



4648 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT08 - Formação de Professores

AS DEMANDAS DE CONHECIMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA  
Katia Valeria Mosconi Mendes - PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

## AS DEMANDAS DE CONHECIMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

### RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo analisar a relação entre a formação do professor no curso de pedagogia e a escola básica, anos iniciais do ensino fundamental para apontar as demandas no campo do conhecimento docente. Apresenta como questão: Que conhecimentos são priorizados no curso de pedagogia e que conhecimentos são estabelecidos na escola na prática da docência. A abordagem da pesquisa é qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação, grupo focal e entrevista semiestruturada. As análises evidenciaram que para além da separação entre formação e docência evidencia-se o esgotamento de um modelo de formação que simplifica e reduz as demandas para a docência, e ainda oculta e mantém distante o futuro professor da especificidade e da complexidade que a envolve. Aponta que existe uma demanda de conhecimentos para a docência em relação aos conteúdos específicos das diferentes áreas e conhecimentos pedagógicos. Propõe avançar para um tipo de formação em que se estabeleça uma relação dialógica entre estes conhecimentos.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores; Curso de Pedagogia; Conhecimentos para a Docência; Prática Pedagógica.

### 1. INTRODUÇÃO

O que me conduziu ao desenvolvimento da pesquisa é ter partilhado as tensões na formação de professores, na sua atuação nos anos iniciais e na minha própria formação e atuação profissional. Parti do pressuposto que existe uma separação entre o conhecimento que a universidade trabalha com intensidade, e o conhecimento que a escola também trabalha com intensidade.

A ideia de uma formação no curso de pedagogia distanciada da escola aparece no campo acadêmico Libanêo, (1999), Candau (1997), Freitas (1996), porém a relação entre essa formação e a educação básica é pouco pesquisada.

O estudo desenvolvido buscou investigar os conhecimentos para a docência na perspectiva da relação entre universidade e escola, no campo da formação do professor no curso de pedagogia para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica.

Estudos da história do curso de pedagogia como os de Brzezinski (1996) e o de Silva (1999) apontam para o problema de identidade do curso. Na literatura atual a discussão em torno do curso de pedagogia e seus problemas tem crescido. Ao olhar para as discussões nos campos teórico e histórico, o curso de pedagogia enquanto campo de formação apresenta-se "fragilizado, pouco consistente e distante da realidade da escola" Cruz (2008, p.20), surgiram então algumas questões que contribuíram para apontar a direção do trabalho ora apresentado: Que conhecimentos o professor precisa ter para a docência? Que passos são necessários para aproximar formação do professor e realidade da escola? Ainda são inquietações!

### PERCURSO DA PESQUISA

Para dar curso a pesquisa, como questão problema para a tese indiquei: Que conhecimentos são priorizados no curso de pedagogia e que conhecimentos são estabelecidos na escola na prática da docência? Como desdobramento do problema surgiram ainda questões como: As questões prementes da prática pedagógica realizada na escola são abordadas no curso de pedagogia? Como se estabelece o diálogo entre este curso e a escola básica? Que conhecimentos são acionados pelos professores para a docência na escola? Enfim: Quais são as demandas de conhecimentos para a docência para o curso de Pedagogia a partir da prática pedagógica realizada na escola?

Desta forma, como objetivo geral propus analisar a relação entre a formação do professor no curso de pedagogia e a escola básica, anos iniciais do ensino fundamental, para apontar as prioridades no campo do conhecimento docente, e como objetivos decorrentes busquei examinar as propostas para o curso de Pedagogia quanto aos conhecimentos direcionados à docência; compreender o campo do conhecimento para o exercício da docência expresso na teoria pedagógica que orienta os processos de formação docente; identificar os conhecimentos priorizados no processo de formação do professor nos cursos de pedagogia e os conhecimentos valorados pela escola nos anos iniciais do ensino fundamental expressos na prática pedagógica dos professores; apontar as implicações entre os conhecimentos do curso de pedagogia e os conhecimentos da prática docente para o processo de formação dos professores.

