendizagem, o desempenho profissional e o desenvolvimento vital dos indivíduos. Esse tipo de competência é compreendida como primordial para a educação e está ao alcance da maioria, é importante para contribuir na aprendizagem ao longo da vida.

Já as competências pessoais, são as que permitem o desenvolvimento de diversas tarefas com sucesso. Elas dependem, principalmente, das capacidades e recursos de personalidade do indivíduo. As competências profissionais são as que garantem a realização correta das tarefas que demandam o exercício de uma profissão.

Já o outro grupo das competências – genéricas e específicas, são compreendidas como a capacidade do sujeito exercitar-se em todos os planos de estudos e resultam no desempenho de maneira satisfatória na profissão escolhida. A seguir, apresentamos um mapa para representar as competências consideradas necessárias para a formação de futuros profissionais a partir da visão apresentada por Lizárraga (2010).

Figura 2 Competências que devem conseguir no Ensino Superior



Fonte: Lizárraga (2010, p. 14)

Analisando o quadro anterior, podemos perceber que algumas competências são consideradas genéricas (Cognitivas e sócio afetivas), ou seja, habilidades que os futuros profissionais da educação precisam desenvolver. São genéricas pelo fato de serem consideradas como importantes para o alcance da qualidade profissional em sua área de atuação.

Atende pelo nome de competências específicas aquelas que se referem às capacidades específicas relacionadas a cada uma das disciplinas acadêmicas. Dentre outras formas de competências aqui já citadas, a sócio afetiva e a tecnológica são consideradas essenciais para o desenvolvimento profissional do indivíduo.

Lizárraga (2010) relaciona a competência sócio-afetiva como aquela importante no desenvolvimento da capacidade de estabelecer conexões com outras pessoas, bem como promover diálogos nos trabalhos em grupos, e auxiliar no controle emocional durante a execução das tarefas propostas.

Entende-se por competência tecnológica aquela relacionada ao manejo de informações com o auxílio das tecnologias da informação e da comunicação. Lizárraga (2010) lembra que a aquisição dessa competência pode facilitar no processo de ensino e aprendizagem e na forma de se comunicar com os demais.

Masetto (1998) classifica como três as competências necessárias à docência, por dizer: competência em uma área específica; competência na área pedagógica, relacionada em seu íntimo com o conhecimento da própria conceituação do processo de ensino-aprendizagem; competência na área política. Segundo o autor, é necessário que o docente tenha capacidade de exercer a dimensão política.

Braslasvsky (1999) define cinco tipos de competências fundamentais para os docentes, classificando-as como Pedagógico-didático, Institucional, Produtiva, Interativa e Especificadora.

Perrenoud (2000), um dos pesquisadores que contribuíram para a difusão do termo “competência”, elege como dez, as competências necessárias ao exercício da docência, sendo elas: Organização e direção de situações de aprendizagem. Administração à progressão das aprendizagens. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. Envolvimento dos alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Trabalho em Equipe. Participação da administração escolar. Informação e envolvimento dos pais. Utilização das novas tecnologias.

Enfretamento dos deveres e dilemas éticos da profissão. Administração da sua própria formação.

Desta profusa lista apresentada por Perrenoud (2000), observa-se que o exercício da docência perpassa por todos os campos da área do conhecimento, não se restringindo apenas à sala de aula, espaço que é compreendido pelo estudioso como um dos ambientes possíveis para o desenvolvimento de múltiplas competências.

Zabalza (2006) é outro autor que discute na perspectiva das competências. Para ele, são dez, também, a saber: Planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Seleção e preparação dos conteúdos disciplinares. Oferecimento de informações e explicações compreensíveis e bem organizadas. Manejamento das novas tecnologias, Relacionamento e comunicação com os alunos. Conceber a metodologia e organizar as atividades. Tutoria. Avaliação. Reflexão e pesquisa sobre o ensino. Identificação com a instituição e trabalhar com a equipe.

Percebe-se que dentre as diversas competências listadas até o momento algumas se repetem em autores diferentes. Por exemplo, Tanto Perrenoud, como Zabalza, Lizárraga e Braslasvsky comungam de que é necessário o professor possuir a competência afetiva para o desenvolvimento da sua prática, pois, ao possuir esta competência, o docente terá facilidade em se relacionar com os pares, pais, alunos e com toda a equipe.

Uma segunda categoria que podemos criar a partir desta análise é a competência que o professor precisa ter da área pedagógica (MASETTO, BRASLASVSKY, ZABALZA e PERRENOUD). Neste sentido, para esses autores, o professor competente é aquele que compreende que cada dia precisa renovar suas estratégias didáticas, pois poderá alcançar os pretensos objetivos pedagógicos no transcurso de sua prática de ensino.

Além disso, ser capaz de desenvolver e organizar as situações de aprendizagens poderia ser observada como outra categoria que se repete em autores distintos. Para Zabalza e Perrenoud o docente precisa se colocar como o principal responsável em desenvolver práticas de ensino que levem aos estudantes a compreender as propostas decorrentes do exercício da docência.

Analisando os estudos anteriores sobre competências, percebemos que algumas se repetem em diferentes autores, neste sentido, decidimos elenca-las em um nível hierarquizado, mas tomando como princípio o número de vezes que são exibidas, a saber: Competência sócio afetiva. Manuseio das tecnologias e Competência na área pedagógica.

Ainda que os estudos das competências estejam inseridos nos cursos de formação, Barnett (2001), é um dos principais autores que questiona a sua inserção na área educacional.

De acordo com este autor, pautadas neste tipo de formação, as universidades têm oferecido um modelo de formação voltado para atender as demandas empresariais, que, por sua vez, buscam cada vez mais graduados que possam usar suas competências a serviço dos problemas da organização e que sejam capazes de resolver os conflitos que surjam desta relação. Barnett (2001) alerta para o cuidado que se deve ter sobre esta perspectiva de educação, pois, numa sociedade em constante movimento, os desafios e problemas também modificando-se modificam. Assim, compreender a educação unicamente como a aquisição de competências, é desvalorizar o seu valor epistemológico.

Leitor, entendemos a docência como uma profissão dotada de saberes específicos que devem ser considerados como elementos importantes, se não fundamentais, na construção das estruturas curriculares que compõem os cursos de formação de professores. No intuito de esclarecer quais saberes precisam fazer parte de um curso de formação de professores, a partir da próxima seção, iremos escrever sobre os saberes para o exercício da docência que, como falamos anteriormente, também são conhecidos como conhecimentos ou competência por diferentes autores.

4.3 RECONHECIMENTO DE SABERES ESPECÍFICOS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Uma das grandes contribuições do movimento de profissionalização iniciado nos anos de 1980 foi o reconhecimento de que, no trabalho cotidiano em sala de aula, o professor se apodera de saberes e habilidades dos quais se vale para resolver determinadas situações na prática da docência. Tais conhecimentos são desenvolvidos tanto no processo de formação inicial, quanto no decurso da formação continuada. Partindo desta premissa, alguns autores, tais como Shulman (1986-1987), Nóvoa (1995), Schön (1992), Tardif (2014), Libâneo e Pimenta (2002), e Libâneo (2002), têm se empenhado na ampliação de debates sobre como estes saberes são construídos, fato que tem colaborado para o rompimento da visão tradicional do fazer docente, na qual, o professor é tido como uma espécie de especialista da sua disciplina, sendo, sua prática, pouco valorizada.

No Brasil, a introdução da temática dos saberes da docência deu-se, inicialmente, pelas obras de Tardif (1991) e Gauthier *et al.* (1998) e, posteriormente, pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros, podendo-se citar, dentre outros, Masetto (1998), Pimenta (1998/2002) e Cunha (2004).

Algumas questões são consideradas basilares para o desenvolvimento desta epístola, por dizer: o que é preciso para ensinar? Quais são os saberes que servem de base ou são acionados pelo professor no exercício da docência? Como esses saberes são adquiridos? Tomando por empréstimo o pensamento de Gauthier (2006), percebe-se que “o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência” (GAUTHIER *et al*, 2006, p.17).

Talvez seja provável, leitor, que é no processo de sua formação que o docente depara-se com demandas e necessidades de aquisição de saberes diversos para o desenvolvimento de sua prática profissional, bem como o entendimento sobre quais são os saberes que devem ser selecionados como base para o desenvolvimento da sua profissão (TARDIF, 2014). Desta maneira, os docentes, frente aos desafios constantes durante a construção e seleção de novos saberes, acabam por exibir um aparente despreparo no sentido de não acompanharem “a vertiginosa explosão dos conhecimentos em todos os campos, tanto no que diz respeito à produção quanto ao ensino” (SOBRINHO, 2009, p. 19).

Tais elementos alteram visivelmente o campo da docência, bem como o processo de estruturação da identidade dos professores. Neste sentido, é preciso que este “domine saberes próprios da docência, a citar os saberes da disciplina, saberes curriculares e saberes da experiência, sempre tendo em mente que estes saberes variam no tempo e no espaço” (CUNHA, 2009, p. 175), pois, “os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos (...) bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (TARDIF *apud* CUNHA, 2009, p. 178).

Tomando por princípio que o professor tenha consciência sobre a importância da compreensão de sua identidade, Soares (2009, p. 92) expõe o seguinte pensamento:

[...] O desenvolvimento profissional implica uma disposição interna e uma postura do professor, de busca permanente de crescimento pessoal e profissional, disposição de refletir coletivamente sobre as práticas, atitudes e crenças individuais e coletivas, abertura para mudança.

Do excerto acima, leitor, pode-se apreender que adaptar-se às mudanças é também considerar a relação entre a reflexão por parte dos sujeitos sobre o seu particular processo identitário e a aquisição contextualizada de novos saberes no transcorrer de sua trajetória de ensino. Aos futuros professores caberia, dentre outros aspectos, o empenho constante na construção de saberes da docência no intuito de desenvolver uma prática pedagógica

respaldada em bases teóricas devidamente fundamentadas e com finalidades claramente delineadas. Tardif *apud* Rios (2009, p.122) apregoa que o professor

[...] É alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Neste aspecto, os saberes atuam como agentes afirmativos de um campo teórico, pois, “a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada” (PIMENTA, p. 26, 2010).

4.3.1 Saberes da docência

Tardif (2014) é um dos principais autores que vem rompendo com a visão tradicional de docência. Para este autor, o saber docente é múltiplo e pluriorientado por diversos outros saberes, originados dos curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal. Segundo ele “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2014, p. 15).

Em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2014, p. 36) aborda o saber docente de forma a defini-lo “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Tardif, Lessard e Lahay (1991) propõe solucionar o pluralismo epistemológico dos saberes dos professores e estabelecem os seguintes saberes como necessários à docência: Da formação profissional, que estão relacionais aos diferentes saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professoras. Saberes disciplinares, que se relacionam com os diversos campos do conhecimento, que são dispostos pela nossa sociedade e que são integrados nas universidades em formas de disciplinas Curriculares, que estão associados aos discursos, bem como aos objetos, conteúdos e métodos, a partir dos quais as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais por elas escolhidos e selecionados para serem modelos da cultura erudita. Saberes Experienciais, que estão vinculados ao trabalho cotidiano do professor e ao conhecimento de seu meio, os quais brotam da experiência e são por elas validados.

Tardif (2014) conceitua alguns saberes docentes, tais como da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Este pesquisador postula que os saberes da formação profissional são aqueles baseados nas ciências e na erudição, e que são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constitui o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas, métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente compartilhados com os professores ao longo do seu processo de formação.

Atende por saberes disciplinares, os reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento. São saberes produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, administrados pela comunidade científica e cujo meio de acesso deve ser possibilitado pela mediação das instituições educacionais.

Dando continuidade aos tipos de saberes conceituados por Tardif (2014), os curriculares são aqueles relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes.

Por fim, leitor, cita-se os experienciais, ou seja, tipos de saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Vale destacar que mesmo desenvolvendo uma argumentação no que se refere à diversidade dos saberes docentes, Tardif chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais. Ao que parece, tal privilégio se justifica principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os outros saberes, uma vez que controlam sua produção ou sua circulação. Tardif (2014) considera esses saberes experienciais como núcleo vital do saber docentes, sendo a partir deles que

Os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas traduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídos na prática e na experiência (TARDIF, 2014, p. 54).

É por meio da experiência, leitor, que os professores tecem os diversos saberes, ou melhor, na lida com conteúdos estruturalmente diversificados, bem como na relação com os alunos e com as práticas de ensino. É no exercício cotidiano de suas funções que o docente vivencia situações que lhe exigem o uso de habilidades, capacidades de interpretação,

improvisação, e igualmente de decisão, fazendo-o optar por estratégias que melhor atendam ao conjunto de eventos apresentados na sala de aula.

Seguindo o pensamento de Tardif (2014), o saber profissional é uma amálgama – para não dizer concatenação – de diferentes saberes oriundos das mais diversificadas fontes, que são construídos, relacionados e mobilizados e diligenciados pelas exigências peculiares de cada atividade profissional. Farias (2009, p. 76) afirma que o saber da experiência

São saberes produzidos na nossa história escolar, na relação com os professores enquanto discentes, na trajetória profissional nas diversas instituições em que lecionamos, bem como advindos do cotidiano docente. O saber da experiência é oriundo “da” e “pela” prática.

Por consequência, os saberes da experiência são produzidos no cotidiano do docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, sofrendo influência também, das práticas de outros colegas, além de textos produzidos por outros autores (PIMENTA, 1998). Tardif (2014, p. 72) apregoa que

Os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas das histórias escolar.

Em muitos aspectos, leitor, o exercício da profissão docente se apreende da própria experiência prática, no traquejo cotidiano do fazer laboral. Entretanto, Tardif (2014) nos chama a atenção ao fato de tentarmos entender esses saberes de forma compartimentada, como se fossem estanques e de fonte única. No intuito de auxiliar a compreensão das fontes (familiares, sociais, escolares e formação) e como os docentes integram esses saberes às suas práticas docentes, o autor elabora um quadro para nos auxiliar nesse entendimento, conforme se pode ver na página seguinte.

Quadro II – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

	secundários não especializados, etc.	
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Nota-se que muitos dos saberes pontuados pelo autor, leitor, são utilizados pelos professores. Tais saberes não são diretamente construídos pelos docentes, mas, também, por vários fatores exteriores à eles, como por exemplo, a família, a escola, os centros de formação, etc.

O que Tardif (2014) deixa transparecer no que diz respeito ao que se espera do professor é que este seja um profissional com domínio da matéria, da sua disciplina, do conteúdo programático, e de certos conhecimentos relativos às ciências da educação, tais como a Pedagogia e consiga desenvolver um saber prático baseado na sua experiência cotidiana em sala de aula.

Pimenta (1998) colabora com esta discussão mostrando que são três os saberes necessários à docência: Saberes da experiência, que estão ligados à bagagem experiencial que os professores já trazem quando entram no curso de formação. Conhecimento, entendido não somente como a aquisição de informações, mas classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Saberes pedagógicos e, também, saberes didáticos, relacionados à relação professor-aluno e todas as estratégias utilizadas pelos professores na sala.

Anastasiou (2002) eleva para quatro, o número de saberes necessários à docência. Mantendo inalterável na forma e no conteúdo os saberes da experiência e os saberes da área do conhecimento, o autor divide os saberes pedagógicos em: saberes pedagógicos e saberes

didáticos. O primeiro é responsável por pensar o ensino como uma prática educativa. O segundo propõe a articulação entre a teoria da educação e a teoria do ensino.

Leitor, pode-se citar Gauthier *et al* (2006) como outro autor que traz a tona importantes reflexões para a discussão sobre os saberes docentes. Para ele, a docência - pode ser descrita num trocadilho, ou seja, como um “ofício sem saber” e um “saber sem ofício”. O autor define os saberes docentes como “o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores” (GAUTHIER *et al* 2006, p. 17).

Gauthier *et al* (2006), na tentativa de superar o próprio jogo de palavras, por dizer, “ofício sem saber” e “saber sem ofício”, apresenta uma perspectiva do ensino - partindo da concepção de seis saberes que devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência. São eles: Saber disciplinar, que se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, “não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER *et al* 2006, p. 29). O saber curricular é necessário ao professor ter conhecimento do programa da sua disciplina. O saber das ciências da educação. É um saber que serve de pano de fundo para os membros da categoria professor e que não estão necessariamente vinculados ao ato de ensinar. O saber da tradição pedagógica está ligado à concepção que o docente tem da profissão antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores. Saber experiencial: este saber não pode ser verificado por métodos científicos. Saber da ação pedagógica. Este saber transforma-se em saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se torna público.

Cunha (2004) convida à baila, também, algumas classificações dos saberes necessários ao desenvolvimento da docência. Porém, o que a diferencia dos outros autores, é que a estudiosa apresenta um ponto de vista mais fortemente relacionado ao campo da Didática: 1) Os saberes do contexto da prática pedagógica, que está relacionado com a identificação das teias sociais e culturais que definem os espaços em que os processos de ensinar e aprender ocorrem; 2) Os da ambiência de aprendizagem e estão diretamente ligados com a preocupação em despertar a curiosidade dos alunos; Os saberes do contexto sócio histórico dos alunos. Os saberes da condição da aula nas suas múltiplas possibilidades, diretamente ao saber da aula; Os saberes com o planejamento das atividades de ensino; Os saberes com a avaliação da aprendizagem.

O ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de origens diversas, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência.

Neste aspecto, leitor, muito mais do que a simples habilitação para exercer a docência, o que se espera dos cursos de formação inicial é que estes formem o professor de maneira a fazê-lo exercer da melhor forma possível a docência. Para tanto, é imprescindível que o sujeito, em processo formativo, adquira os saberes que compõem a docência e já aqui listados. Desta forma, Pimenta (2009, p. 18) acrescenta que se espera no decorrer de um curso de licenciatura é que este

[...] desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Para tanto, espera-se que os cursos de formação inicial proporcionem ao professor em formação um contato inicial com os saberes e habilidades necessários ao desenvolvimento da docência. Desse modo, o grande desafio dos cursos de licenciatura é que estes permitam aos estudantes transcenderem de sua condição de discentes, para a condição de futuros docentes, construindo, assim, suas identidades profissionais (PIMENTA, 2009).

Vale acrescentar que a construção dos saberes é um processo gradual que supera a simples memorização *do que fazer* para uma constante construção dos vários saberes necessários ao desenvolvimento do fazer pedagógico. Anastasiou e Alves (2005, p. 53) alertam:

[...] Para além de um saber a ser memorizado e usado como produto dado e pronto, os saberes estão diretamente associados ao processo de construção e, conseqüentemente, a um saber fazer, ao saber como, ao saber por que, ao saber para quê, possibilitando o ato de *saborear* ou conhecer o sabor presente e integrante do processo.