A pesquisa ora apresentada é de abordagem qualitativa, pois a mesma, apresentou-se para este estudo como alternativa

metodológica mais adequada por compreender que a análise da relação universidade escola na formação do professor no curso de pedagogia carece de uma interpretação muito mais profunda que vá para além do simples dado objetivo.

Participaram da pesquisa quatorze professores, da rede pública de Curitiba, três coordenadores de cursos de pedagogia, sendo 2 de universidades particulares e um de universidade pública, e três alunas do oitavo período de pedagogia que já estavam atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, todos de Curitiba.

Os procedimentos de coleta de dados para a investigação abrangeram como instrumentos: observação; grupo focal e entrevistas. Na escola foram realizadas observações dos professores em suas permanências, entrevistas com os professores e o coordenador pedagógico da escola; grupo focal com os professores da escola, entrevistas com os coordenadores das universidades e alunas do curso de pedagogia.

O término da coleta de dados, e transcrições das gravações de áudio realizadas no percurso da investigação resultaram em um documento com cerca de oitenta e cinco páginas de dados coletados das observações e grupo focal realizadas na escola, e nas entrevistas realizadas nas IES.

Para a compreensão da formação dos professores para atuar no ensino fundamental, anos iniciais, trouxe algumas considerações sobre o curso de pedagogia sua constituição e percursos.

### **Formação do professor no curso de pedagogia**

Para que a compreensão da formação dos professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental é oportuno destacar que até 1996 a formação do professor para a educação básica, anos iniciais, centrava-se em cursos de nível médio, modalidade normal. A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, 9394/96, a exigência de formação passou a ser de nível superior, nos cursos de licenciatura. Assim, considerando que os sujeitos da pesquisa desta tese são formados em nível superior, curso de pedagogia, o foco em torno da discussão sobre a formação será esse curso. Cabe destacar que uma parcela dos sujeitos desta pesquisa cursou o normal de nível médio.

O Curso de Pedagogia no Brasil institucionalizou-se no ano de 1939 e, desde então tem sido marcado pela aproximação às exigências do mundo produtivo que desencadearam mudanças nas atividades pedagógicas, e inúmeros estudos e debates sobre a concepção e estruturação do curso bem como sua própria identidade.

Cruz (2008,) aponta que os estudos sobre a pedagogia como produtora de saber evidenciam a perspectiva inconclusa do debate epistemológico. A dificuldade em nomear o tipo de saber que a constitui contribui para fazer consolidar no senso comum pedagógico a ideia de que lhe falta um saber próprio. Essa perspectiva interferiu, ao longo do tempo, na própria concepção e estruturação do curso de formação de pedagogos.

Os estudos da história do curso, em especial o de Brzezinski (1996), o de Silva (1999) e o de Saviani (2008), chamam a atenção para o problema de identidade da pedagogia, imersa em um curso perpassado de ambiguidades e contradições.

Sobre a constituição do curso Saviani (2008) assinala que a pedagogia se desenvolveu a partir da relação que estabeleceu com a prática educativa, ora assumida como teoria dessa prática, ora identificada como a forma pela qual essa prática se estabeleceria.

Todo o percurso histórico do curso foi acompanhado pela dificuldade de se encontrar sua identidade e sua destinação profissional, procurando ajustamento às demandas colocadas pela sociedade em cada tempo. Conforme Scheibe (2011, p. 80,84) “as sete décadas de existência do curso revelam a procura de sua adequação aos projetos educacionais instalados no país”.

Em 15 de maio de 2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, em que ficou estabelecido que a formação no curso de pedagogia abrangeria a docência, a gestão, pesquisa, avaliação de sistemas e instituições educacionais, e a elaboração, a execução e acompanhamento de programas e atividades educativas escolares e não escolares, conforme indicado em seu artigo 4º.

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p.49), a amplitude das atribuições dadas ao curso de pedagogia pela resolução CNE/CP nº 1/2006 confluem para uma grande complexidade curricular. As autoras apontam que o currículo proposto para o curso tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso. Libâneo, que analisou as ementas de 25 instituições de ensino que mantêm cursos de pedagogia, referente à estrutura curricular destes indica que as grades curriculares e ementas dos cursos dão indícios de que os currículos dos cursos de pedagogia apresentam sinais de uma estrutura fragmentária e dispersa em decorrência de “um currículo sobrecarregado de funções e disciplinas dispersas” (LIBÂNEO, 2010, p. 579).

Ao realizar um estudo sobre conhecimento e diretrizes curriculares para o curso de pedagogia Olinda Evangelista (2008, p. 559) aponta o risco, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, de dispersão formativa e de esvaziamento da graduação como nível de ensino vocacionado não apenas ao ensino e à extensão, mas à produção de conhecimento.

A autora ainda indica que a produção do conhecimento nas DCNP é posta como estratégia de gerenciamento da escola e do sistema de ensino, podendo servir à solução de problemas estritamente educativos ou à proposição de políticas educacionais. “Esse viés fortemente pragmático conduz a uma confusa relação entre a formação do intelectual com independência relativamente ao Estado e a formação de um intelectual que tem no Estado um de seus interlocutores privilegiados” (idem)

A definição ampliada da finalidade e projeto do curso está em consonância com o modelo de produção existente em nossa sociedade, uma vez que permite aos futuros professores que tenham as características exigidas pelo sistema de produção capitalista, quais sejam: adaptabilidade, polivalência e flexibilidade. Desse modo, se permite a formação de um trabalhador polivalente e flexível o bastante para poder estar em constante adaptação as exigências do mercado.

A priorização da docência, conforme indicado pelas DCNP implica valorização do conhecimento, sendo este fulcral no curso de pedagogia, uma vez a natureza da profissão do professor é o conhecimento definido socialmente no interior das relações sociais para a escola.

As reformas, pareceres, regulamentações, estabelecimentos de grades curriculares e a definição das disciplinas e seus conteúdos foram insuficientes para resolver os dilemas enfrentados ao longo dos anos em torno da especificidade da Pedagogia, função e atuação do profissional da educação no mercado de trabalho.

O impasse continua, pois apesar de esforços e movimentos dos educadores no sentido de definir a identidade do pedagogo, o Curso de Pedagogia continua ainda com imprecisões em sua organização, finalidade e processos formativos.

Ao olhar para a história do Curso de Pedagogia e a formação do profissional de educação neste, nos deparamos com um movimento contínuo em busca de uma identidade e afirmação profissional, tendo de um lado as próprias necessidades que foram se colocando para a formação desses profissionais e de outro as tendências ligadas a contingências políticas, sociais e econômicas que se fizeram presentes no campo educacional, em cada momento histórico.

Diante do contexto apresentado sobre a formação dos professores no curso de pedagogia é possível inferir que apesar das transformações assinaladas poucas mudanças ocorreram em relação a articulação universidade e escola, mais especificamente em relação a formação do professor neste curso e sua atuação na escola anos iniciais do ensino fundamental.

Embora a temática sobre a formação de professores tenha se tornado foco das discussões no cenário acadêmico brasileiro, os cursos, conforme foi apresentado no texto, que oferecem essa formação para atuação na educação básica permanecem sem alterações significativas no que diz respeito ao seu modelo formativo.

### **Conhecimentos para a docência o que os estudos indicam**

Fazer a opção por determinadas palavras, termos ou conceitos indica a perspectiva pela qual o pesquisador pretende estudar e observar uma determinada questão. No trabalho realizado toma-se o conhecimento como fulcral na constituição da docência. Cuidei de explicitar o significado que se atribui ao conhecimento e especificamente aos conhecimentos do professor parece ser relevante. E neste movimento fez-se necessário buscar diferenciar os termos saber e conhecimento, duas palavras utilizadas por vezes como sinônimas. Busquei como suporte autores como: Pinto (1979) Bachelar (1989); Severino (2001); Gorz (2005) e Gamboa (2009).

A concepção de conhecimento adotada no presente trabalho tem base em Shulman (1986). Para esse autor a formação teórica do professor é fundamental, elaborada por meio da reflexão crítica.