Observa-se que o exercício da docência supera a concepção tradicional de ensino mediante o qual valorizava-se apenas à formação técnica do professor. Mais do que isso, leitor, frente à sociedade da informação e do conhecimento torna-se fundamental que o docente possua as competências necessárias para enfrentar os entraves apresentados durante o trabalho cotidiano em sala de aula, auxiliado pela apropriação de múltiplos saberes.

Por fim, leitor, Paulo Freire (1996) é outro autor que mostra a necessidade de saberes específicos para o exercício da docência. Ele reforça que tais saberes são “demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora” (FREIRE, 1996, p. 21). Ainda de acordo com Freire, os saberes indispensáveis à prática docente podem ser numerados de um a dez: Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção, uma vez que inexistente validade no ensino do qual não resulta um aprendizado. Ensinar exige rigorosidade metódica, na medida em que é preciso reforçar no aluno sua capacidade crítica, sua curiosidade, sua insubmissão e o rigor metódico com que deve aproximar-se dos objetos cognoscíveis. Ensinar exige pesquisa, no sentido da busca contínua, da indagação, da procura, da constatação e da intervenção. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, toda vez que é necessário respeitar os conhecimentos socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária e discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Ensinar exige criticidade, vista como curiosidade, inquietação e rigor na aproximação ao objeto cognoscível. Ensinar exige estética e ética, no sentido que o rigor da crítica não pode ir à contramão de uma rigorosa formação ética e estética, pois, quando se respeita a natureza do ser humano, o ensino do conteúdo não pode ficar alheio à formação moral do educando. Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, na medida que pensar certo é fazer certo. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Freire, na explicitação dos saberes necessários à docência, toca em alguns saberes, competências e conhecimentos que outros autores consideram importantes, como mostramos anteriormente. Todavia, fica explícita a sua posição em relação à criticidade, à indagação, à busca, à ética, à estética, ao respeito do docente pelos saberes dos educandos, como elementos fundantes da sua proposta.

Freire introduz, ainda que de forma subjetiva, a discussão sobre outro importante saber que os professores precisam ter contato no curso de formação inicial – os saberes afetivos, e é sobre este saber que iremos escrever a seguir.

4.4 Saberes afetivos na formação de professores

Leitor, neste tópico trataremos da importância da afetividade na relação professor-aluno e ensino-aprendizagem no processo de formação de professores.

Muitos autores têm se debruçado ao estudo dessa temática como, por exemplo, Ribeiro (2010), Espinosa (2002), Day (2011), Tassoni (2000) e Freire (1996). É perceptível que houve uma grande mudança no papel do professor em sala de aula. De antemão, este profissional parece ter abandonado uma posição de mero repetidor de um conteúdo programático e passando a ocupar um espaço de agente ou mesmo de mediador no processo de transmissão do conhecimento. É neste sentido que o professor desenvolve com seus alunos uma relação de parceria, constituindo-se como principal incentivador no processo de aprendizagem. Relacionado a este argumento, Tassoni (2000, p. 22) colabora com o seguinte pensamento: pois como “a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos”.

Em uma pesquisa realizada por Ribeiro, Jutras e Louis (2005), com professores em formação de uma universidade pública do Estado da Bahia, os autores evidenciaram que apenas o domínio dos saberes teóricos não é suficiente para atender à complexidade dos fatores que envolvem o ambiente da sala de aula. Para estes autores, leitor, “os saberes teóricos não são suficientes para o exercício da atividade profissional. É necessário mobilizar uma gama de saber-fazer, saber-agir e de saber-ser” (RIBEIRO, JUTRAS, LOUIS, 2005, p. 11). Tomando ainda por princípio a voz destes estudiosos, a competência do domínio afetivo aparentemente tão fundamental para os professores, pode ser desenvolvida em cursos de formação. “A importância da afetividade para o ensino-aprendizagem”, afirmam estes autores, e completam:

vem mostrar que a competência afetiva, por parte dos professores, permite a criação de vínculos entre eles e seus alunos, vínculos propícios a um clima de confiança, de respeito mútuo, de amizade, de compreensão das necessidades dos alunos e da abertura para a expressão sincera dos sentimentos (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005, p. 8).

Esse excerto fundamenta a forma como esta pesquisa defende a inserção de saberes afetivos no processo de formação dos futuros professores, visto que “o domínio afetivo permanece marginal na abordagem pedagógica da maioria dos professores, de modo que, historicamente, os elementos cognitivos são situados em prioridade” (RIBEIRO, 2010, p. 409).

Christopher Day (2011) demonstra particular apreço no que tange à importância da afetividade no processo de formação dos professores. Em seu livro ‘Pasión por enseñar’, Day anuncia alguns sentimentos que interferem na prática dos professores e que precisam ser por eles conhecidos, a citar: a incerteza profissional, sentimento de incompetência, ansiedade e dúvida. O autor ainda defende ser preciso haver uma ruptura na forma como o docente enxerga o processo de ensino. Considera importante ao professor o saber do conteúdo, o conhecimento sobre os alunos e a revisão da sua própria identidade:

Enseñar bien no solo depende de saber qué enseñar, sino también de conocer a quiénes se enseña, y como el maestro y las personas a las que enseña cambian con el tiempo por los cambios vitales y sociales, los docentes tienen que revisar sus propias identidades con el fin de mantenerse en conexión.

Rios (2006, p. 43) fala que ensinar demanda alguns desafios, dentre eles “a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento, e, no que diz respeito ao ensino, a reapropriação do afeto no espaço pedagógico”. Desse modo, a autora sugere que a razão articulada aos outros “instrumentos” possibilita ao ser humano se relacionar com o mundo e com os outros – “os sentidos, os sentimentos, a memória, a imaginação”.

Não diferentemente, leitor, Paulo Freire (1996, p. 51) traz importantes reflexões sobre a importância do saber afetivo para a construção de uma identidade docente, “na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos”.

Portanto, se é necessário ao professor ter conhecimento do conteúdo, da disciplina, da experiência como sinaliza Tardif, e habilidades e competências específicas, faz-se necessário, também, no seu processo formativo, a presença de saberes afetivos, para que se rompa a visão cartesiana de homem para que este seja o sujeito de suas emoções (RIBEIRO, 2010).

A partir do que escrevemos até aqui fica claro que os saberes docentes são diversos, e muitos deles, o professor só irá compreender sua aplicabilidade na prática, e como Tardif já escreveu, os saberes docentes são múltiplos, partindo dessa afirmativa é que na próxima seção iremos escrever sobre mais uma demanda formativa exigida aos docentes, a saber: os saberes das Tecnologias da Informação e Comunicação.

4.5 Saberes das TICS: uma nova exigência ao campo da formação de professores

É sabido, leitor, que a sociedade contemporânea demanda a todo tempo tem diversos saberes dos professores. Para além dos saberes discutidos anteriormente, é necessário que, no processo formativo, os futuros profissionais da educação tenham contato, também, com os saberes das novas tecnologias.

A sociedade Internacional para Tecnologia na Educação (*International Society for Technology in Education*), entre os anos de 2002 e 2008, lançou diversos parâmetros que tinham como objetivo apoiar a evolução e o uso efetivo de tecnologias no âmbito escolar. Pesquisadores definem o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo como conhecimentos necessários que os professores precisam adquirir para ensinar com e sobre as tecnologias (PALIS, 2010).

Entretanto, Silva e Mendanha (2014, p. 1) interpelam sobre importância que se dá ao processo de formação dos conhecimentos tecnológicos. Segundo os autores,

[...] A formação tecnológica não pode ser transmitida de forma vazia ou nula. Todo planejamento feito pelo educador deve ser construído de forma coerente, visando à formação de um homem capaz de ser crítico e pesquisador.

A partir do excerto, leitor, podemos inferir que a construção desse conhecimento tecnológico, assim com os demais, deve ocorrer de maneira crítica e reflexiva, sendo o educador capaz de enxergá-lo como mais um instrumento de ensino que poderá contribuir ao aprendizado de cada aluno.

Lizárraga (2010, p. 122) pontua algumas vantagens do uso das TICS na promoção de uma aprendizagem de qualidade:

Las TIC apoyan el proceso de aprendizaje porque motivan a los estudiantes en el desempeño de sus tareas, permiten la visualización de sus trabajos, impulsan la interacción en el momento que se desee, favorecen la introducción de cambios para mejorar sus actividades, posibilitan la creación de documentos y estimulan la reflexión y el pensamiento relacional.

Ainda segundo a autora, a utilização das TICS melhora a qualidade, tanto do ensino quanto da aprendizagem, além de proporcionar novos caminhos para pensar e adquirir conhecimentos. Além disso, potencializa a exercitação das competências compreensivas, evolutivas e criativas. Segundo Lizárraga (2010), as TICS possibilitam o desenvolvimento de

competências cognitivas que são de grande relevância para uma aprendizagem de qualidade, pois,

Las TIC potencian la ejercitación de las competencias comprensivas, evaluativas y creativas (CEC). [...] Las TIC potencian la ejercitación de las competencias decisorias y resolutivas (DR) cuando el estudiante decide qué programa, qué función o qué opción informática debe seguir y cuando resuelve múltiples problemas de diferentes naturaleza y nivel de dificultad (LIZÁRRAGA, 2011, p. 122).

Por fim, podemos perceber que a aquisição de saberes das TICS é uma nova demanda aos cursos de formação inicial, tendo em vista que proporcionam o desenvolvimento de competências cognitivas e facilitam o acesso à informação necessária para uma aprendizagem de qualidade.

Finalizando a escrita desta epístola, leitor, fica em nós a certeza de que no desenvolvimento da docência, as professoras precisam ter construídos saberes, principalmente nos cursos de formação inicial. Se antes, o bom professor era aquele que apenas transmitia o conteúdo, hoje, na sociedade contemporânea, dominar esse saber não dá conta das demandas existentes em sala de aula, ganhando espaço a necessidade da construção de outros saberes até então desconhecidos ou negados pelas teorias positivistas da educação.

Na epístola seguinte, iremos escrever sobre o nosso caminho metodológico, demarcando a nossa concepção de ciência e abordagens de pesquisa adotadas nesta pesquisa.

EPÍSTOLA V

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Lição de Pintura

Quadro nenhum está acabado, disse certo pintor;
 Se pode sem fim continuá-lo, primeiro,
 Ao além de outro quando
 Que, feito a partir de tal forma,
 Tem na tela, oculta, uma porta
 Que dá a um corredor
 Que leva à outra
 E a muitos outros.

João Cabral de Melo Neto

Leitor, esta epístola traça o percurso metodológico da pesquisa a fim de demarcar as nossas escolhas epistemológicas, compreendendo que, ao escolhermos determinado caminhos, evidenciamos nossa visão de ciência, de mundo e de ser. Traçamos também o perfil das egressas pesquisadas, justificamos o porquê da epístola como instrumento para coleta de dados e qual a técnica utilizada para analisá-las. Esperamos que seja uma leitura proveitosa.

5.1 EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS CIENTÍFICOS

Assim como as sociedades, os paradigmas também sofrem modificações e trazem importantes consequências no desenvolvimento das investigações científicas. Como escreve Assman (1998), nenhum paradigma é permanente, eles são mutáveis, relativos e naturalmente seletivos. Dessa forma, assim como a própria evolução humana é contínua e dinâmica, as mudanças paradigmáticas fazem-se necessárias. Nos dizeres de Behrens e Oliari (2007, p. 55) “O ser humano constrói seus paradigmas e olha o mundo por meio deles, pois eles funcionam como os ‘óculos’ com que se efetua a leitura da realidade”.

A palavra “paradigma” origina-se do vocábulo grego *paradéima* que, ao traduzirmos, temos “modelo ou padrão” (VASCONCELLOS, 2002). A partir desse sentido de paradigma, teremos facilidade em discernir o que é tido como “certo” ou “errado”, aquilo que a comunidade científica aceita ou não, bem como a própria sociedade em si (BEHRENS; OLIARI, 2007).

Na obra de Thomas Kuhn, temos outro olhar sobre o sentido de paradigma. Diz ele: “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante

algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN *apud* BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 55).

O primeiro paradigma de que temos conhecimento surgiu na pré-história, quando se tomava como verdade tudo aquilo que era advindo do sobrenatural, revelada por suposta inspiração divina. A sociedade, nessa época, acreditava na existência de dois mundos: o mundo real e o sobrenatural. Para ser considerado verídico, o conhecimento precisava ser revelado por deuses, com os quais os “cientistas” tinham contato direto sem preocupação em colocar à prova aquilo que fora revelado “pelos superiores”.

Um segundo paradigma surgiu entre os séculos VIII a VI a. C., na Grécia Antiga. Ao discutir a noção de verdade, partindo da ligação desta com a natureza, os fatos possuíam uma ordem, uma causa e um efeito. Nesse momento, a razão começa a ganhar espaço, de modo que poderia ser utilizada como um instrumento de conhecimento do mundo, das coisas e da própria natureza.

Na Idade Média, a verdade que prevalece é a acessada pela fé. Nesse período, qualquer que fosse a verdade, só seria legitimada se partisse das escrituras e de um criador virtual, Deus. O conhecimento aqui era visto como graça e iluminação divina. Acima de qualquer racionalidade do pensamento, estava a fé. Esse período é marcado por poucas inovações científicas, pois a igreja reprimia de forma severa os cientistas, favorecendo o nascimento do Teocentrismo, ou seja, Deus no centro de tudo (BEHRENS; OLIARI, 2007).

Entretanto, com o renascimento⁵, o mito, a razão ou a fé são questionados como fontes de conhecimentos. A partir desse momento, com as influências de Copérnico e Galileu (1564-1642), desenvolve-se o que é chamado de Antropocentrismo, ou seja, o homem passa a ser o centro de tudo.

Posteriormente, na Idade Moderna, cujo principal representante foi René Descartes (1566-1597), o conhecimento é tido como absoluto e inquestionável, o que representa uma grande revolução no pensamento científico, haja vista há a criação de uma padronização da racionalidade, dessa vez, centrada na matemática.

No século XVII, surge o método indutivo, tendo como principal representante Bacon (1561-1626), segundo o qual é preciso ter como fonte de conhecimento os fatos, que precisam ser cuidadosamente observados e descritos. Tal visão de ciência abriu espaço para que, futuramente, Augusto Comte (1798-1857) desenvolvesse um novo paradigma – o positivismo –, cuja principal característica é a utilização de métodos e técnicas das ciências naturais e

⁵ Esta fase é marcada pela ruptura com o Teocentrismo.

exatas na pesquisa com seres humanos, determinando uma única linguagem científica que fosse comum a todas as ciências.

Triviños (1987) apresenta características dessa corrente paradigmática, a saber: 1) negação de conhecimento apriorístico, considerando como verdadeiro o que pode ser verificado e válido cientificamente, tudo aquilo que resulta de pesquisas empírico-indutivas e estatísticas; 2) desvalorização e negação do conhecimento subjetivo, por não possuir, segundo seus estudiosos, precisão, neutralidade e rigor, características essenciais para o positivismo; 3) a realidade é compreendida a partir da formação de elementos separados e inertes. Para os pesquisadores positivistas, há uma dicotomia entre o sujeito e o objeto a ser estudado, daí surgindo o conceito de neutralidade científica.

Entretanto, como nos diz Souza Santos (2002), não se pode reduzir a realidade somente àquilo que existe. Partindo dessa ideia, podemos compreender que, como a realidade muda, a ciência também deve acompanhá-la, pois o processo de fazer ciência não é algo estanque, mas um produto social, que está em constante mudança (VASCONCELLOS, 2007).

Podemos destacar, leitor, que o positivismo parte de três premissas básicas: primeiro, sua preocupação é somente descrever o fenômeno, ignorando tudo que o envolve, seja a sua interpretação ou a sua própria história. Segundo, o desinteresse pela historicidade do fenômeno. E nenhuma pretensão de interferência social. Aí surgem muitas críticas quanto à validação das pesquisas que se enquadram nesse paradigma. Muitos a criticam por sua característica academicista, porque essas pesquisas não propõem nenhum tipo de mudança na realidade estudada.

A partir do início do século XX, tal visão de ciência começa a ser questionada, colocando-se em prova tudo aquilo que o positivismo pregava. Assim, ganha corpo, na atualidade, o paradigma chamado emergente ou da complexidade, que considera a subjetividade e a complexidade da pesquisa social, tendo em vista que, como escreve Behrens e Oliari (2007, p. 63), “o pressuposto da complexidade busca a contextualização dos fenômenos e reconhece as causas recursivas, em especial, apresentadas pela impossibilidade da explicação dos fenômenos pelo pressuposto da simplificação”. Com efeito, segundo Lima (2006, p. 155),

O paradigma da complexidade integra natureza e cultura que não podem mais ser vistos separadamente (inseparabilidade: tecnologia, homem, cultura e natureza), é como um sistema auto-organizativo com entropia – dispersão, mas impossível de separarmos e isolarmos como pretendia o cartesianismo. Não há variáveis isoladas na complexidade.

Portanto, um dos princípios que norteiam o pensamento complexo é o da indivisibilidade do ser que passa a ser compreendido como resultado de uma teia de relações. Daí os cientistas passam a compreender o mundo não como algo estável e acabado, mas num processo no qual o homem “participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando às emoções, aos sentimentos e às intuições” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 63).

Em seu livro “Ciência com consciência”, leitor, Morin (2005) traz uma reflexão sobre o quanto é importante construirmos a noção de que o ato de pesquisar rompe com qualquer visão estática. Para ele, “a ciência é mutável” e abarca saberes não científicos considerados indispensáveis ao desenvolvimento da ciência. Assim, podemos compreender que a ciência não é uma acumulação de verdades irrefutáveis, mas um campo aberto. Para o mesmo autor (2005, p. 30), o paradigma da complexidade

[...] se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador. Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização.

E dentro deste paradigma da complexidade, leitor, temos a Fenomenologia como um método de pesquisa que tem como princípio ocupar-se em estudar os fenômenos em si mesmos. Segundo esse método, a consciência está sempre dirigida a um fenômeno: “a fenomenologia se interessa pela essência dos fenômenos, buscando isolá-los, circunscrevê-los à experiência da consciência. A sua tarefa, enquanto proposta epistemológica seria a de demarcar as categorias da expressão da realidade” (ALTMICKS, 2014, p. 390).

O método fenomenológico teve grandes representantes, cada um contribuiu de forma significativa para que construíssemos a compreensão do seu objetivo e dos caminhos que deveriam ser desenvolvidos pela pesquisa para ser entendida como Fenomenológica. Um primeiro estudioso foi Boss. Segundo ele, um método seria considerado como fenomenológico “quando em seu enfoque ele se detém exclusivamente nos fenômenos a estudar” (BOSS, 1977, p. 7). Já para Martins (1994, p. 26-27)

[...] o método fenomenológico-hermenêutico caracteriza-se pelo uso de técnicas não quantitativas, com propostas críticas [...] buscando relacionar o fenômeno e a essência [...] a validação da prova científica é buscada no processo lógico de interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno objeto de seu estudo.

Assim, podemos inferir que esta é uma das grandes rupturas no modo de se fazer e compreender o processo de pesquisa, pois, se antes valorizava-se o quantitativo, na fenomenologia, os cientistas passam a buscar compreender o fenômeno e toda a relação à qual ele está ligado. Como nos disse Boaventura de Souza Santos (2002, p. 67):

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes configurem às suas ações, o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético.

Comprendemos, a partir do exposto, que o grande diferencial do método fenomenológico se dá através do círculo hermenêutico, ou seja, compreensão – interpretação – nova compreensão. Nesse sentido, quando nos propomos a desenvolver esta pesquisa, partimos da premissa que o primeiro trabalho a ser desenvolvido seria o de compreender qual a problemática desta investigação, o que nos levou a sentir o desejo de pesquisar e levantar pontos tão delicados sobre o objeto de estudo.

Em seguida, com o desenvolvimento dos nossos estudos e a partir da coleta de dados, fizemos nossas interpretações e relações com o que se foi proposto pesquisar inicialmente. Ao término desta pesquisa, tivemos uma nova compreensão sobre o que de início foi por nós levantado. E isso, só nos foi possível porque o próprio método fenomenológico nos permite não apenas ficar na mera descrição passiva, pelo contrário, para ele, pesquisar “é uma tarefa de interpretação (tarefa hermenêutica)” (ROJAS, 2010, p. 6).

Segundo Triviños (1987, p. 43)

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua “facticidade”.

Este pensamento do autor nos possibilita entender que, diferentemente dos outros métodos preocupados tão somente com a verificabilidade, veracidade dos fatos e coisas, separabilidade do todo em partes, a fenomenologia busca compreender o fenômeno na sua essência, pois, “o espaço e o tempo privilegiados nessa teoria são a vida presente e a relação face a face” (MINAYO, 2010, p. 144).

O papel do pesquisador e do pesquisado também se modifica nesse método, e diferentemente do que se pregava na Idade Média, o ser humano passa a ser visto como possuidor de razão, mas também de emoção, subjetividade e como resultado das interações que desenvolvem por meio do uso da linguagem, “uma pessoa sempre está situada biograficamente no mundo da vida e é nesse contexto que pensa, sente e age” (MINAYO, 2010, p. 146).

Para finalizar essa parte da escrita, abordamos a concepção metodológica interpretacionista, cujos fundamentos apontam que, ao se estudar o homem, é necessário levar em consideração a interação deste com o mundo e com os diversos fatores influenciáveis na sua vida. Ou seja, os interpretacionistas defendem o homem não como um ser passivo, mas alguém capaz de interpretar o mundo onde vive continuamente. Assim, para estudá-lo é necessário considerar sua maneira de interagir, interpretar e construir sentidos.

Neste caso, optamos pela terceira concepção metodológica, chamada de interpretacionista, por entendermos que, para responder a questão desta pesquisa, necessitamos compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos de um determinado grupo social sobre o objeto de estudo desta investigação. Partindo do pressuposto de que vivemos num período de transição paradigmática, no qual a busca pela verdade universal já não é consistente nem dá conta de todas as discussões e subjetividades existentes no bojo dessa própria “verdade”, compreendemos que sempre houve uma preocupação por parte do homem em conhecer a realidade.

Segundo Minayo (2011), “o objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras” (MINAYO, 2011, p. 12), assim também aconteceu com a Psicologia. Arruda (2002, p. 9) afirma o quanto é perigoso o ato de pesquisar e que este pensamento “ditou à pesquisa normas e dogmas para não arriscar-se, para não escapar aos eixos do aceitável, garantindo a neutralidade.” Entretanto, a partir da mudança de paradigmas, da ruptura no modo de enxergar o homem como um ser totalmente manipulável a partir de ideias positivistas, passamos a enxergá-lo como um ser complexo, dotado de histórias, subjetividade e representações. É neste lugar de contradição, da necessidade de renovação do conhecimento que se posiciona a Teoria das Representações Sociais (TRS).

A TRS foi escolhida como subsidio metodológico desta pesquisa porque ela rompe com a concepção de ciência positivista, tendo em vista que possibilita o reconhecimento de outras formas de saberes, a exemplo do saber do senso comum, respeitando o discurso do senso comum sobre determinado objeto social. Assim como diz Arruda (2002), pesquisar é

arriscar-se na medida em que podemos escapar aos eixos do aceitável. E Moscovici, o criador da TRS, desconstrói a plenitude da razão sobre as crenças, o senso comum, as tradições, dando novo *status* às culturas na sociedade, nos grupos, nas instituições e à história, valorizando o processo de comunicação como importante para a transformação de representações e da própria ciência em saber comum.

É importante demarcar, também, que esta pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, por entendermos que o olhar qualitativo em relação ao objeto de estudo permite “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN & BIKLEN *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Na concepção de Minayo (2007), a abordagem qualitativa,

Se aplica aos estudos da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2007, p. 57).

Neste sentido, a abordagem qualitativa nos possibilitou, durante o desenvolvimento desta pesquisa, fazer a análise dos dados, entendendo que o processo da coleta e o contato com a situação era o mais importante.

Outra característica da abordagem qualitativa diz respeito à sua flexibilização no processo de coleta e análise de dados, os quais não se constituem rigidamente. Além do mais, segundo Triviños (2008, p. 131), “[...] a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados”.

Moreira (2002) aponta algumas características básicas dessa metodologia, a saber: 1) a interpretação como foco; há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes. 2) A subjetividade é enfatizada; o que está em foco é a perspectiva dos informantes. 3) A flexibilidade na conduta dos estudos. 4) O interesse é no processo e não no resultado. 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência. 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da pesquisa.

5.2 LÓCUS DA PESQUISA

Conforme já escrevemos anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), devido ao vínculo que temos com a Instituição, seja na condição de egressa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e, atualmente, como discente do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado acadêmico, da mesma instituição. Por estarmos imersas nas propostas de aprendizagens apresentadas pelos diversos componentes curriculares que compõem tal curso, percebemos que seria necessária uma discussão mais aprofundada sobre a construção dos saberes docentes, tendo por base os olhares de discentes egressas do Curso de Pedagogia sobre a referida questão.

A UEFS fica localizada na Av. Transnordestina, s/n, Novo Horizonte CEP: 44.036.900, na cidade de Feira de Santana – BA é autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 do ano de 1976 e foi reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19-12-86 e Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14-12-2004. Atualmente, a UEFS oferece os seguintes cursos: Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras Vernáculas, Licenciatura em Letras com Inglês, Licenciatura em Letras com Espanhol, Licenciatura em Letras com Francês, Licenciatura em História, Licenciatura em Música, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Física, Bacharelado em Biologia, Bacharelado em Geografia, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Alimentos, Farmácia, Psicologia, Direito, Economia, Ciência Contábeis, Administração, Enfermagem, Odontologia, Medicina, Agronomia, Química e Filosofia.

5.3 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Os sujeitos da investigação foram seis estudantes egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS, imersas nas propostas formativas do segundo currículo do curso, que se dispuseram, voluntariamente, a conceder a escrita de suas cartas sobre o processo de formação e ingresso na carreira docente. Elas estão atuando como professoras da Educação Infantil ou Ensino Fundamental I, com exceção da professora Gabi que, no momento, não está trabalhando em nenhuma escola, por escolher focar nos estudos no curso de Especialização em Desenho, na própria UEFS.

De todas as professoras, somente duas não são concursadas, as demais, após um ano de formadas, foram convocadas para assumirem turmas como professoras regentes através de suas aprovações no Concurso Público da Prefeitura Municipal de Feira de Santana, e uma delas optou por trabalhar em uma escola no distrito do próprio município. Todas as professoras atuam no município de Feira de Santana.

A professora Lane tem quatro anos atuando na docência. Seu primeiro ano de atuação (2013) foi numa escola particular, e os demais em escolas da rede da Prefeitura Municipal de Feira de Santana, através da sua aprovação no Concurso Público no cargo de professora regente.

A professora Gaby, atualmente fora da docência, tem três anos de atuação como professora (2013-2016). No seu primeiro ano como docente atuou numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, numa escola da rede privada, e mais dois anos como professora monitora do Programa Mais Educação, em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, em um colégio público também da rede municipal de Feira de Santana.

A professora Mile, antes de entrar no Curso de Pedagogia da UEFS (2008), já atuava como professora da Educação Infantil em uma escola da rede privada e, no ano posterior ao seu ingresso na universidade, assumiu a coordenação da mesma escola entre os anos de 2009 e 2012. No ano seguinte à sua formatura – 2013, assumiu uma turma de 5º ano numa escola particular e em julho do mesmo ano foi convocada para assumir o cargo de professora regente através do concurso, numa turma de Grupo 5 e atualmente (2016) está atuando numa turma de 3º ano.

A professora Aline antes de se formar (2011), começou a atuar como professora auxiliar numa turma de Educação Infantil numa escola particular, e continuou nessa mesma escola durante quatro anos, sendo que desses quatro, nos três finais ficou como professora regente de uma turma. Há nove meses (a contar de fevereiro de 2016) atua numa escola pública do município e tem experiência somente com a Educação Infantil.

A professora Amanda tem oito anos de experiência (2008-2016), sendo que nos três primeiros esteve na função de estagiária e professora ao mesmo tempo, assumia essa função mesmo antes de entrar no curso de graduação, sem possuir o diploma de nível superior. Desde que concluiu o curso em 2012 atua numa escola da rede privada de ensino.

Leitor, seguindo os rigores éticos exigidos para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos, optamos por criar nomes fictícios para identificar as egressas participantes desta pesquisa, a fim de evitar a identificação dessas colaboradoras.

5.4 EPÍSTOLA COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Uma das tarefas mais difíceis que encontramos foi a partir de quais autores iríamos referenciar nossa escolha pela epístola, também denominada carta, como nosso instrumento de coleta de dados. Isso porque a utilização de epístola em pesquisas acadêmicas e como instrumento de coleta de dados ainda é quase desconhecida. Escolhemos este instrumento justamente pelo desejo de nos aproximarmos dos sujeitos, por querer utilizar uma linguagem tão pouco comum nos meios acadêmicos.

Lembramos que numa época não tão distante, o uso das epístolas como meio de comunicação era muito presente, esta rompia com as distâncias e servia como consolo para matar a saudade daqueles que estavam distantes, bem como, manter informados das novidades que aconteciam, ou repassar detalhes do local de onde se estava enviando as epístolas.

Como já escrevemos bem no início da epístola introdutória, leitor, uma das pesquisadoras precisou mudar de cidade para estudar e, nessa mudança, a epístola era um dos meios utilizados para manter sua avó informada do que lhe acontecia. Entretanto, percebemos que este recurso de comunicação foi deixado de lado, ou ganhou outras formatações e sentidos, tendo em vista a introdução de outros meios de comunicação, como o telefone celular, internet, rádios, e, posteriormente, com inserção de aplicativos de mensagens instantâneas como o *WhatsApp*, *Facebook*, entre outros. Um dos motivos que nos levou a escolhê-la como instrumento para coleta de dados, foi a possibilidade de utilizar um instrumento que favoreça a reflexão dos acontecimentos por parte do narrador, bem como valorizar a subjetividade, além de centrar-se na pessoa e não somente nos fatos. Isso possibilita ao professor a produção de textos reflexivos sobre sua prática e os saberes construídos durante a sua formação profissional, além de trazer a tona aspectos afetivos tanto do seu processo formativo quanto da sua ingresso na docência.

Epístola vem do grego ‘ἐπιστολή’, que traduzida para o português, significa, "mensagem, carta". É de nosso conhecimento que a carta ao longo da história da humanidade foi utilizada para envio de mensagens, ou como Michel Foucault (1992) propôs em sua pesquisa “A escrita de si” a utilização das epístolas como maneira de relatar suas ações como uma maneira de alcançarmos o autoconhecimento de nós mesmos. Segundo o autor,

A escrita aparece regularmente associada à “meditação”, a esse exercício do pensamento sobre si mesmo que reactiva o que ele sabe, se faz presente um

princípio, uma regra ou um exemplo, reflecte sobre eles, os assimila, e se prepara assim para enfrentar o real (FOUCAULT, 1992, p. 133).

Portanto, se Foucault (1992) indica a escrita da epístola para a reflexão sobre si, nós, ao enviarmos as missivas para as egressas, propomos à elas que escrevessem a partir das suas experiências e reflexões dos saberes provenientes ou não do Curso de Pedagogia.

Outra época que utilizou-se a escrita da epístola para relatar e passar ensinamentos foi a do Cristianismo, utilizada pelos apóstolos, no intuito de passar os propósitos que foram ensinados por Jesus Cristo, a saber: Atos dos apóstolos, Romanos, I Coríntios e II Coríntios, Gálatas, Efésios, Filipenses, Colossenses, I Tessalonicenses e II Tessalonicenses, I Timóteo e II Timóteo, Tito e Filemon, que foram escritas por Paulo. Tiago que escreveu as cartas de Tiago. Pedro que escreveu as cartas de I e II Pedro, João que escreveu I, II e II João, Judas e, por fim, João (apóstolo da visão profética) que escreveu o livro de João.

Desde 1547 a correspondência é um dispositivo essencial para difusão das ideias e descobertas dos jesuítas em relação à “Terra Nova”. Aos escritos dos jesuítas, denominou-se como “gênero epistolográfico” (SANTOS, 2015), nos quais eles relatavam detalhes sobre o nosso Brasil. Essas cartas tinham finalidade tão somente de noticiar e edificar os irmãos ou tratar dos negócios internos da gestão e da missionação. O Padre Manoel de Nóbrega era o principal responsável pela escrita das cartas, as quais relatavam a história do povo brasileiro, além das lutas que eram travadas entre cristãos e índios. Quatro razões podem ser dadas às cartas escritas por Nóbrega e outros jesuítas:

A primeira delas é a coleta de informações sobre os povos com que os religiosos fazem contato, principalmente sobre suas línguas e costumes, para a confecção de dicionários, gramáticas e catecismos usados, muitas vezes, no treinamento de jovens missionários antes de serem enviados para as missões. A segunda finalidade é o controle interno da Companhia. O Pe. Polanco exige que em anexos das cartas sejam enviadas informações minuciosas sobre desânimo, desistências, crises e conflitos dos religiosos. A terceira finalidade, relacionada à anterior, é o reforço da unidade mundial da Ordem. [...] A quarta finalidade das cartas é atender a demanda das elites letradas da Europa, que passam a interessar-se pelas maravilhas do Novo Mundo. (SANTOS, 2015, p. 111-112).

Utilizada por Valdik Soriano (1933-2008) em sua música “A carta” (2007), esta foi utilizada para demonstrar o quanto ele sentia saudades e uma forma de expressar seu amor pela sua amada. Não diferentemente, Renato Russo (1960-1996), também outro importante ícone da nossa música, utilizou a carta para dizer que fazia tempos que não via sua amada e confessava que na vida não iria amar mais ninguém.

Ao analisar as nossas leis, as epístolas também estiveram presentes em suas primeiras elaborações. A exemplo disso é a nossa Constituição, também chamada de Carta Magna, ou seja, nela estão contidas as leis que regem o nosso país, e durante toda a história do Brasil tivemos a promulgação de seis Cartas Magnas.

Em pesquisas educacionais, o uso de cartas na coleta de dados permite que os envolvidos tragam à tona suas ideias no que se refere à sua prática pedagógica. Segundo Lima (2006, p. 140),

É pela linguagem que o professor tem consciência de si mesmo e do seu conhecimento. Dessa maneira, a carta pedagógica tem muitas possibilidades formativas, além de esclarecer conceitos, rever conteúdos, promover questionamentos, em suma, fazer a interlocução entre o formador e os formandos.

A partir do excerto, leitor, podemos perceber, no âmbito da docência e da formação do professor, que as epístolas desempenham importante papel para a valorização da subjetividade e reflexão por parte dos que as escrevem. Sua escrita envolve um processo de reflexão, tendo em vista que a sua produção torna-se um momento em que docentes retomam conceitos apreendidos na formação inicial e se inscrevem em processos reflexivos sobre suas trajetórias formativas e profissionais.

Muitas vezes, os docentes em atuação têm receio de relatar sua prática por medo de que juízos de valores sejam lançados sobre a mesma. A carta, entretanto, possibilita, através do anonimato, um momento em que tais profissionais lembrarão e escreverão as experiências que obtiveram sucesso e as dificuldades que enfrentaram ou enfrentaram na prática causada pela fragilidade dos saberes profissionais. Assim, “a carta foi um espaço aberto para o diálogo, que deu margem para que expressassem os sentimentos e os problemas, que geralmente os alunos não têm a coragem de dizer no grupo” (LIMA, 2006, p. 143).

Estamos ciente, também, que a escrita da epístola poderá levar aos docentes participantes da pesquisa a se emocionarem, ao lembrarem de determinados momentos marcantes, suscitando emoções e sentimentos. Se por muito tempo a pesquisa questionou-se como isolar sentimentos e crenças, a TRS ao utilizar-se da comunicação compreende o sujeito como “[...] ator social. Sujeito que é ser pensante, sensível e criativo” (GEERTZ *apud* ARRUDA, 2002, p. 11). Não diferentemente, na nossa pesquisa, procura-se entender as egressas com todas as suas concepções e representações da docência.

5.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para o tratamento dos dados provenientes das epístolas escritas pelas colaboradoras, utilizamos a técnica Análise de Conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977) que consiste numa técnica que favorece a pesquisa qualitativa em Representações Sociais.

A análise de conteúdo na perspectiva de Berelson *apud* Bardin (1977, p. 20) se constitui numa “[...] técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Essa estratégia nos ajudou na análise mais precisa das representações das egressas, elucidadas a partir dos teóricos que fundamentaram a presente dissertação.

Segundo Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir do exposto, podemos afirmar que a Análise de Conteúdo é uma técnica que permite ao pesquisador trabalhar com dados obtidos numa pesquisa, além de permitir ao pesquisador uma análise mais detalhada das mensagens inferidas durante o processo de coleta e produção de dados.

Segundo Oliveira, Ens, Andrade e De Muis (online)

O interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que este seja a primeira etapa necessária, para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados (p. 4).

Essa estratégia possibilita ao pesquisador refletir sobre o conhecimento que está construindo e sobre como os dados coletados e categorizados poderão contribuir para tal construção. A reflexão acontecerá a partir da relação entre o discurso do sujeito e a fundamentação teórica que é importante aliada da análise de conteúdo visto que “o liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Toda análise de conteúdo implica comparações contextuais” (FRANCO, 2008, p. 20).

Para Franco (2008, p. 16-17), a compreensão sobre a Análise de Conteúdo pode ser resumida da seguinte maneira:

O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

A partir do excerto, leitor, podemos observar que a escolha por esse tipo de metodologia requer do pesquisador uma postura de inquietação, bem como entendimento das características desse tipo de metodologia.