A formação teórica para a docência se refere às matérias de ensino, um conhecimento para além do sintático do conteúdo, ou seja, um conhecimento não restrito ao domínio de regras e processos, mas um conhecimento substantivo e epistemológico que diz respeito à natureza e aos significados do conhecimento, ao seu desenvolvimento histórico, distinguindo o que é fundamental e o que é secundário nas diferentes maneiras de organizar os conceitos e princípios básicos das disciplinas (idem, p.9).

Pensarmos a formação do professor implica reconhecer que este, no exercício da docência se defrontará com problemas relacionados ao processo de ensinar e aprender, que não tem respostas prontas, questões que exigirão deste, conhecimentos para compreender e intervir na realidade.

A docência nos anos iniciais do ensino fundamental possui algumas especificidades quando comparada a dos níveis mais avançados, entre elas a polivalência. Independente se este é um fator que facilita ou não o ensino nesta etapa da escolaridade, os professores necessitam de um conjunto de conhecimentos consistentes para ensinar.

Cabe apontar que inúmeros estudos se desenvolveram em torno dos conhecimentos do professor em diferentes tempos e focos na formação. O debate acadêmico em torno da questão de privilegiar ora os conhecimentos da ciência de referência e ora os conhecimentos das ciências da educação, é antigo e historicamente tem sido marcado por esses movimentos pendulares. (SHULMAN,1986; CANDAU, 1999; ROLDÃO, 2007).

Ao discutir a natureza da função do professor Roldão (idem), aponta que não basta o professor conhecer as teorias pedagógicas e aplicá-las a um dado conteúdo de aprendizagem, o professor tem que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógicos em uma ação transformativa frente uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos.

Shulman é um dos precursores nas pesquisas sobre o conhecimento de base para o ensino (knowledge base for teaching). Em meio ao movimento pela profissionalização da docência na década de 80 nos Estados Unidos, o programa de pesquisas desenvolvido por Shulman e seus colaboradores “Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino” (knowledge growth in teaching), influenciou pesquisas sobre formação de professores, o ensino e as políticas públicas que orientaram na década de 90, reformas nos programas e nos currículos de formação de professores em diversas partes do mundo.

O autor em 1986, demonstrando preocupação em valorizar a profissão docente, realizou uma investigação com alunos, futuros professores nos cursos de inglês, matemática, ciências sociais e biologia buscando estudar que conhecimentos os professores têm sobre o conteúdo que ensinam, onde e quando adquiriram esses conhecimentos, como e porque esses conhecimentos se transformam durante sua formação.

Na compreensão de Shulman (1986), um professor sabe algo que os outros não compreendem, no caso, os alunos. O professor pode transformar a compreensão, habilidades de desempenho, atitudes desejadas ou valores em representações pedagógicas e ações. São formas de expressar, demonstrar, exemplificar ou de representar de outra maneira ideias para possibilitar aos que não sabem que possam vir a saber, aos que não entendem que possam compreender e discernir, e aos inexperientes que possam se tornar experientes.

Desta forma, o ensino começa necessariamente em uma circunstância em que o professor compreende o que é preciso ser aprendido e como deve ser ensinado. Isto se fará por meio de uma série de atividades, durante as quais são ensinados aos alunos conhecimentos específicos e ofertadas oportunidades para aprender.

Ao examinar os conhecimentos da docência, o autor apresenta o *Pedagogical Content Knowledge* (Conhecimento pedagógico do conteúdo - PCK), que é uma forma de “conhecimento prático” usado pelos professores a fim de orientar suas ações em sala de aula e implica, entre outras questões: conhecimentos de como estruturar e representar o conteúdo para fins de ensino direto ao aluno; conhecimento das concepções comuns, equívocos e dificuldades que os alunos têm ao aprender determinados conteúdos; conhecimento das estratégias de ensino específicas ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos em sala de aula.

O conhecimento pedagógico do conteúdo, dentre os tipos de conhecimentos identificados por Shulman, adquiriu relevância sobre o pensamento do professor, pois refletindo uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento da maneira de ensiná-la, pressupõe uma elaboração pessoal do professor.