Utilizar a Análise de Conteúdo na pesquisa requer do investigador um conhecimento aprofundado das etapas que esta segue. A primeira seria a pré-análise, ou seja, é necessário que o pesquisador organize o material. Uma segunda etapa diz respeito à descrição analítica, na qual se faz um estudo de documentos, aprofundado a partir das hipóteses, referencial teórico e da interpretação referencial, que é a terceira e última fase. Nesta, há uma reflexão teórica a partir das falas dos sujeitos, bem como uma análise sobre sua importância para a pesquisa em desenvolvimento.

Esperamos que ao finalizar a leitura desta epístola, você tenha compreendido nossas escolhas metodológicas, seção indispensável para o entendimento da próxima epístola que abordará sobre os achados desta investigação, ou seja, o que nos disseram as epístolas escritas pelas professoras pesquisadas e o modo como os referidos dados foram interpretados.

EPÍSTOLA VI

O QUE NOS REVELARAM AS EPÍSTOLAS

“[...] um curso muito distante do dia-a-dia da sala de aula, tem levado vários recém-formados a cometerem verdadeiros crimes com seus alunos”
(PROFESSORA MILE).

Leitor, apresentamos, nas três epístolas que seguem, os dados produzidos pelas professoras egressas do Curso de Pedagogia/UEFS em suas cartas. Analisamos tais dados a partir do quadro teórico desta dissertação para explicitar as contribuições da formação no desenvolvimento da prática docente e iniciação na carreira desses sujeitos. Para tanto, optamos em dividir a análise dos dados em três epístolas (Epístolas VI, VII e VIII), subdividas nas seguintes categorias: 1) saberes privilegiados na formação inicial; 2) lacunas na formação inicial; 3) fontes dos saberes das professoras iniciantes. Em cada categoria, identificamos subcategorias que auxiliam na compreensão dos percursos formativos e o ingresso na carreira docente, e é sobre elas que iremos escrever a partir de agora.

SABERES PRIVILEGIADOS NA FORMAÇÃO INICIAL

A primeira categoria surgiu a partir da pergunta: o curso de Pedagogia da UEFS lhe ajudou a construir quais saberes? Segundo as participantes desta pesquisa, os principais saberes privilegiados na formação inicial (Curso de Pedagogia) foram: fontes de saberes, fundamentos, saberes pedagógicos, conteúdos específicos, aprendizagem da pesquisa, dimensão afetiva o aluno, construção da identidade docente e criticidade.

6.1 FONTES DE SABERES

Nesta epístola, escrevemos sobre as fontes de saberes das professoras que participaram desta pesquisa. É preciso reconhecer, como afirma Tardif (2014), que os saberes docentes são oriundos de fontes diversas, e sua aquisição não acontece primeiramente no curso de formação inicial.

É notório que, ao adentrar os cursos de formação inicial, leitor, os estudantes trazem consigo saberes de diversas naturezas (sociais, familiares, religiosas e escolares). Portanto, é ingenuidade pensar que somente os cursos de graduação são responsáveis pela construção dos primeiros saberes.

O que comprova tal assertiva é o que nos revela em sua epístola, a professora Gaby:

O Curso de Pedagogia da UEFS me ajudou a **esclarecer e ressignificar saberes já construídos em diferentes ambientes sociais, como o familiar e o escolar** (desde a educação infantil até o ensino médio) (PROFESSORA GABY, 2016, grifos nossos).

Consequentemente, percebemos que um curso de formação inicial deve levar em consideração que esse sujeito, em processo de formação, traz consigo saberes, valores e representações que precisam ser valorizados e problematizados, ressignificando-os conforme as demandas da profissão.

Nesse excerto, fica claro o processo de objetivação e ancoragem que Gaby construiu a partir do curso de formação inicial. Ao analisar a expressão “ressignificou”, conforme o relato da referida professora, podemos inferir que os novos saberes construídos no decurso de sua formação possibilitaram dar um outro sentido aos conhecimentos constituídos em sua trajetória pessoal.

Tardif (2014, p. 69) relata que

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Compreende-se, conforme o trecho anterior, que ao ingressarem num curso de formação inicial, os professores são possuidores de saberes pessoais. Esses lhe servirão de base à construção dos específicos para a docência e a representação do que é ser e do que faz um professor.

Rateau *et al* (2012, p.1-2) contribuem para que se compreenda como o futuro professor supera a visão objetivada e constrói a ancoragem. Para os autores,

[...] somos constantemente mergulhados em um ambiente onde somos bombardeados com informações e exigidos a lidar com isto. Para entender, apreender e significar este ambiente temos que simplificá-lo para torná-lo mais previsível e, familiar. Em outras palavras, temos que reconstruí-lo à nossa própria maneira.

Assim, quando a professora Gaby afirma que o curso lhe ajudou a ressignificar os saberes que ela possuía, nos revela que ela conseguiu transformar as informações em

conhecimentos, agregando-os a sua futura profissão. Do mesmo modo, deu sentido aos saberes que possuía e conseguiu objetivá-los na sua prática pedagógica.

Para Cardoso *et al* (2012), a construção da representação do ser professor não pode ser limitada somente ao presente, é preciso aceitar as diversas fontes de aquisição dos saberes docentes. Tais fontes acontecem no contexto da vida pessoal, familiar, bem como na trajetória escolar, contribuindo para a constituição da identidade profissional. É nesse sentido que a professora Lane, em sua carta, afirma que o Curso de Pedagogia lhe ajudou na construção da sua identidade docente. Em suas palavras: “Aprendi que **ser professor** não é **transferir conhecimentos**, pois nenhum ser é considerado ‘tábula rasa’”. Assim, fica evidente que as experiências escolares e no nosso caso o Curso de Pedagogia são decisivas na construção da identidade docente. Com efeito, como afirma Pimenta (1998), ao ingressarem num curso de formação inicial, os alunos já são possuidores de saberes sobre o que é ser professor, isto porque, eles registram, a partir de suas vivências como alunos, as representações desse ofício, rememorando as imagens dos diversos professores que tiveram ao longo da sua vida escolar. Por consequência, constitui-se como um desafio para esses cursos intervir no processo de passagem da representação que o estudante tem do ser professor para tornar-se professor.

6.2 SABERES DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Leitor, ao iniciar essa subcategoria que fala de mais um dos saberes privilegiados na formação inicial evidenciamos que não podemos pensar a educação sem vinculá-la a um projeto social, político e histórico e que ela desenvolve uma função de acordo com a sociedade na qual está inserida. A formação deve contemplar momentos para que o futuro professor construa sua consciência política e histórica e consiga se enxergar inserido num projeto social maior. Ao escrever sua epístola, a professora Aline relata: “O Curso de Pedagogia me fez construir saberes sobre a educação, sua História, Filosofia, Psicologia, Sociologia, sobre as Políticas Públicas educacionais, sobre o cenário da educação brasileira” (PROFESSORA ALINE, 2016).

Compreendendo que a docência está imersa num contexto sociocultural, os professores precisam construir consciência crítica sobre tal. Para Libâneo e Pimenta (2011), só é possível que os professores sejam capazes de efetivar transformações em suas práticas docentes, a partir da reflexão sobre a própria prática educativa. Entretanto, para que isto ocorra, faz-se necessário que tais sujeitos possuam conhecimentos históricos, psicológicos, filosóficos, sociológicos sobre a educação.

Neste sentido, quando a professora Aline nos relata o quanto o curso de Pedagogia lhe ajudou a construir os saberes das Ciências da Educação, constatamos a importância da intervenção da formação inicial nos processos constitutivos da docência. Sustentamos este pensamento com as palavras de Paulo Freire (1996, p. 68): “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Para Demo (1993), não se pode falar em qualidade da educação dissociada de um contexto político, histórico, social e cultural. O mesmo autor declara que é inconcebível ao professor cobrar que seus alunos sejam capazes de refletir sobre a conjuntura social se nem ele mesmo consegue fazer esse trabalho. Outros autores defendem a construção desses saberes das Ciências da Educação para a compreensão da realidade social onde a sua prática será desenvolvida. Nesse sentido, na formação é necessário que os professores

[...] mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas dos conhecimentos necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres. (LIBÂNEO, PIMENTA, 2011, p. 47-48).

Leitor, embora apenas a professora Aline represente, em sua carta, a necessidade dos saberes das Ciências da Educação, consideramos que esse elemento “periférico” das representações sociais sobre os saberes da docência deve ser considerado na formação inicial. A Pedagogia não pode ser reduzida ao campo metodológico, uma vez que ela é uma ciência norteadora da prática educativa na medida em que se relaciona com as dimensões éticas, afetivas, políticas e sociais (PACHANE, 2003).

6.3 SABERES PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS

Leitor, escrevemos agora sobre outro saber privilegiado na formação em Pedagogia de acordo com as cartas: o saber pedagógico. Conforme evidencia a professora Amanda:

As diversas disciplinas obrigatórias e optativas **contribuíram para o desenvolvimento de saberes pedagógicos necessários tanto** para a minha prática pedagógica no âmbito escolar quanto para o estímulo à pesquisa (AMANDA, 2016).

Esse excerto vai ao encontro de Tardif (2014, p. 37) quando ressalta:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e de orientação da atividade educativa.

Pimenta (1999, p. 28) nesse mesmo sentido pontua que “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”. Para corroborar com esta afirmação, ao lermos a carta da professora Jéssica, vimos que ela, em sua prática docente, foi capaz de rememorar discussões de que participou no curso de Pedagogia que contribuíram para a elaboração do planejamento escolar e da avaliação da aprendizagem:

Com relação ao planejamento e avaliação, não tive muita dificuldade. Lembro-me de ter tido ótimas e proveitosas **discussões** na disciplina de avaliação da universidade, que **serviram para a prática** (PROFESSORA JÉSSICA. 2016).

Nesse caso, a discussão sobre a importância dos saberes pedagógicos e didáticos nos leva a refletir que, para ensinar, não basta ao professor apenas adquirir os saberes provenientes da experiência ou decorrentes dos conhecimentos específicos. Portanto, leitor, embora apenas a professora Amanda e Jéssica representem tal necessidade, concluímos com a ajuda dos autores referenciados que é imprescindível uma base de saberes pedagógicos e didáticos na formação inicial de professores.

6.4 SABER DISCIPLINAR

O saber dos conteúdos específicos foi outra subcategoria encontrada nas epístolas das egressas, leitor. Diretamente relacionado aos componentes curriculares específicos, este saber deve também ser contemplado no curso de formação inicial, pois, é de suma importância que o futuro professor tenha conhecimento sobre a disciplina que irá lecionar. No curso de Pedagogia analisado, o saber do conteúdo específico faz parte do “Núcleo de Conteúdos Pedagógicos”. Segundo o projeto do curso

[...] envolve o estudo específico da educação básica para o ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos

desenvolvidos em torno desse Núcleo focalizarão conhecimentos específicos da educação básica, os conhecimentos didáticos que envolvem a organização do trabalho pedagógico articulando teoria e prática sobre processos de construção do conhecimento pela criança, jovem ou adulto (UEFS, 2002).

Nesse Núcleo, as estudantes – futuras docentes – têm contato com as disciplinas de Ensino da Leitura, escrita e produção de textos; Fundamentos e Ensino da História, da Geografia, da Matemática e Ciências Naturais para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Analisando as ementas de tais componentes curriculares, constatamos que o objetivo central desse Núcleo é possibilitar que os estudantes construam os conceitos referentes à cada área. Por exemplo, em Matemática, espera-se que compreendam a história da Matemática, a metodologia da Matemática e os pressupostos epistemológicos do conhecimento matemático. Em Leitura, escrita e produção de textos, espera-se que consigam desenvolver práticas de leitura e escrita, bem como sejam capazes de mediar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. No Ensino da História, espera-se o desenvolvimento da habilidade de articular os conceitos de fato, sujeito e tempo, além de criar alternativas para o ensino-aprendizagem da História. No que se refere ao Ensino da Geografia, espera-se que identifiquem as correntes dos pensamentos geográficos, além dos próprios conceitos específicos da Geografia. Por fim, ao cursarem a disciplina de Ensino das Ciências Naturais, espera-se que compreendam o histórico e o objeto de estudo das ciências naturais, bem como quais são os seus pressupostos epistemológicos.

Notamos, todavia, que essa terminologia “Núcleo de Conteúdos Pedagógicos” difere das tipologias trazidas por diversos autores. Assim, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998), Saviani (1996) e Pimenta (1998) tratam tais saberes como “saberes disciplinares”, que correspondem “às diversas áreas do conhecimento, aos saberes que se encontram à disposição da nossa sociedade, tais como se encontram integrados à universidade na forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos” (SAVIANI, 1996, p. 220).

Em relação aos saberes disciplinares, destacamos no relato da professora Mile o quanto esses saberes formaram uma base de conhecimentos que lhe ajudaram na prática docente:

Deparei-me com discussões sobre técnicas e métodos de ensino, conheci brevemente metodologias de áreas de conhecimento como Matemática, Geografia, Português, Ciências e História, os quais na teoria **me dariam base para lecionar em turmas do fundamental I** (PROFESSORA MILE, 2016, grifos nossos).

Observamos no excerto anterior, quando no trecho “conheci brevemente” que o saber disciplinar foi visto pela professora Mile de forma insuficiente para lhe dar “base para lecionar em turmas do Fundamental I”, nesse sentido, questionamos se não seria necessário se o Curso de Pedagogia desse maior ênfase às “metodologias de áreas de conhecimento como Matemática, Geografia, Português, Ciências e História”. Essa necessidade formativa encontra respaldo em Libâneo quando afirma: “Isso significa que os professores da Educação Infantil e de 1ª a 4ª série precisam de um sólido domínio dos conteúdos específicos e das práticas investigativas que lhes são conexas” (2011, p. 88)

Vários outros autores ratificam a importância dessa base de saberes disciplinares na formação do Pedagogo. Para Tardif (2014, p. 20), “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Assim, podemos perceber que já se espera que a egressa do curso de Pedagogia seja capaz de construir saberes dos conteúdos específicos que lhe servirão de base para desenvolver a docência, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diferentemente do que se pregou muito tempo, que para ensinar bastava ter “talento”, “conhecer o conteúdo”, “ter bom senso”, “seguir a intuição” e “ter cultura”, compreendemos que a docência é um ofício que requer a mobilização de vários saberes. Não é sem razão que Gauthier *et al* (2006) afirmam que a docência é “uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece”, ou seja, “conhecer o conteúdo” não é sinônimo de ser professor. Seria necessário estar em movimento constante de “abastecimento”, de auto-reflexão a respeito da própria prática e, por conseguinte, de atenção aos saberes que os alunos e a sociedade demandam. Por outro lado, isto não significa que o professor deve desprezar o domínio do conteúdo, pois, ainda de acordo com Gauthier *et al* (2006, p. 29), para exercer a docência, espera-se que o professor tenha conhecimento do conteúdo que ele irá transmitir, uma vez que “não se pode ensinar algo, cujo conteúdo não se domina”.

Contribuindo com essa discussão Cunha (1989) defende que é necessário ao professor o domínio profundo do conhecimento da matéria que ensina. Isso não quer dizer, leitor, que tal profissional adote uma postura prepotente em relação ao conhecimento e o conceba de forma estanque. Pelo contrário, ao ter domínio do conteúdo, o professor consegue desenvolver sua prática baseada na crítica, na dúvida e torna-se estudioso naquilo que lhe diz respeito. Ao afirmarmos isso, pretendemos esclarecer que “a ferramenta de trabalho do professor é o conhecimento, por isso, precisa dominá-lo, investigá-lo, ter entendimento sobre o que está

trabalhando em sala de aula para que não caia em rotinas esvaziadas e sua prática perca a finalidade” (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2009, p. 2237).

Portanto, concluímos, leitor, que é necessário ao professor ter domínio do conteúdo para que este consiga ensinar de forma significativa, propiciando aos seus alunos a compreensão e produção de conhecimentos.

6.5 A INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Uma das instituições responsáveis pela produção e disseminação do conhecimento é a universidade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, em seu Art. 67, as universidades são responsáveis pela existência de cursos de ensino superior, podendo ser agrupadas em universidades ou não, tendo apoio e cooperação de institutos de pesquisas e centros de treinamentos profissionais.

Essa mesma Lei descreve no Art. 66 que o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. O que diferencia uma universidade de uma faculdade é justamente a tríade: ensino, pesquisa e extensão na qual ela está imersa. Nesse caso, identifica-se a amplitude do alcance da universidade na formação do profissional, pois a prática da pesquisa propõe elucidar a historicidade dos sujeitos, dos fenômenos sociais e da produção de conhecimento e, por outra via, a extensão atua como o retorno social do conhecimento produzido nos meios universitários.

Segundo Souza Santos (2004, p. 46-47),

[...] Só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade. Isto significa que, em muitos países, a esmagadora maioria das universidades privadas e mesmo parte das universidades públicas não são universidades porque lhes falta a pesquisa ou a pós-graduação.

A partir do excerto, percebemos que a legitimidade da existência das universidades é a capacidade de produzir pesquisas e extensão e, quando há ausência desses itens, não se pode chamar de universidade. O autor nos faz refletir que ainda é grande o número de instituições de nível superior, tanto públicas quanto privadas que não desenvolvem pesquisas, o que se torna prejudicial à formação de sujeitos críticos, reflexivos e propensos à investigação dos fenômenos naturais e sociais que os circundam e afetam.

Portanto, leitor, diante da necessidade da pesquisa no mundo atual o Curso de Pedagogia desenvolve um papel fundamental na produção de conhecimentos.

Pimenta (1999) contribui para refletirmos sobre a importância da pesquisa no curso de Pedagogia, quando afirma:

[...] um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de **instrumentalizá-los para a atitude de pesquisa nas suas atividades docentes** (PIMENTA, 1999, p. 28, grifos nossos).

Nesse sentido, os professores formadores devem desenvolver nos estudantes uma postura investigativa, o que requer dos estudantes uma atividade cognitiva mais complexa que propicia uma aprendizagem mais duradoura e transferível às novas situações, como afirmam Ribeiro, Santos e Souza (2016), mas as colaboras desta pesquisa não deixaram claro que participaram de práticas em que se articulassem o ensino com a pesquisa na graduação.

Em sua epístola, a professora Gaby relata que desenvolveu várias atividades formativas como: seminários e oficinas. Mas, evidenciou que o espaço consagrado à pesquisa em sua formação se deu na Iniciação Científica. Em suas próprias palavras:

No decorrer do curso de graduação aproveitei inúmeras oportunidades (discussões e atividades propostas **durante disciplinas, seminários e oficinas**, experiências em períodos de **estágio supervisionado** e como **bolsista de iniciação científica**) nas quais compartilhei um pouco do que sei e aprendi bastante (PROFESSORA GABY, 2016).

Neste sentido, compreendemos que a construção da postura investigativa é essencial por parte dos futuros professores. Ela “[...] precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais” (DEMO, 2011, p. 12).

Sabemos, leitor, que nem todos os estudantes de graduação têm acesso a grupos de pesquisas para desenvolverem essa experiência de iniciação científica que é revelada por algumas professoras colaboradas desta investigação. Partimos do pressuposto de que ao ingressarem nesses ambientes que desenvolvem pesquisas, os estudantes acabam por desenvolver um método formativo, pois “somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos” (DEMO, 2011, p. 10).

A Iniciação Científica é um momento que permite ao aluno de graduação o despertar da vocação para a pesquisa científica, além de ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento da postura ética do profissional. Esse tipo de atividade é um dever de toda

instituição de nível superior, ainda que não tenha uma vinculação direta com bolsas. Na época de nossa formação inicial tivemos a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa que nos permitiu construir aprendizagens e criar estratégias de ensino que até hoje se fazem presente em nossas práticas, tal qual relata a professora Jéssica:

[...] além dos saberes teórico e prático, a **iniciação científica me trouxe saberes acerca das metodologias de pesquisa, saberes relacionados à escrita de trabalhos acadêmicos**, às dificuldades enfrentadas na pesquisa, apresentação de trabalho, etc. (PROFESSORA JÉSSICA, 2016).

Percebe-se que o relato desta professora tende a reconhecer a importância da Iniciação Científica para a construção de saberes. A professora Gaby também nos escreveu sobre a importância da pesquisa para a sua formação: “durante a graduação, **produzi artigos e monografia** abordando conteúdos importantes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental” (PROFESSORA GABY, 2016).

Portanto, leitor, é perceptível que a concepção do discente como “tábula rasa”, como ser disponível somente para receber as informações dos professores não é mais aceitável no contexto do paradigma emergente de educação. Espera-se, na contemporaneidade, que o docente egresso do curso de formação seja capaz de argumentar, raciocinar, propor mudanças a partir de uma fundamentação consistente e de uma postura pedagógica investigadora.

Outra importante observação que a professora Gaby apontou foi a de que o curso de Pedagogia lhe ajudou a conscientizar-se sobre a importância da pesquisa, não somente na formação acadêmica, mas também no fazer docente. Além da importância da Iniciação Científica para a sua formação, o curso lhe ajudou a “[...] dar a devida relevância ao **ato de pesquisar**” (PROFESSORA GABY, 2016).

Temos, até aqui, enfatizado o quanto é relevante ao educador tomar consciência da importância do seu papel para a formação dos sujeitos. Para a construção dessa consciência, a pesquisa é uma das vias possíveis, por possibilitar o questionamento, ou em outras palavras: “A habilidade central da pesquisa aparece na capacidade de elaboração própria, ou de formulação pessoal, que determina, mais que tudo, o sujeito competente em termos formais” (DEMO, 2011, p. 23).

Dessa mesma maneira, a professora Lane também compreende a importância da pesquisa para a construção do conhecimento. Para ela, “[...] a construção do conhecimento se dá através do **diálogo** e da **busca, da pesquisa**” (PROFESSORA LANE, 2016).

Concluimos esta subcategoria, leitor, deixando claro que como seres inacabados que somos, não podemos conceber a prática docente sem que esta esteja imersa na prática cotidiana de pesquisa. Tendo em vista que a sala de aula é demarcada por conflitos de várias ordens, o professor precisa adotar a postura investigativa para analisar as situações que afetam a sua sala de aula.

6.6 SABERES DA DIMENSÃO AFETIVA

Na epístola dedicada aos saberes docentes, constatamos a partir dos nossos estudos que o saber afetivo também ganhou espaço nos debates educacionais, mais especificamente no que tange à formação de professores. Isso porque busca-se superação da visão tradicional na qual ocorria a cisão corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, desconsiderando o humano em sua totalidade.

Porém, com a expansão dos estudos, mais especificamente os de abordagem histórico-social que colocam sua ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais, busca-se uma interpretação monista do ser humano, na qual sentimento e pensamento se fundem, não admitindo analisar isoladamente essas duas dimensões. Da mesma forma, o saber afetivo passou a ser considerado fundamental na constituição do “ser/tornar-se” professor, uma vez que ele possibilita o desenvolvimento da capacidade de se relacionar com as outras pessoas.

Diante do atual contexto que envolve o ambiente da sala de aula, a dimensão cognitiva não é suficiente para ajudar o professor a lidar com toda essa complexidade. A aquisição do saber da dimensão afetiva possibilita ao professor sensibilidade na criação de vínculos com os alunos, facilita a compreensão das necessidades desses aprendizes e da abertura sincera para a expressão de sentimentos. Como Paulo Freire (1996) afirma, tal saber nos possibilita compreender que estamos lidando com gente.

A professora Lane, ao nos escrever, traz uma importante contribuição para o debate. Segundo ela, um dos saberes que o curso de Pedagogia lhe ajudou a construir foi o afetivo. Em seu relato diz: “Abriu meus horizontes, principalmente, no que se refere **a ver o meu próximo, despida de qualquer julgamento pré-estabelecido**” (PROFESSORA LANE, 2016). Freire (1996) anuncia que um dos saberes necessários para o desenvolvimento da docência é a possibilidade de o professor se mostrar aberto ao querer bem. Quando a professora Lane nos relata que ampliou seu horizonte na relação com o outro, demonstra estar suscetível às possibilidades de interação e de abertura para conhecer o educando. Ainda que

consideremos que a escola tenha o compromisso com o processo de transmissão e produção do conhecimento, nela também se estabelecem relações afetivas.

Almeida (1999, p. 107) assevera que

As relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente.

Nesse sentido, leitor, é notório que ao adquirir o saber afetivo, o docente permite-se criar vínculos com os alunos, e a relação que se estabelece entre eles influencia no processo de aprendizagem. Em sua epístola, a professora reflete sobre a importância deste saber para a sua formação. Em seu relato demarca que para se alcançar uma aprendizagem de qualidade o aluno precisa “[...] **aprender mais por prazer** e dominar conhecimentos relativos ao que for estudado no local de ensino” (PROFESSORA GABY, 2016).

Com efeito, Leite e Tassoni (2013) destacam cinco elementos constitutivos da prática pedagógica que sofrem influência da afetividade, a saber: os objetivos de ensino, o aluno como referência, a organização dos conteúdos, como ensinar e avaliar. Segundo os autores, esses fatores interferem de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem.

A professora Lane descreve em sua epístola: “[...] Na disciplina de Educação Infantil **aprendi a olhar a criança como um ser próprio, um sujeito de direitos**” (PROFESSORA LANE, 2016). O relato deixa transparecer que uma disciplina específica – Educação Infantil – possibilitou-lhe a construção de um saber importante (respeito ao outro). Durante muito tempo, via-se a criança como uma reprodução de um adulto (adulto em miniatura), cujos desejos e direitos não eram respeitados. A partir do desenvolvimento de estudos nessa área, constatou-se que a criança era possuidora de um tempo diferente, tinha necessidades e desejos específicos e que esses deveriam ser respeitados no processo de ensino. Portanto, como Freire ensina, a prática docente é permeada por tudo isto: “Afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 1996, p. 143).

Algumas posturas pedagógicas são importantes quando o professor elege a afetividade como princípio que fundamenta sua prática. Segundo Leite e Tassoni (2013), são necessárias adequações de tarefas de acordo as especificidades do aluno. O professor precisa construir um ambiente no qual os aprendizes sintam-se confiantes. Estar sensível às demandas dos educandos pode ser entendido como um refinamento de comunicação afetiva.

Encerramos este subtópico, leitor, concordando com Ribeiro (2005) quando se refere à importância da afetividade para o ensino e aprendizagem: A competência afetiva por parte dos

professores possibilita a criação de vínculos propícios ao clima de confiança, de respeito mútuo, de amizade, de compreensão das necessidades dos alunos possibilitando que estes construam uma imagem de si próprios como seres humanos importantes e capazes.

6.7 POSTURA CRÍTICA E REFLEXIVA

Leitor, já abordamos neste trabalho o quão complexa é a docência e todos os saberes que a envolve. No capítulo sobre “formação de professores”, resumimos as concepções de docência que estiveram presentes ao longo do tempo nos cursos de formação inicial, desde o técnico em educação até o professor pesquisador-reflexivo. Isso porque passa-se a exigir do professor uma postura crítica e reflexiva diante da sua prática. A sala de aula se configura em um espaço privilegiado para o professor integrar os seus saberes, e isso é possível mediante a reflexão sobre a sua ação.

Na carta da professora Jéssica há indícios de que o Curso de Pedagogia lhe ajudou a construir esse saber e que ela conseguiu perceber a importância da reflexão para a docência. Em suas palavras: “O Curso de Pedagogia da UEFS me ajudou a construir, principalmente, saberes **teóricos/reflexivos**” (PROFESSORA JÉSSICA, 2016). A partir desse depoimento compreendemos que é de grande importância a construção de uma postura docente reflexiva, pois conforme destaca Alarcão (2005, p. 82-83), “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade”.

A professora Lane também enfatiza a importância do professor ser crítico e reflexivo quando relata: “Aprendi que devemos ser professores **críticos** e **reflexivos** diante dos problemas impostos [...]” (PROFESSORA LANE, 2016). Ao afirmar que o Curso de Pedagogia lhe ajudou a construir tal saber, a professora mostra que não assume uma postura passiva diante dos problemas que surgem na sala de aula. Alarcão (2005, p. 177) defende que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”.

No Projeto atual do Curso de Pedagogia da UEFS (2012) está explícita a formação da criticidade: “[...] o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca”. Portanto, observa-se que esse é um saber que as egressas deveriam construir em sua formação inicial.

Schön é um dos principais estudiosos sobre a prática reflexiva. Para ele, é necessário um novo modelo de formação que se baseie na reflexão da prática. Sua teoria parte de três ideias centrais, a saber: 1) reflexão na ação – está ligada à forma como o professor se mostra capaz de analisar sua prática e como, através das descrições de suas ações, ele demonstra disponibilidade à mudança, podendo adotar novas posturas e elaborar novas estratégias para atuação. 2) A reflexão sobre a ação – acontece quando o professor é capaz de analisar uma situação passada e identificar os caminhos que foram utilizados para resolver determinados problemas. 3) Reflexão sobre a reflexão na ação – possibilita ao professor adotar novas formas de agir, formas de pensar e solucionar problemas.

Julgamos que é de suma importância aos professores nos cursos de formação inicial serem capazes de desenvolver a criticidade, a reflexão e curiosidade para atuarem futuramente. Não conseguimos compreender uma prática na qual a criticidade e a reflexão não estejam presentes, pois como aponta Paulo Freire (1996, p. 32), “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sina de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital”.

Leitor, aqui finalizamos a escrita da primeira categoria. A próxima epístola discorrerá sobre as lacunas do Curso de Pedagogia/UEFS no âmbito da formação das professoras colaboradas desta pesquisa.

EPISTOLA VII

LACUNAS DA FORMAÇÃO INICIAL

E há que se cuidar do broto. Pra que a vida nos dê flor e fruto.
(Milton Nascimento)

Lendo as epístolas das professoras e revendo o quadro teórico desta pesquisa, constatamos que as docentes também mencionaram algumas lacunas formativas deixadas pelo Curso de Pedagogia. Sendo assim, pretende-se desenvolver este tema e ampliar as discussões a fim de relativizar o papel da formação inicial, no sentido de também evidenciar seu caráter lacunar e suas (im) possibilidades. Para que tal objetivo seja alcançado, esta epístola está subdividida da seguinte maneira: relação teoria/prática e estágio curricular, saberes pedagógicos e didáticos, saberes curriculares, saberes da formação profissional, conteúdos específicos dos anos iniciais do ensino fundamental, carga horária insuficiente de disciplinas, gestão da classe. Desejamos a você, leitor, uma excelente leitura!

7.1 RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA E ESTÁGIO CURRICULAR

Nesta subcategoria, leitor, vamos analisar as questões relacionadas à relação teoria e prática nos componentes curriculares no Curso de Pedagogia e o estágio curricular que é um momento obrigatório no currículo desse Curso.

Inicialmente, deixamos claro que é necessário haver uma coerência entre o conteúdo ensinado pelos cursos de formação e o cenário que os futuros professores irão encontrar na prática, de modo a não deixar margem a um distanciamento deste com aquele. Os cursos de formação inicial não podem ser reduzidos somente ao ensino de conteúdos, é necessário que haja a transposição destes com o real. Sobre esse aspecto, as professoras Jéssica e Aline declaram:

[...] os saberes da prática se limitaram a poucas horas das disciplinas de práticas e as horas das disciplinas de estágio, que nem sempre eram bem aproveitadas, pois ao invés de termos alguém de referência acabávamos não tendo ninguém para nos orientar na escola, só contávamos mesmo com a orientação na universidade (PROFESSORA JÉSSICA, 2016).

[...] precisamos de uma aprendizagem sobre a prática pedagógica mais esmiuçada, de **estágios de maior qualidade e maior tempo também** (PROFESSORA ALINE, 2016).

Analisando os trechos das cartas das professoras Jéssica e Aline , percebe-se o quanto a formação de qualidade também pode ser relegada pela própria universidade. O que podemos ler nas entrelinhas dos excertos é que as horas dedicadas ao estágio e à prática “nem sempre eram bem aproveitadas”, quer dizer, que o Curso de Pedagogia e as escolas parecem não estabelecer um diálogo formativo no qual professores regentes e professores formadores estejam em sintonia para que esse trabalho favoreça uma prática significativa que possibilite aos estudantes vivências efetivas da docência. Ao que parece, no afã de inserir os futuros professores no contexto escolar, a formação inicial acaba negligenciando a articulação entre as instituições e o diálogo com a escola, o que simbolicamente representa ainda a dicotomia teoria e prática.

Ao ingressarem no curso de formação inicial, mais especificamente o de Pedagogia, os estudantes, futuros professores, têm contato com diversas disciplinas pedagógicas cuja finalidade seria “colocá-los a par dos aspectos teóricos e práticos do magistério” (ALVAREZ, 2007, p. 193). Entretanto, ao lermos as epístolas, verificamos que apesar de algumas egressas terem tido contato com as disciplinas pedagógicas, na prática escolar, sentiram-se inseguras para desenvolver o trabalho em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior (BRASIL, 2001), discorre sobre o estágio: “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL, 2002).

Ainda sobre a prática de estágio, o mesmo parecer, em seu inciso terceiro, descreve que:

[...] o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002b, p. 6).

Apesar dessa resolução, as participantes desta pesquisa evidenciaram que a prática do estágio, ofertado no curso de Pedagogia, não lhes ajudou a construir saberes consistentes nem um processo de formação. Segundo suas representações, o estágio acaba não lhe dando as respostas que elas esperavam, como podemos observar na escrita da professora Mile:

[...] sem falar nos curtos períodos de estágio que tivemos que se resumiam (nas melhores das hipóteses em uma semana de observação, uma de coparticipação e outra de regência) (PROFESSORA MILE, 2016).

Tal fragilidade do estágio apontado pela professora Mile precisa ser considerada pelos cursos de formação de professores, pois o estágio docente pode se constituir espaço para a construção e transformação de representações sobre a escola, a turma, os alunos e suas aprendizagens, além de espaço de socialização e construção de conhecimentos.

Fica evidenciado que a vivência que a professora Mile teve sobre o estágio, coaduna-se com o modelo de estágio que tem como foco a imitação de modelos (PIMENTA;LIMA, 2008) Entretanto, de acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 26), o estágio não deve ou deveria “ser constituído de forma burocrática, com preenchimentos de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa”.

Analisando o projeto do Curso em estudo, verifica-se que:

O estágio obrigatório a ser realizado em escolas de educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental ocorrerá a partir do 5º semestre do curso, em conformidade com o Parecer CNE/CP-27/2001, o qual pressupõe *um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente* pelo Colegiado do Curso e as *Escolas campos de estágio* (PROJETO CURSO PEDAGOGIA UEFS, 2002).

Neste sentido, nos questionamos: já que estamos numa busca da superação da visão de que a prática é o momento que os estudantes irão “testar” as teorias vistas nas disciplinas ao longo da formação, por que ofertar os estágios somente a partir da metade do curso? Se o estágio pode ser considerado como um importante espaço para formação do docente, não seria mais significativo para as estudantes (futuras professoras) terem contato com as situações das salas de aula desde o ingresso no curso? São questões que não serão respondidas neste espaço, mas que, devem ser refletidas pelos cursos de formação de professores, tendo em vista que, como afirmam Jardimino e Barbosa (2012, p. 775),

O fato dos estágios serem oferecidos na segunda metade do curso, segundo a Resolução CNE/CP 1/2002, tem levado os estudantes a verem os estágios curriculares de forma desarticulada da teoria, sendo interpretado como uma atividade independente, como um momento de aplicar os conteúdos adquiridos ao longo do curso somente nas últimas etapas, para um cumprimento obrigatório e burocrático de sua formação.

Assim, leitor, defendemos que o estágio constitua-se de uma postura que se encaminhe para a reflexão a partir da realidade, o que vem contribuir para a análise de situações que futuramente farão parte da profissão do professor, como evidencia Borssoi (2008, p. 2)

[...] o objetivo central do estágio deve(rá) ser a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando – o saber fazer – obtendo (in)formações e trocas de experiências.

Todavia, leitor, parece que o tempo que tem sido dado pelo Curso ao estágio não garante a resolução dos desafios destacados anteriormente. Para a professora Mile o

Tempo de estágio é curto demais, aulas de fundamentos de disciplinas muito superficiais (e às vezes pouco desafiadoras) (PROFESSORA MILE, 2016).

Além do tempo insuficiente para o estágio, não podemos deixar de nos referir ao depoimento da professora Aline que, embora único, deve ser considerado. Trata-se da insuficiência de carga horária para abarcar o conteúdo das disciplinas do núcleo de fundamentos que trata dos saberes específicos que vão ser desenvolvidos na escola básica:

O Curso de Pedagogia apresenta somente uma disciplina para cada modalidade de ensino, com uma **carga horária pequena, que a meu ver, não é suficiente para abarcar todo o conteúdo básico e necessário para a formação dos saberes de um professor** (PROFESSORA ALINE, 2016).

Portanto, a partir das representações das egressas, compreendemos que o momento destinado às disciplinas do núcleo de fundamentos e do estágio precisam ser marcados por situações desafiadoras o que demanda um tempo maior para aprofundamentos de saberes teóricos e práticos que vão contribuir efetivamente para uma profissão docente sólida. Sendo assim, é imprescindível que no curso de Pedagogia busque-se não somente o saber, mas também o fazer.

A articulação entre a teoria e a prática deve perpassar todas as atividades formativas, como está evidenciada no Parecer CNE/CP 9/2001:

O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior (PARECER CNE-CP 028-2001, p. 5).