Visto desta forma, para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor precisa saber além dos conteúdos pedagógicos, os conhecimentos na perspectiva da ciência da linguagem, da ciência matemática, da ciência geográfica, da história como ciência, conhecendo o objeto de cada área, o modo como este conhecimento é produzido na própria área e as tendências desse conhecimento.

É consenso entre vários autores que os professores necessitam de um repertório composto por diferentes tipos de conhecimentos necessários à docência. É esse repertório, que possibilitará uma inserção confortável nas situações de ensino e aprendizagem em diferentes contextos escolares (SHULMAN, 1986).

O conhecimento profissional do professor nasce de uma construção, pois existe uma história de formação do professor que antecede sua formação em nível superior e que vai se desenvolver no lugar e contexto que o professor exerce a sua profissão.

São os professores graduados nos cursos de licenciatura em pedagogia que trabalharão com os alunos da educação básica anos iniciais, o processo de aprendizagem destes nas diferentes áreas como língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências. Estes professores é quem vão iniciar o processo de alfabetização nas diferentes áreas do conhecimento dos estudantes. É necessário que o futuro professor tenha uma formação que possibilite pedagógica e didaticamente desenvolver conhecimentos consistentes em relação às áreas que este trabalhará na escola.

Ao tratar da questão dos conhecimentos do professor não se pode deixar de mencionar que existe uma intencionalidade de se ajustar os objetivos, conteúdos e metodologias as demandas de um projeto neoliberal que visa o desenvolvimento de uma formação profissional propícia para atender as exigências do mercado de trabalho em cada tempo.

Desta forma, este modelo e a caracterização dos sistemas de ensino forçaram as universidades a assumir o papel de formadoras para o mercado de trabalho. Santos (2001, p.87) aponta que a universidade se encontra em uma situação de confronto em que por um lado as exigências da sociedade em relação a universidade aumentam, as políticas de financiamento das suas atividades pelo Estado estão cada vez mais restritas.

Somando-se a esta questão, as reformas propostas pelo Estado influenciam a estrutura administrativa, pedagógica e curricular das instituições educativas de forma geral e em específico das universidades que ofertam cursos voltados à formação de professores. O curso de pedagogia no seu percurso histórico foi se “amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.236).

É possível dizer que estas influências se assentam por meio de processos de avaliação do Estado relacionadas aos aspectos que envolvem todas as etapas do processo ensino aprendizagem, os métodos os conteúdos de ensino e os subsídios teórico-práticos.

### **As demandas de conhecimento a partir da prática docente**

Aproximar a universidade da escola para pensar a formação dos futuros professores dos anos iniciais em relação aos conhecimentos ofertados pela universidade e os demandados pelos professores já no campo de atuação pode indicar possibilidades para repensar essa formação.

Ao observar os professores da escola campo de pesquisa, foi possível perceber que mesmo após muitos anos de magistério a prática por si só não supre o domínio de conhecimentos específicos.

Considerando os dados apresentados e análises na pesquisa, é possível apontar algumas questões. Uma delas relaciona-se ao grau e extensão do domínio de conteúdos das diferentes áreas pelos docentes e profissionais da educação básica. A partir da demanda de conhecimentos surgida da prática na escola é possível apontar que existe uma forte demanda por domínio, aprofundamento e compreensão dos conteúdos a serem ensinados na escola.

A outra questão refere-se aos conhecimentos pedagógicos, no que tange a conhecimentos sobre avaliação, método e inclusão. Foi possível perceber que também existem demandas de conhecimentos pedagógicos na formação em relação a cada um desses componentes.

Conforme afirmado anteriormente, a docência nos anos iniciais do ensino fundamental tem a polivalência como uma especificidade. Isto aponta para demanda de conhecimentos na perspectiva da ciência da linguagem, da ciência matemática, da ciência geográfica, da história como ciência e das ciências naturais, além dos conhecimentos do campo da pedagogia.