Ao se propor tal concepção de formação, temos uma tentativa de superação do modelo de formação 3+1. Considerando a superação desse modelo formativo, o estudante, futuro professor, teria a oportunidade de ter uma experiência mais aprofundada com as teorias referentes à sua futura atuação. De acordo com o parecer, “a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (PARECER 028-2001, 2002. p. 9).

Neste sentido, uma das grandes contribuições desse parecer é a reflexão sobre a necessidade do rompimento de um modelo formativo baseado somente na teoria ou somente na prática. Pretende-se uma perspectiva baseada na dialogicidade entre essas duas instâncias, o que tem o apoio de Saviani (2008) quando afirma:

[...] o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (SAVIANI, 2008, p. 128).

Assim como outras teorias existentes, a Teoria das Representações Sociais cuja função é ser útil socialmente e aplicável a um contexto concreto, os saberes teóricos construídos pelos professores em formação precisam também ser úteis para o desenvolvimento da sua futura prática. Arruda (2002) argumenta que a TRS, em sua dimensão epistemológica, busca a superação dos binarismos que durante muito tempo permearam a construção do conhecimento. Assim, segundo a autora, a TRS reabilita o conhecimento concreto, valoriza a experiência vivida e reconhece a possibilidade de diversas racionalidades, ou seja, a polifasia cognitiva.

Apesar de toda defesa da importância da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores, os relatos das egressas colaboradoras evidenciam a fragilidade desta articulação para um exercício docente consciente e consistente. Segundo a professora Lane,

Isso aconteceu também com várias outras disciplinas, principalmente com as de **fundamentos, que muito pouco me permitiu aprender na prática os aspectos pertinentes à docência** (PROFESSORA LANE, 2016).

É consenso que as disciplinas de fundamentos são o principal momento que se espera a construção dos saberes balizadores das práticas das futuras professoras. Entretanto, a partir

do depoimento anterior, infere-se que há uma valorização maior da teoria, e uma fragilidade em relação à construção de conhecimentos que possibilitem a transposição para a prática. Embora reconheçamos a importância da aquisição de saberes teóricos, de nossa perspectiva, estes só terão sentidos se vinculados ao contexto educacional.

Segundo Libâneo e Pimenta (2011, p. 55), é difícil se pensar um processo formativo que não esteja atrelado a situações concretas. Para eles, a prática docente é marcada sistematicamente por elementos teóricos que precisam estar diretamente ligados a contextos práticos. Neste sentido, ao se pensar o currículo de formação inicial torna-se fundamental enfatizar, também, a prática como atividade formadora.

Muitos dos cursos de formação são divididos em dois momentos: primeiro o estudante tem contato com toda a teoria, para num segundo momento (geralmente nos estágios) estabelecer contato com as situações práticas. Entretanto, esse modelo não dá mais conta de atender às especificidades que surgem durante o processo de formação, demandando que a teoria esteja atrelada à situações concretas e reais de ensino. Todavia, leitor, observamos que as egressas tiveram contato com situações práticas em momentos específicos, ou seja, nas disciplinas de práticas e naquelas reservadas aos estágios. A propósito, cabe mencionar que os discursos das participantes ressaltam que esses momentos foram insuficientes para uma formação de qualidade.

Entendemos que esse movimento de construção dos saberes precisa acontecer desde o ingresso dos estudantes no Curso de Pedagogia, de modo que haja uma integração entre os conteúdos das disciplinas e situações reais de ensino. Tal afirmação se respalda no pensamento de Libâneo e Pimenta (2011, p. 55) quando enfatizam:

[...] os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.

Portanto, defendemos que é necessária uma integração entre todos os componentes curriculares da graduação com a prática da escola básica, permitindo aos estudantes, mediante visita ao espaço escolar, a análise de situações desafiadoras e de casos de ensino para que a teoria faça sentido.

Schön (1992), ao discutir o dualismo entre o pensamento e a ação, teoria e prática, defende que é necessária a superação de uma formação baseada somente na aquisição de saberes teóricos para que a prática seja um momento presente em todo o processo formativo.

Segundo o autor, a presença constante da prática no processo formativo permite que o futuro professor consiga ver aplicabilidade na teoria, daí sua importância para um exercício docente fundamentado teoricamente.

Brzezinski (1998), também discute a questão da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores. Segundo a autora, teoria e prática precisam ser compreendidas como indissociadas, constituindo-se eixo central nos currículos desses cursos. Do mesmo modo, destaca a necessidade de superar a concepção de que a teoria e a prática são disciplinas específicas, que não dialogam, no que concorda com Saviani quando enfatiza “[...] se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer por fazer” (SAVIANI, 2005, p. 141).

Por fim, leitor, deixamos claro, assim como as representações só ganham força quando compartilhadas por um grupo social, os saberes docentes também só fazem sentido quando transpostos para a prática, quando o sujeito constrói conexões entre tais saberes e as situações concretas de ensino.

7.3 SABERES DIDÁTICOS

Leitor, esta subcategoria trata das representações das egressas, sobre a construção dos saberes didáticos, que aparecem nas cartas como outra lacuna deixada pela formação inicial. Nos discursos das participantes, ao viverem a experiência prática, sentiram muitas dificuldades em organizar a dinâmica da aula, assim como criar estratégias que favorecessem a obtenção de uma aprendizagem de qualidade por parte dos alunos, como evidenciam as professoras Aline e Lane nos excertos seguintes:

[...] não sabia organizar os conteúdos para serem trabalhados ao longo do ano, tive muita dificuldade para planejar e elencar objetivos adequados, elaborar atividades que possibilitassem o avanço da turma, enfim, nesse momento observei que toda a teoria estudada na universidade não foi suficiente para a minha primeira regência na Educação Infantil (PROFESSORA ALINE, 2016).

Primeiro relato sobre a insegurança para produzir um **planejamento pedagógico**, pois, foi isso que senti quando me propuseram a construir um. Acredito que a disciplina que trata sobre esse assunto **trabalha muito pouco com a produção do planejamento, ficando muito restrito à teoria** (PROFESSORA LANE, 2016).

[...] as disciplinas do curso não nos dão base para a definição das estratégias didáticas e dos conteúdos curriculares que devem ser

trabalhados em cada turma das modalidades de ensino I (PROFESSORA ALINE, 2016).

Nesses relatos ficou evidente a importância daquilo que Libâneo (1991, p. 27) chama de “formação técnico-prática”, ou seja, a dimensão que propicia ao futuro professor condições de organizar os conteúdos, de construir o planejamento a partir dos objetivos que envolvam a aprendizagem de conceitos, habilidades e atitudes, elaborar estratégias didáticas e avaliar as aprendizagens.

Os saberes didáticos são de grande importância por colocarem as docentes frente às questões que envolvem uma reflexão sistemática sobre o processo educativo que se realiza na escola. Evidentemente, os fundamentos da Ciência da Educação, como a Filosofia, Sociologia, História e Políticas Públicas, por exemplo, fundamentam a prática educativa, contribuindo para o professor refletir sobre as questões relacionadas tanto à escola quanto a sala de aula, fazendo com que a didática seja definida por Masetto (1997, p. 13) como “uma reflexão sistemática que acontece na escola e na aula”.

Quando analisamos a carta da professora Aline, verificamos que ela destaca a superficialidade com que aspectos como o planejamento de ensino, a construção dos objetivos e a avaliação da aprendizagem, dentre outros saberes didáticos foram tratados no curso de formação inicial:

Tive também, além dos estágios supervisionados em Gestão e Coordenação, Educação Infantil e Ensino Fundamental I, disciplinas sobre Fundamentos da Matemática, Português, Ciências, História e Geografia, onde **visualizei de forma superficial** como trabalhar os conteúdos com os alunos, como fazer planejamentos, objetivos das aulas, formas de avaliação, dentre outros (PROFESSORA ALINE, 2016).

Todavia, segundo Masetto (2013) é a didática que vai oferecer sugestões para os professores realizarem o planejamento de um curso, selecionarem assuntos interessantes, variarem as técnicas de ensino, propiciarem a integração do grupo, estabelecerem relação entre a teoria e prática, avaliarem de uma forma integral a aprendizagem dos alunos. Entretanto, quando não há aquisição desses saberes importantes, professores e professoras manifestam com frequência expressões do tipo: “não sei como fazer”, “não vi isso”, “na universidade foi diferente”, ou mesmo pensam em desistir da docência ou ainda migram para outras áreas. Portanto, segundo Lopes e Nono (2007)

Ao final da licenciatura, espera-se que o professor tenha alguma clareza a respeito de aspectos relacionados à sua profissão; espera-se que consiga fazer suas opções teórico-metodológicas, ainda que estas, em sua prática profissional futura, não se confirmem; espera-se que tenha segurança, ainda que minimamente, para desenvolver sua prática educativa (2007, p. 85).

Da mesma forma que as RS são estruturadas a partir de duas dimensões – informação, que se refere às informações que o grupo já possui a respeito de um determinado objeto; campo de representação, que diz respeito à ideia de modelo e à atitude responsável pela focalização do objeto da representação – a aquisição dos saberes didáticos também passa por esse processo. Ao adentrar nos cursos de formação de professores, os estudantes já trazem consigo representações sobre o que é ser professor (informação) e conseguem identificar as práticas dos antigos professores (campo de representação). Tendo uma boa formação, possivelmente conseguirão transpor do que é meramente imaginário para o que é real. Talvez esse seja um dos grandes desafios dos cursos de formação inicial.

Por fim, leitores, não deixamos de acrescentar que, se as Representações Sociais são um processo que torna conceito e percepção intercambiáveis, a construção dos saberes didáticos precisa tomar as realidades sociais onde o futuro docente irá atuar como ponto de partida para a construção das representações sobre os saberes. Isso porque, sendo uma das principais características da TRS a constituição dos elementos representativos em interação, a construção dos saberes precisa acontecer na interação com os educandos e com a realidade onde os docentes irão atuar.

7.5 CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leitores, já defendemos que muitos autores apontam a necessidade de o professor ter o conhecimento específico das disciplinas para ensinar. Mostramos, na epístola VI que algumas egressas se referem positivamente à construção de tais saberes. Entretanto, não podemos deixar de destacar nas representações trazidas por outras egressas que esses saberes não foram construídos pela totalidade das participantes desta pesquisa, o que pode se constituir uma contradição, haja vista que todas fizeram parte da mesma turma. Em relação à essa lacuna, a professora Amanda nos escreveu o seguinte:

[...] comecei a questionar-me sobre o quanto é **precário e insuficiente o que se trabalha nas disciplinas específicas** (PROFESSORA AMANDA, 2016).

Muito se discute sobre a ambiguidade que há nos conteúdos que se ensinam nos cursos de formação de professores e os que realmente esses futuros profissionais precisam conhecer para atuarem nas suas salas de aula. Neste sentido, faz-se importante que haja por parte das instituições formadoras uma reflexão quanto à utilização dos conteúdos contemplados nas disciplinas específicas, ensinadas no **eixo de fundamentos**. Como já mostramos anteriormente, tal eixo é muito importante na articulação dos currículos dos cursos de formação de professores, pois entendemos que as relações estabelecidas entre os saberes científicos e os escolares podem ter repercussão substancial no processo formativo.

Segundo Libâneo (2011), uma das características da atuação das profissionais que são formadas nos cursos de Pedagogia é que, em grande maioria, elas irão atuar em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), necessitando dominar conhecimentos e metodologias de áreas diferentes (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, etc.). Para o autor, “[...] isso significa que os professores da educação infantil e de 1º a 4ª série precisam de um sólido domínio dos conteúdos específicos e das práticas investigativas que lhe são conexas” (LIBÂNEO, 2011, p. 88). Todavia, mais uma vez, as professoras revelam dificuldades na prática docente por conta da fragilidade de saberes relacionados aos conteúdos específicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

[...] quando comecei a exercer o papel de professora/formadora me deparei com uma série de **dificuldades, principalmente em relação aos conteúdos trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental I** (PROFESSORA AMANDA, 2016).

[...] pude refletir que a disciplina de Didática, e dos tantos **fundamentos de ensino nas disciplinas que tivemos não foram suficientes** para me darem o suporte que tanto necessitei (PROFESSORA MILE, 2016).

A partir dos relatos das colaboradoras, infere-se que os saberes construídos durante a formação inicial, de modo geral, não ofereceram subsídios de que necessitam para atuarem como docente. É importante para o desenvolvimento da profissão que o professor se sinta preparado, conhecedor das disciplinas específicas, pois para ensinar determinados conteúdos, é de grande importância que o docente tenha domínio sobre eles.

Segundo a Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (2000), a formação inicial do profissional “[...] tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o

desenvolvimento de competências indispensáveis para atuar nesse novo cenário (BRASIL, 2000, p. 13).

Segundo Gauthier et al (2012), o que diferencia o professor de qualquer outro leigo que exerce a docência é o fato de ele conhecer profundamente a matéria que irá ensinar, além da sua estrutura, sua construção histórica, dos métodos, técnicas ou analogias que melhor se apliquem ao ensino. Portanto, é de crucial importância que os cursos de formação inicial garantam essa aprendizagem, pois “[...] ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER *et al*, 2006, p. 29). Este pensamento é compartilhado com Mizukami (2004, p. 06), quando afirma:

[...] os profissionais de ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria.

A fragilidade dos saberes dos conteúdos específicos contribuem significativamente para a insegurança do professor no início da carreira, como expressa a professora Mile:

Estes saberes apresentados e desenvolvidos ao longo do curso (muitas vezes às pressas por conta de greves ou porque o professor não aprofundava as discussões). No entanto, **a minha primeira experiência com professora responsável por uma turma de 5º ano logo após a nossa formatura foi assustadora** (PROFESSORA MILE, 2016).

Por fim, leitor, em face do exposto, inferimos que ainda que haja a construção dos saberes específicos, algumas egressas revelaram que esses saberes não foram trabalhados de forma consistente na formação inicial, contribuindo para que se sintam inseguras ao ingressarem na sala de aula, ao ponto da professora revelar, no excerto anterior, que a sua experiência foi assustadora.

7.8 GESTÃO DA CLASSE

Outra lacuna que as egressas apontaram nas cartas diz respeito à gestão da classe. Vejamos o que afirma a professora Lane:

Acredito que **o Curso deixou lacunas no que diz respeito a como resolver problemas** decorrentes da rotina escolar, principalmente no que se refere aos conflitos vivenciados pelos alunos em sala de aula (PROFESSORA LANE, 2016).

Podemos perceber que as discentes do curso de Pedagogia anseiam pela construção de saberes em relação à gestão da classe. No entanto, nossas pesquisadas revelaram que esta é uma fragilidade na formação inicial e que o curso tem contribuído de maneira tímida para a sua construção.

Segundo Stedile (2008, p. 6), “o papel do professor é proporcionar condições para que o conhecimento seja adquirido pelo aluno e, para isso, ele deve administrar bem o tempo e o espaço escolar (ritmo, as intervenções/participações, os imprevistos, os obstáculos)”. Mas, quando adentram na sala de aula, as egressas sentem-se inseguras e, muitas vezes, não sabem como resolver os problemas que surgem, como a professora Gaby relata:

Em relação à gestão da classe, senti dificuldades nas primeiras semanas quando todos estavam se conhecendo. A respeito das crianças, percebia que algumas ficavam interessadas em estudar, **já outras por chamarem atenção em vários momentos das aulas com gritos, palavrões e provocações** demonstravam que algo as incomodavam. Diante de tal situação, **conversava com as crianças no intuito de esclarecer sobre a importância de estudar, mesmo assim, voltavam a se comportar de modo desrespeitoso** (PROFESSORA GABY, 2016).

A escrita da professora Gaby nos revela um dado importante, que é desafiador às professoras iniciantes: lidar com as situações rotineiras da sala de aula, de como saber lidar com os conflitos. Por isso, acreditamos que é necessário que esse seja outro saber que as professoras precisam construir no curso de Pedagogia, além daqueles já explicitados anteriormente.

A dificuldade enfrentada ao adentrar na profissão devido à falta de construção de saberes específicos que serviriam de base para auxiliar na prática de sala de aula foi também manifestada por outra egressa. Tais saberes possuem importância para a atuação profícua, pois quando construídos servem de “reservatório” para as professoras agirem com segurança em determinadas situações.

Cheguei à sala de aula com medo e pouco entendendo do funcionamento da mesma (PROFESSORA JÉSSICA, 2016).

No início da profissão é natural que os professores desenvolvam o sentimento de insegurança nas primeiras experiências escolares. Todavia, se a universidade propiciasse um maior número de momentos de vivências deles com os pares a partir de situações reais, certamente isso desenvolveria o sentimento de segurança.

O relato anterior, demarca que embora tenha concluído o curso de licenciatura, cujo foco deve ser a formação docente, a participante Jéssica não se sentiu preparada para tal, chegando a “sentir medo” e “não entendendo do funcionamento” da sala de aula. Com isto, não estamos querendo dizer que somente o Curso de Pedagogia lhe daria subsídios para a construção de uma identidade profissional consistente, mas defendemos que, pelo menos, ao concluir o curso, as docentes não deveriam se sentir despreparadas para tal função. Por isso, na subcategoria anterior “relação teoria/prática” defendemos o quão importante é o Curso tomar a realidade da sala de aula e de outros campos de atuação como ponto de partida para o desenvolvimento do seu currículo, de modo que a relação da universidade com a escola básica garanta a aquisição dos saberes defendidos aqui como importantes para a docência.

EPÍSTOLA VIII

FONTES DOS SABERES DAS PROFESSORAS INICIANTES

Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
(Gonzaguinha)

Ao lermos as epístolas das egressas, pudemos constatar que alguns saberes foram privilegiados na formação inicial, e é sobre eles que iremos nos deter agora.

8.1 A PRÁTICA DA SALA DE AULA

A maioria das egressas relatou que a prática da sala de aula é uma das principais fontes de aquisição dos saberes docentes. Segundo elas, o ingresso na carreira docente, bem como o contato com o dia-a-dia da profissão possibilitou a construção de saberes que lhe serviriam de base para a resolução dos conflitos e o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Segundo Conceição e Nunes (2015), esse momento de iniciação na docência é traduzido por “choque” com a realidade apresentada. Esse choque geralmente ocorre nos primeiros momentos e meses da docência, demarcados pelo confronto entre os saberes adquiridos na formação inicial e as situações complexas da profissão.

A professora Aline escreveu que seu contato com a prática a ajudou bem mais que a própria formação obtida no curso de Pedagogia da UEFS. Segundo ela,

[...] de certa forma, acredito que aprendi muito mais desenvolvendo a **prática na escola particular do que na minha formação inicial** (PROFESSORA ALINE, 2016).

Aqui, identifica-se um aspecto que precisa ser refletido: a da escola enquanto espaço de formação. Ou ainda problematizar o seguinte questão: até que ponto o curso no qual ela foi formada deixou a desejar no que tange ao exercício das funções docentes. A partir do excerto, pode-se perceber que a egressa representa a escola particular bem mais eficiente no seu processo formativo do que o próprio Curso de Pedagogia.

Talvez, essa seja uma grande lacuna que o curso precisa sanar, haja vista que podemos nos perguntar: qual o papel da formação inicial? E mais especificamente: qual o papel do curso de Pedagogia na formação de professores? Não queremos aqui anular a importância de

tais cursos, entretanto, o que questionamos é até que ponto os profissionais que saem desses cursos têm conseguido transpor para a realidade aquilo que tanto veem no curso, e, mais especificamente, até que ponto realmente acontece a formação de professores nos cursos de licenciatura? Não estamos aqui reduzindo o Curso de Pedagogia apenas a formação de professores, mas é preciso considerar que a maioria dos profissionais atuam como professores, já que ele tem a docência como base.

Outra questão importante diz respeito ao que escrevemos anteriormente: a importância da estreita ligação que deve ocorrer entre universidade e escola. Ao reconhecer que a escola é o principal ambiente formativo das futuras professoras, a universidade deve considerar que não cabe dissociar a formação inicial de professores de situações práticas. Assim, ao ingressarem na carreira, as egressas não se sentem preparadas para atuarem, ou, ao se depararem com a prática, sentem-se como se tivessem caído de “paraquedas” naquele ambiente. Um ambiente, a propósito, diferente de tudo aquilo que ela esperava.

Outra egressa ressalta sobre o papel que a sua inserção na escola, primeiramente na rede particular, teve para sua representação do que é ser professora:

A partir dessas **experiências na escola particular** digo que comecei realmente a viver e entender o que é ser professora. **A minha entrada no município** e, posteriormente, no colégio que estou hoje também fortaleceram meus saberes ainda tão imaturos e incipientes de pedagoga recém-formada (PROFESSORA JÉSSICA, 2016).

Nesse relato, a professora Jéssica reconhece que construiu alguns saberes durante o curso de Pedagogia, porém foi sua inserção na escola que possibilitou dar sentido a eles. Da mesma maneira, a professora Amanda também faz essa representação da importância da escola para a construção/consolidação dos saberes docentes:

Creio que **só o chão da escola te permite entender de fato** tudo aquilo (ou quase tudo) **que se aprende na universidade**. A partir da vivência na escola as coisas começam a fazer sentido. (PROFESSORA JÉSSICA, 2016).

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores (1998, p. 69),

[...] o processo de formação inicial de professores requer uma organização curricular e institucional capaz de estabelecer uma ligação visceral entre a escola de formação e o sistema de ensino, constituindo um campo de atuação comum, compartilhado.

Já a professora Jéssica foi bem incisiva nesta afirmação:

[...] a maior aprendizagem mesmo aconteceu e acontece nas escolas que trabalhei e trabalho (PROFESSORA JÉSSICA, 2016).

Assim, leitor, pode-se inferir que as egressas reconhecem a escola como o principal espaço de construção de saberes. Segundo Dubar *apud* Formosinho e Machado (2009, p. 288) “[...] Uma formação válida é a que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo seu exercício”. As ideias de Dubar a respeito da formação são também confirmadas pelas palavras da professora Amanda:

[...] compreendi assim que a **prática na sala de aula é uma constante formação**. (PROFESSORA AMANDA, 2016).

Leitor, se na racionalidade técnica a prática é vista como espaço de concretização de teorias, na racionalidade prática a teoria é vista como hipótese de trabalho “capaz de fecundar a prática” (MACHADO, FORMOSINHO, 2009, p. 290). Nesse caso, a professora Amanda demonstra elaborar uma representação da prática como espaço privilegiado de formação constante. Segundo Souza Santos (2002, p. 32),

A teoria crítica pós-moderna parte do pressuposto de que o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível e de que ele só progride na medida em que transformam em sentido progressista essas condições.

Portanto, compreendemos que os saberes docentes, assim como defende a teoria crítica pós-moderna, só terá sentido quando construídos em situações práticas, quando as docentes conseguirem transpor para a prática os saberes erigidos durante o curso de formação inicial.

Além do problema levantado pela professora Amanda, outra questão foi aventada pela professora Jéssica, cujo teor é aqui examinado. Analisando sua missiva, infere-se que ela reconhece a construção de saberes na formação inicial, mas foi somente na prática que conseguiu significá-los, como podemos confirmar no fragmento seguinte:

Planejamento foi algo que fazia na graduação para os estágios, mas que aprendi a refazer para torna-lo realmente eficaz, na escola. **A construção de atividades também foi algo aprimorado na escola** (PROFESSORA JÉSSICA, 2016).

Assman (2007) defende que o processo de aprendizagem precisa superar a visão meramente informativa, o que vale também para o caso da docência. É preciso que aconteça uma reinvenção do conhecimento, além de uma construção personalizada. Na perspectiva do

referido autor, compete aos cursos de formação proporcionarem situações reais e qualitativas para a construção dos saberes da docência, em suas palavras, “Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 2007, p. 29,).

8.2 CONSULTA À LITERATURA

A professora Aline compreende a importância de se manter estudiosa sobre a profissão. Ela afirma:

[...] precisei buscar apoio nas literaturas (PROFESSORA ALINE, 2016).

Podemos inferir que, mesmo no exercício da docência, a professora Aline precisou buscar outros momentos e fontes pertinentes à formação. Juan Ignacio Pozo (2002) trouxe para o centro do debate esta nova concepção de ver o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, estamos imersos numa sociedade que cobra dos profissionais uma consciência sobre a importância de se manter em constante formação. Não diferente do autor, O mesmo ocorreu com a professora Jéssica quando afirma:

[...] precisei revisitar os RCN's algumas vezes para compreender a organização das áreas e as competências de cada faixa etária (PROFESSORA JÉSSICA, 2016).

Como é perceptível, diante das lacunas deixadas pela formação inicial, as egressas buscaram as literaturas específicas como fonte de construção de saberes docentes. Essa tomada de postura por parte das egressas mostra a consciência do inacabamento, da necessidade e da busca de respostas científicas. Segundo Demo (1994, p. 49), “[...] a fundamentação científica tem intrinsecamente o sentido de inovar a realidade. Trata-se de conhecer para mudar, de saber para participar, pesquisar para construir”.

Segundo as participantes desta pesquisa, o livro didático se constitui como outra literatura de consulta. De acordo com a representação da professora Gaby, o livro teve importante papel para a aquisição de saberes:

Com relação aos conteúdos, a **dificuldade refere-se a ter de trabalhar todos os conteúdos dos livros didáticos exatamente da maneira apresentada** nesses materiais, mesmo **tendo interesse em trabalhar de modo dinâmico**, envolvendo diferentes materiais (PROFESSORA GABY, 2016).

A partir da missiva da professora Gaby, é perceptível que mesmo ela tendo consciência da importância de se trabalhar com materiais diversos e de modo diferenciado, ainda assim, ela fica presa ao livro didático como principal ferramenta de trabalho.

Ao relatar sobre sua dificuldade em trabalhar todos os conteúdos contidos nos livros didáticos, a professora Gaby afirma que ainda é presente, na escola, a visão apriorista do conhecimento, pois se cobra que os professores sejam reprodutores de conhecimentos, sendo o livro didático o principal recurso utilizado para tal reprodução. Segundo Batista (2011, p. 14),

O processo de ensino e aprendizagem deve envolver materiais variados e nenhum deles deve ser mais importante do que o educador, que tem de ser o autor do ato de ensinar, de modo a definir objetivos próprios, seguir metodologias específicas conforme o público que ele atende e não segundo um modelo proposto no livro didático.

Neste sentido, compreendemos que o professor precisa ser capaz de identificar e selecionar aquilo que considera importante no processo de ensino, bem como ter a consciência crítica sobre esses materiais que utilizam em sua sala de aula.

8.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Leitor, anteriormente já escrevemos que uma das fontes de saberes das professoras iniciantes é a sala de aula. Durante a análise das epístolas, identificamos que a formação continuada, na escola, também se constitui como fonte de saberes. Entendemos que o processo de formação é contínuo e permanente, sendo que o professor precisa se mostrar disponível para que essas aprendizagens aconteçam.

Assim escreveu a professora Amanda:

Durante o meu processo de formação profissional pude perceber que **a prática pedagógica está em constante revisão**. Ou seja, **toda nossa trajetória é perpassada de um constante construir e reconstruir conhecimentos** conforme a necessidade de utilização dos mesmos. (PROFESSORA AMANDA, 2016).

A representação que a professora Amanda construiu da docência é que esta é uma busca constante por aprimorar saberes até então desconhecidos. Segundo Inengzynski e Tozetto (2012, p. 3),

[...] a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo

entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva.

Portanto, ao mostrar-se aberto para o processo de formação continuada, o professor iniciante demonstra consciência quanto ao papel que desenvolve tal formação na construção da sua identidade docente, enquanto um ser inacabado. Para Paulo Freire (1996, p. 57), o docente ao assumir essa postura, insere-se “num permanente movimento de busca”. Esse princípio freiriano aparece sintetizado nas palavras da professora Jéssica, tal como se lê abaixo:

[...] cabe muito a cada uma de nós correremos atrás de continuar estudando para fundamentar nossa prática (PROFESSORA JÉSSICA, 2016).

A prática deve ser concebida como um dispositivo de formação docente, momento de confrontação entre os saberes que o sujeito construiu na formação inicial e aqueles decorrentes da experiência em sala de aula, em um movimento de fluxo, uma vez que “não existe conhecimento pronto, acabado, pois tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução” (FONTANA, FÁVERO, 2013, p. 3). A esse respeito, a professora Lane relata o seguinte:

[...] as dificuldades surgidas devido às lacunas do curso só não me angustiaram ainda mais, porque minha **primeira experiência pós-formatura foi em um colégio particular, que me proporcionou formações** muito importantes, as quais me permitiram adquirir mais conhecimentos sobre as estratégias didáticas no trabalho com a linguagem, matemática e natureza e sociedade. Além disso, aprendi a produzir com segurança um **planejamento e a encarar os conflitos** entre as crianças como algo positivo e saber mediá-los (PROFESSORA LANE, 2016).

O depoimento da professora Lane merece destaque por refletir sobre a presença da escola no seu processo formativo. Para a depoente, a escola particular desenvolveu o papel que deveria ter toda escola, quer seja da rede privada ou pública e a própria universidade no que se refere à inserção na carreira docente. Entretanto, a formação inicial não pode ser responsabilizada por certos silêncios ou mesmo lacunas, pois justamente os Referenciais para Formação de Professores (1998, p. 69) afirmam que “apesar da consciência de que a atividade profissional do professor só terá sucesso se ele tiver domínio de certas práticas, essas normalmente não aparecem de forma explícita nos conteúdos da formação inicial”. Quando as egressas não adquirem os saberes necessários para atuar na prática, a escola, enquanto campo

de atuação, desenvolve o papel de uma extensão da formação inicial. Segundo Mizukami (2002, p. 12),

Aprender a ser professor [...] é uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. E exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Portanto, a formação continuada que acontece ao longo da atuação do docente, tem como característica principal possibilitar que a egressa dê novo sentido à prática pedagógica, ressignificando sua atuação e, do mesmo modo, contribuindo para a consolidação dos saberes docentes. Para Masetto (2003), ao escolher a docência como campo de atuação, é necessário que o professor se mostre disponível para continuar aprendendo saberes ligados à sua profissão.

8.4 OS PARES

Ao ingressarem na carreira docente, as professoras iniciantes se deparam com situações até então novas para elas, “momento em que ocorre o confronto inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (CONCEIÇÃO, NUNES, 2015, p. 14). Para superar os medos e inseguranças provocados pela novidade, as professoras iniciantes buscam auxílio nos pares mais experientes, pois elas veem nisso a oportunidade de construção de saberes, por meio do diálogo e da troca de experiências. Esses saberes são conhecidos por saberes experienciais. Segundo Pimenta (2009, p. 20),

[...] Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Portanto, outra fonte de saber, segundo as egressas, são as relações que estabelecem com os pares. Essa postura, conforme alguns estudiosos (TARDIF 2014; PIMENTA, 2009) é comum, visto que as professoras iniciantes tendem a recorrer às mais experientes para lhe ajudarem a entender a dinâmica da sala de aula. Isso pode ser ratificado através do relato da professora Aline:

Quanto às relações interpessoais aluno/professor, aluno/aluno não tive problemas, os conflitos que aconteciam em sala eram sempre mediados de

acordo com as vivências e **experiências partilhadas com outras colegas de profissão e coordenação** (PROFESSORA ALINE, 2016).

Analisando o que escreveu a professora Aline, podemos perceber que as relações estabelecidas com as outras pessoas lhe ajudaram na construção dos saberes que envolvem as relações interpessoais. Segundo Tardif (2014, p. 53), “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer”.

A professora Amanda reconhece a sua falta de experiência, ao tempo em que enfatiza a importância que a coordenação e a professora regente assumiram neste contexto:

[...] **tive que buscar apoio da coordenação e da professora regente** para tentar ajudar-me de alguma forma com a minha falta de experiência (PROFESSORA AMANDA, 2016).

Segundo Tardif (2014, p. 52), “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade”. De acordo com Conceição e Nunes (2015, p. 14), “o início de carreira apresenta-se como um processo singular na construção da identidade profissional do professor e de aquisição dos saberes docentes”.

Para a professora Jéssica, a construção de saberes, o contato com a experiência das colegas de trabalho foi mais significativo que o curso de Pedagogia. Muitos saberes que precisam ser adquiridos ao longo do curso, segundo ela, foram construídos nas relações estabelecidas com seus pares:

Com relação às estratégias didáticas, usei muitas das que vi minhas colegas fazendo, enquanto era auxiliar. Também usei aquelas que me recordava da minha época de aluna no Ensino Fundamental I. Pouco me lembro de ter aprendido sobre estratégias na universidade, **foi um saber adquirido através das trocas de experiências com as colegas que já atuavam** (PROFESSORA JÉSSICA, 2016).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que as relações com os pares desempenham um papel relevante para o ingresso das professoras iniciantes na docência, na medida em que podem apreender os saberes importantes para o desenvolvimento da docência, observando e conversando com os colegas mais experientes. A esse respeito, cabe ainda mencionar a contribuição de Tardif (2014, p. 53),

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhe parece inutilmente abstrato ou sem relação com a

realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Assim, a partir do que nos escreveram as egressas, e dialogando com a literatura, argumentamos que a prática e a relação com os pares assumem um papel relevante na consolidação e construção de saberes docentes. O momento de ingresso na carreira se constitui em uma importante fonte de aprendizagem de saberes.

EPÍSTOLA CONCLUSIVA

É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração...
(Gonzaguinha).

Leitor, ao concluirmos esta dissertação, gostaríamos de relembrar o objetivo e as questões traçadas para esta investigação. O objetivo geral: conhecer, mediante as representações de egressas do Curso de Pedagogia, os saberes necessários à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. As questões propostas por esta pesquisa podem ser apresentadas da seguinte forma: a) Quais os saberes, segundo as representações das egressas, são privilegiados pelo Curso de Pedagogia da UEFS? b) Quais os saberes as professoras egressas do Curso de Pedagogia sentiram falta na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral propõe uma reflexão sobre a aquisição dos saberes que as egressas em estudo construíram ao longo do curso de formação de professores. Ficou evidente que as estudantes já trazem consigo representações sobre a docência, sejam elas adquiridas em suas experiências em anos escolares anteriores, sejam angariadas nas relações estabelecidas com os grupos sociais aos quais pertenceram, seja a família, a igreja, dentre outros. O que se espera do curso de Pedagogia, é que este propicie aos discentes a objetivação das teorias complexas estudadas ancorando-as nos seus conhecimentos prévios, a fim de fazerem a transposição dos saberes constituídos ao longo da formação inicial para aplicação em situações práticas em sala de aula.

Se há indícios de que os estudantes de um curso de formação inicial já trazem consigo saberes, então torna-se coerente pensar que o processo educativo encontra-se vinculado a um projeto social, político e cultural. Cabe ao futuro professor perceber-se como agente modificador do projeto social mais amplo, mediante uma práxis que contribua para a transformação das representações sobre a docência, a fim de melhorar a qualidade da educação oferecida pelas escolas da rede básica de ensino.

Com a análise das cartas enviadas pelas participantes desta pesquisa, ficou evidenciado que outro saber construído no Curso de Pedagogia pelas egressas foi o conhecimento pedagógico. Se é importante para a professora estar sensível aos saberes provenientes da prática, dos conteúdos específicos e da experiência, é igualmente importante o domínio das formas de propiciar a aprendizagem de tais conteúdos aos alunos, como defende Libâneo (2014) por meio dos saberes pedagógico-didáticos.

Além dos saberes já mencionados, leitor, podemos constatar, mediante seus depoimentos, que algumas egressas do curso de Pedagogia edificaram saberes dos conteúdos específicos que lhe servirão de base para desenvolver a docência, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental I. Todavia, as disciplinas de Fundamentos teóricos, ou como consta no projeto do curso “núcleo de conteúdos pedagógicos”, no qual se subentende que seja estruturado em torno de disciplinas referentes às áreas de fundamentos, por conta da carga horária e da forma como são estruturadas, pouco serviram para a aquisição dos saberes docentes. Espera-se que ao concluir o curso de formação inicial, o professor tenha domínio dos conteúdos trabalhados nas séries iniciais (a escrita, a alfabetização, a matemática, o espaço geográfico, a história e as ciências naturais e sociais), desenvolvendo uma integração entre conteúdo e forma, de modo que consigam transpor os conhecimentos científicos para suas práticas de ensino. Para tanto, seria viável, além da ampliação da carga horária disponível para as disciplinas da área de fundamentos, a mudança de estratégias de ensino e objetivos, centrando-as na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando-se que a legitimidade da universidade se dá também pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o que se espera do professor é que o mesmo tenha a pesquisa como princípio educativo norteador de suas práticas. A vivência cotidiana do professor em sala de aula está diuturnamente imersa em conflitos de várias ordens (comportamentais afetivas, gestão da classe, convivência com os pares, etc.), motivo pelo qual o profissional precisa adotar a postura de pesquisador para analisar as situações que afetam de forma direta a sua prática em sala de aula. Nesta pesquisa, ficou evidente, que a pesquisa é representada como um fator importante para a prática e que, na formação inicial, apenas algumas tiveram a oportunidade de vivenciar a Iniciação científica, o que favoreceu a construção de uma representação da docência como um campo favorável à pesquisa sobre a prática.

No que se refere à construção da identidade docente, esta pesquisa evidenciou que durante o curso de Pedagogia, as formandas fizeram a ancoragem de saberes até então sem sentido, adquiridos durante sua convivência nos grupos sociais. Assim, reafirmamos que a constituição da identidade do professor depende de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da sua trajetória de vida, abrangendo desde a socialização familiar e escolar, a formação inicial, bem como a socialização profissional no decorrer da carreira docente.

Ainda que as egressas abordadas por esta pesquisa representem um recorte representativo na construção de alguns saberes construídos no Curso de Pedagogia, ficou

claro na análise dos dados produzidos, que o curso também deixou algumas lacunas. A primeira se refere à dificuldade ainda existente em se criar conexões coesas entre o campo teórico e a dimensão prática. Talvez seja relevante que haja uma coerência entre o conteúdo programático ensinado pelos cursos de formação e os possíveis revezes que os futuros professores irão encontrar na ambiência da sala de aula. Em suma, é possível propor que o curso de Pedagogia não se reduza somente ao ensino dos conteúdos isolados do contexto. É necessário que no processo formativo, os estudantes possam vivenciar situações similares às do ambiente escolar, a fim de possibilitar uma transposição didática.

Outra lacuna deixada pelo Curso de Pedagogia, leitor, se relaciona aos saberes curriculares. Os dados aqui apresentados apontam que ao serem inseridas em um contexto prático, as professoras sentiram dificuldades em organizar a dinâmica da aula, assim como criar estratégias facilitadoras que favorecessem a obtenção de uma aprendizagem por parte dos alunos. Supondo-se que a TRS valoriza o conhecimento do senso comum - que possibilita entender e explicar a maneira como os indivíduos e grupos sociais elaboram, transformam e comunicam suas realidades sociais – os saberes curriculares proporcionam a transformação daquilo que aparentemente é desconhecido em um elemento com traços familiares. É preciso também repensar a forma como é desenvolvida a etapa do estágio deste profissional nas instituições de ensino, de modo que sirva como um momento no qual as discentes criem suas próprias alternativas e escolhas pedagógicas.

Não podemos deixar de considerar, nos resultados desta pesquisa, o lugar da relação com os pares na consolidação e construção de múltiplos saberes docentes, que atendam aos diversos desafios da docência na contemporaneidade.

Ainda que o Curso de Pedagogia tenha deixado lacunas na formação inicial, não podemos deixar de ressaltar que a escola está imersa numa sociedade complexa, mutante, que muitas vezes, não reconhece a função da escola nem o papel que o professor desempenha e nem os desafios que estes têm frente às mudanças culturais e sociais. Portanto, defendemos que a universidade amplie o diálogo com as escolas, a fim de se fortalecerem mutuamente no que diz respeito à formação dos professores, para que a escola cumpra o seu papel social emancipador do cidadão.

Por fim, a partir dos resultados desta investigação, sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas, para investigar, dentre outros aspectos, a motivação dos estudantes, o papel do estágio na formação dos graduandos, a responsabilidade dos componentes curriculares na construção dos saberes relativos aos conteúdos específicos que, em grande medida não são dominados pelos estudantes que ingressam na formação.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude; Et al. Teoria da Representação Social. Tradução: Claudia Helena Alvarenga. In: Van Lange, P. A. M.; Kroganski, A. W.; Higgins, E. T. (Org.). **Handbook of theories of social psychology**, v. 2. London: SAGE, 2012. P. 4770479.
- ALARCÃO, Isabel (Coord.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ALTMICKS, Alfon Heinrich. Principais paradigmas da pesquisa em educação realizada no Brasil. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 14, n.2, maio-ago, 2014. Disponível em: siaiap32.univali.br/seer/index.php/RS/article/view/File/4654/pdf_40. Acesso em: 21 maio 2016, 384-397 páginas.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2005.
- ARAÚJO, Roberta Negrão de, et al. Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL**, 9, 2012, Caxias do Sul.
- ARRUDA, Angela. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, Disponível em: <file:///C:/Users/GERALDO/Downloads/25810-84214-1-PB.PDF> Acesso em: 10 de outubro de 2015, p. 09-23, 2002,
- _____. Teoria das Representações Sociais e Teorias da Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147 nov. 2002., Disponível em: Acesso em 15 de outubro de 2015.
- ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na Pedagogia?** 2007. [s/f]. Dissertação (Mestrado), Campinas, 2007.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de ciências e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2008.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins, et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.
- BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de la France, 1977.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abreu. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abreu. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BATISTA, Amanda Penalva. Uma análise da relação professor e o livro didático. Monografia – Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, 2011, 65 p.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**. São Paulo: Cortez, 1995.

BERAZA, Zabalta. **Los diários de lós profesores como documentos para estudiar cualitativamente lós dilemas prácticos de lós profesores**. Santiago: Projecto de investigación de acceso a Cátedra, 1987.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: Serbino, R. V.; Ribeiro, R.; Barbosa, R. L. L.; e Gebran, R. A. (org.). **Formação de professores**. SP: Editora da UNESP, 1998.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e Classificações de um campo de pesquisa. **Educação & sociedade**, a. 12, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial para formação de professores**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial para formação de professores**. Brasília, 1999.

BRASIL. Referenciais Para A Formação de Professores. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1998.

BRASIL. Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial De Professores da Educação Básica, Em cursos de Nível Superior. Maio, 2000.

BRASIL, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 jan. 2002a, seção 1, p. 31. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006. Diretrizes curriculares da pedagogia. **Diário Oficial da União**. Nº 92. Seção 1, p. 11-12, 166 de maio de 2006.

_____. Presidência da República. Decreto-Lei nº 1.190/1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: Nóbrega, V. L. **Enciclopédia da legislação do ensino**. Rio de Janeiro, v 2, p. 562-570, s. d.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 262, de 1962**. Fixa os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores. Brasília, 1962. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/1962. **Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 11, 1963.

_____. MEC/CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Res. 2/69, de 12/05/1969**: fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. **Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 100, 1969.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 12 ago. 1971. p. 6377. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75576>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

_____. Lei nº 9.394/1996. Diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário da União**. Brasília: Gráfica do Senado, v.1344, nº 1.248, p.27.833-27.841, 23 dez, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: A secretaria, 1998.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. 1º Simpósio Nacional de Educação, XX Semana da Pedagogia. Unioeste/ Cascavel-Paraná, 2008.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y critérios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 19, p. 1-28, 1999.

BOLZAN, Doris. Verbete In: CUNHA, Maria Isabel e ISAIA, Silvia. Formação Docente e Educação Superior: In: MOROSINI, Marí lia Costa. (Org.). **Enciclopédia Pedagógica Universitária** – Glossário: v.2: 2006.

CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. **A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares Nacionais**: aproximações e distanciamentos. 2009.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. Et al. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **IX ANPED Sul, Seminário de pesquisa em educação da Região Sul**. 2012.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da; NUNES, Cecília Maria Fernandes. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Ver. Docência Ens. Sup.**, v. 5, n. 1, pp. 9-36, abr. 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 302 fl. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CUNHA, Maira Isabel da. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: CUNHA Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

_____. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: CUNHA Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champgnat, 2004. p. 31-42.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2007.

CURRAS, C.; DOSIL, A. **Diccionario de psicoloxía e educación**. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Xuntade Galicia. 2001.

DAY, Cristopher. **Pasión por ensinar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea, 2011.

DE LA TORRES; BARRIOS, Ó. **Curso de Formação para Educadores**. São Paulo: Madras, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DONATO, Sueli Pereira ; ENS, Romilda Teodora . A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR - EDUCERE e CONGRESSO INERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS DAS ESCOLAS - CIAVE, 8/ 3, 2008, Curitiba. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE e III Congresso Inero-Americano sobre Violências das Escolas - CIAVE**. Curitiba: Editora Champagnat, 2008. v. 1. p. 155-167.

ESPINOSA, G. La relation maître-élève dans sa dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In L. Lafortune, P. Mongeau (Dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002. p.159-181.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção** – Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber livro, 2009.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Trabalho e Pedagogia**: considerações a partir dos discursos de Pedagogas na escola. 102 fl. (Dissertação) Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do Ideau*. V. 8, nº 17, jan./jun. 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Porto Editora. 1999.

_____. Como conocen los profesores que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. **Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas em la formación del profesorado**, Santiago de Compostela, p. 6-10, jul. 1992.

GAUTHIER et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí.

GUEDES, N. C. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. **Anais do Congresso de História da Educação**, Natal: [s/ed], 2002. p. 145-146.

HANSEN, João Adolfo. Manuel de Nóbrega. **Coleção Educadores**, Editora Massangana, 2010 – Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4709.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

HONORÉ, B. **Por uma teoria de la formacion**. Porto: Narcea, 1980.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. S. Paulo: Cortez, 2001.

JESUS, Simone Penteado Silva de. **A formação do Pedagogo**: estudo de caso com alunos egressos de um curso de Pedagogia. São Bernardo do Campo, 2010.

INENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. Anais do IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

JARDILINO, José Rubens Lima, BARBOSA, Nayara Ferreira de Moura. Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 763-781, set./dez. 2012.

JESUS, Simone Penteadó Silva de. **A formação do Pedagogo: estudo de caso com alunos egressos de um curso de Pedagogia.** São Bernardo do Campo, 2010.

JODELET, Denise. **Locuras e Representações Sociais** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: PEDRINHO GUARESCHI, A; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Caminhos da Aprendizagem da Docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes.** 2006. 143 fl. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 137-148.

LIZÁRRAGA, Ma. Luisa Sanz De Aceda. **Competências cognitivas en Educación Superior.** Narcea, 2010.

LOPES, Rosana Sousa Pereira; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; SILVA, Nelson Pedro. Marcos legais para os cursos de graduação em Pedagogia no Brasil: análise das atribuições do Pedagogo. **ETD – Educ. Temat. Dig.** Campinas, SP, v.16, nº 3, p. 458-474, set/dez 2014. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6874/pdf_118>. Acesso em: 31 maio 2015.

LOPES, Rosemaria Perpétua; NONO, Maévi Anabel. Aprendizagens sobre a docência na formação inicial: uma investigação analítico-descritiva das concepções de futuros professores sobre a sua profissão. **Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**, 9,

2007. **Anais do Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**. UNESP: Pró-reitoria de graduação, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, L. **Dicionário de Pedagogia**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

MACHADO, Joaquim; FORMOSINHO, João. Professores, escola e formação: Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, João (Org.) **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

MARÇAL, Lena Maria Pires Correia Lopes. A formação inicial dos educadores: professores e professoras. **Rizoma Freiriano**, n. 12, ano 2012, Instituto Paulo Freire de España. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/a-formacao-inicial-dos-educadores-professores-e-professoras-lena-maria-pires-coreia-lobes-marcas>. Acesso em 8 jan. 2016.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MARTINS, C.C. Os atuais modelos de formação de professores: reflexo. In: III Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa, PP. 27-44, **Teorias e práticas educativas na formação de professores – desafios para o século XXI**, 1999.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____(Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

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

MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia. Representações Sociais docentes sobre a mídia: aproximações e distanciamentos. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.18, n. 32, p. 211-220, jul/dez. 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/>. Acesso em: 02 abr. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10 ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. S. Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti, et al. Formação de professores: concepção e problemática atual. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomsom, 2002.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: P. U. F., 1976.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Eliana de, et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/ac2003.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2016.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. Representação social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.18, n. 32, p. 119-127, jul/dez. 2009.

PACHANE, Graziela Kuct. A formação de professores para a docência universitária no Brasil: uma análise histórica. **Cad Pesq. Educ.** V. II, n 2, p. 26-41, 2009.

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

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar – Convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**.3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.(Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances – Vol. III**, setembro de 1997, pp. 5-14.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina. RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.) **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PINHEIRO, Geslaine Cristina Grayb; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Saberes docentes e a formação inicial do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Anais do IX Congresso nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2885_1276.pdf. Acesso em: 23 de novembro de 2016.

PINTO, Ivany. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e a educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.18, n. 32, p. 27-33, jul/dez. 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUENTES, *et al.* Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**. Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

RATEAU, Patrick, et al. Teoria da Representação Social. Tradução Claudia Helena Alvarenga. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (Org.). **Handbook of theories of social psychology**. v. 2. London: SAGE, 2012. p. 4770479.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; et al. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, jun. 2005, pp. 31-54.

RIBEIRO, Marinalva Lopes, et. al. Ensino com Pesquisa: uma experiência na formação de professores. IN: SOARES, Sandra Regina, et. al (org.). **Experiência educativas na universidade: desafio para a formação de profissionais éticos e autônomos**. Salvador: EDUNEB, 2006, p. 25-61.

_____. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 403-4012, jul.-set. 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na Docência Universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina. RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.) **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

ROCHA, Aline Sarmiento Coura. **A construção da identidade profissional do Pedagogo**. 2014. 152 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em psicologia**. 1996, n.3. Disponível em: <pepisc.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a302.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SÁ, Celso Pereira de. A teoria do núcleo central das representações sociais. In: **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, João Marinho dos. A escrita e as funções na missão jesuítica do Brasil quinhentista. **História**. v. 34, n. 1, jan./jun. 2015.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Marcos Nunes da; MENDANHA, José Francisco. A importância da ferramenta tecnológica no contexto social e educacional. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaina, v.7, n.1, jan.2014.

SILVA, Maria de Jesus Assunção e. **Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI**. 2011. 128 fl. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Piauí, 2011.

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002. p. 161-201.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: Reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SOBRINHO, José Dias. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> . Acesso em: 17 out. 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 246 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa e Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**; a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGULA, Edilaine. O professor, seus saberes e sua identidade. **Ver. Cient. Fac. Lour. Filho**, v. 4, n. 1, p. 103-116, p. 2005.

VIRGÍNIO, Maria Heleno da Silva. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. João Pessoa, 2009. Tese de doutorado – UFPB/CE.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZABALZA, M. A. **Competências docentes del profesorado universitario**: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Editora Navea, 2006.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, Explicação e Método na Pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes 1995.

WILL, Daniela Evani Monteiro. **Aprendendo a ser professor**: relações entre contexto de trabalho e formação inicial. 2004. 173 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santana Catarina, 2004.



APÊNDICE I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Feira de Santana, setembro de 2016

Cara colega,

Escrevo esta carta, pois sei que você estudou na UEFS como eu, no Curso de Pedagogia. Nós duas sentamos nos mesmos bancos durante quatro anos! E, como você, também fui professora da Escola Básica. Aliás, eu iniciei a docência desde o tempo de estudante. Que sufoco estudar e trabalhar!

Portanto, partilhamos as mesmas experiências e sei que pode me ajudar neste momento. Estou cursando o Mestrado na UEFS. Para terminar este curso, devo fazer uma pesquisa. Escolhi estudar os saberes que pessoas como você construíram no Curso de Pedagogia. Você pode me ajudar nesta pesquisa? Seria uma forma de ajudar a UEFS a melhorar o curso de Pedagogia.

Deixo claro, que esta pesquisa está seguindo todos os rigores éticos necessários às pesquisas que envolvem seres humanos Assim, em nenhum momento será revelado seu nome, nem o local onde você trabalha. Portanto, se você se sentir à vontade, pode assinar seu próprio nome, ou criar outro nome fictício. Ao término desta pesquisa, as cartas serão descartadas, mantendo assim, total anonimato. Eu lhe asseguro que no dia da defesa deste trabalho, você será convidada para participar e vai se orgulhar de ter contribuído e de dar a sua opinião para a melhoria do curso onde você fez sua formação inicial. Então, por favor, escreva uma cartinha para mim, relatando os pontos enumerados a seguir. Você pode usar o papel e o envelope em anexo.

1. Por que você escolheu o Curso de Pedagogia?
2. Por que você escolheu ser professora?
3. O que você aprendeu no Curso de Pedagogia que lhe ajudou a desenvolver o seu trabalho na escola?

4. Quando você foi para a escola, desenvolver a sua docência, sentiu alguma dificuldade? Descreva as dificuldades em relação aos conteúdos (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Alfabetização);
5. Descreva as dificuldades que você sentiu em relação à gestão da classe, à relação com as crianças e com os pais, e com a administração da escola;
6. Descreva as dificuldades que você sentiu em relação às estratégias didáticas para trabalhar os conteúdos curriculares com crianças.
7. Descreva as dificuldades que você sentiu em relação ao planejamento, desenvolvimento das atividades e avaliação da aprendizagem.
8. O que mais lhe motiva na profissão de professora?
9. E o que mais lhe angustia?
10. O que você sentiu ao escrever esta carta?
11. Ao final da carta, gostaria que você anotasse:
 - Ano de conclusão do curso de Pedagogia.
 - Tempo de experiência que você tem como professora.
 - Tipo de escola em que trabalha/trabalhou (pública ou privada).

Com a gratidão de
Taiara de Lima Silva



APÊNDICE II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA – CARTA

Eu, Taiara de Lima Silva, mestranda do Programam de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), convido você para participar da Pesquisa “Contribuições da formação inicial para o desenvolvimento dos saberes da docência, a partir da representação de Pedagogas egressas da UEFS”, integrado ao Núcleo de Estudos e Pesquisadas sobre Pedagogia Univversitária (NEPPU), sob orientação da profa. Marinalva Lopes Ribeiro PhD.

Este estudo tem por objetivo conhecer as representações de egressas do Curso de Pedagogia sobre quais os saberes da docência foram construídos na sua formação inicial.

Nesse sentido, os benefícios desta pesquisa é contribuir não apenas para a reflexão, mas por, possivelmente, fornecer elementos às futuras políticas de implementação do novo projeto do Curso de Pedagogia da UEFS.

Se você aceitar participar deste estudo, o envio das cartas e o retorno das mesmas será de acordo com a sua disponibilidade e utilizada com a sua permissão. As cartas serão utilizadas durante o processo de análise dos dados, e logo em seguida, descartadas.

Os risos desta pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos em relatar as experiências advindas da docência, bem como desconforto, receio e/ou vergonha dos participantes quanto aos resultads desta investigação. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos os seguintes procedimentos: a) a participação na pesquisa não acarretará nenhuma despesa ou benefício material; b) as cartas manterão toda a sua privacidade, ninguém, além de mim, terá contato com as cartas; c) As cartas enviadas por você, serão guardadas num classificador, dentro de um armário no NEPPU por um período de cinco anos, após este período, as cartas serão destruídas; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos

participantes; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; f) caso o participante sinta-se prejudicado poderá solicitar indenização.

Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você pode me encontrar através do e-mail: **thay_tdee@hotmail.com** ou junto ao NEPPU, localizado à Avenida Transnordestina, S/N- Novo Horizonte, Feira de Santana, sala 11, módulo II – Prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras e Artes da UEFS, ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de ética da UEFS por meio do e-mail: **cap@uefs.br** ou telefone **(75) 3161-8067**

Vale salientar que após análises dos dados, nos comprometemos a entregar uma cópia da versão final da dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Educação, e emitirei um convite para a comunidade acadêmica, participantes e não-participantes da pesquisa – do Curso de Pedagogia da UEFS.

Este termo será assinado por você e por mim – pesquisadora responsável – em duas vias, sendo que uma fica comigo e outra com você.

Feira de Santana, de de 2016

Assinatura da participante

Taiara de Lima Silva
Pesquisadora Responsável