Em relação à organização do ensino, os dados obtidos na pesquisa de campo na escola apontam que os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, seguidos de Ciências, são priorizados nos momentos de planejamento e avaliação, ficando em segundo plano áreas como história e geografia. As pesquisas indicam a falta de domínio dos conteúdos e metodologias, tanto para o ensino de Ciências quanto nas outras áreas, o que pode incidir na forma como os professores compreendem e abordam determinada área do conhecimento em sala de aula (NONO; MIZUKAMI, 2006).

Nesse sentido, a reflexão sobre os conteúdos dessas áreas, bem como a organização didática do tempo destinado a esse trabalho, são questões que precisam ser discutidas nos estudos realizados em cursos de formação de professores.

Nos cursos de pedagogia analisados por Gatti e Nunes (2009), os conteúdos das diferentes áreas a serem ensinadas (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História) aparecem esporadicamente nos cursos de formação e, na maioria das vezes, são abordados de forma genérica e superficial, no interior das disciplinas de metodologia e prática de ensino. As autoras ainda indicam que as ementas que apresentam maior fragilidade são as de História, Geografia e Ciências, coincidindo com as discussões trazidas sobre o trabalho com essas áreas na escola campo da pesquisa. As professoras participantes da pesquisa apontaram que, no curso de Pedagogia, as metodologias não “deram conta”, que já nos estágios perceberam que não sabiam direito o que e como iriam ensinar.

Em relação à metodologia, especificamente no caso da alfabetização, os resultados da pesquisa indicam uma distância entre o que foi aprendido na graduação e o que os professores se utilizam para sustentar sua prática docente. Tais resultados parecem confirmar que, apesar dos conteúdos trabalhados na formação inicial, as crenças e conhecimentos aprendidos durante a trajetória escolar dos professores fazem com que continuem ensinando da forma como aprenderam, e vão se ajustando e adequando o trabalho de acordo com as orientações e demandas da instituição mantenedora.

Nesse sentido, infere-se que os professores fazem suas escolhas sem compreender porque as fazem, ou ainda que as façam, incorrendo em práticas que desconsideram as especificidades da organização didática de cada método, de acordo com as teorias a eles vinculadas. Assim, “sem a compreensão das determinações sociais que incorporam as metodologias de ensino, o professor faz uma escolha empírica” (MARTINS, 1997, p. 43).

Destaca-se que nenhuma das professoras participantes da pesquisa afirmou não saber ensinar Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia ou Ciências. Porém, todas disseram não ter conhecimentos consistentes para ensinar crianças que estão em processo de inclusão escolar. Em alguns momentos, apontam como falhas das universidades não contemplarem, na formação do professor no curso de pedagogia, estudos específicos sobre os alunos que apresentam

necessidades educacionais especiais. Nos seus depoimentos, tanto nas entrevistas como no grupo focal, as profissionais demonstraram preocupação com o fato de ter que lidar com essa situação e não se sentirem preparadas para tal.

Em relação à metodologia, especificamente no caso da alfabetização, os resultados da pesquisa indicam uma distância entre o que foi aprendido na graduação e o que os professores se utilizam para sustentar sua prática docente. Tais resultados parecem confirmar que, apesar dos conteúdos trabalhados na formação inicial, as crenças e conhecimentos aprendidos durante a trajetória escolar dos professores fazem com que continuem ensinando da forma como aprenderam, e vão se ajustando e adequando o trabalho de acordo com as orientações e demandas da instituição mantenedora.

Nesse sentido, infere-se que os professores fazem suas escolhas sem compreender porque as fazem, ou ainda que as façam, incorrendo em práticas que desconsideram as especificidades da organização didática de cada método, de acordo com as teorias a eles vinculadas. Assim, "sem a compreensão das determinações sociais que incorporam as metodologias de ensino, o professor faz uma escolha empírica" (MARTINS, 1997, p. 43).

Da mesma forma, ao discorrer sobre os conhecimentos da prática advindos da formação inicial, as professoras destacaram a carência de conhecimentos sobre questões específicas como: por onde começar, como fazer um diário de classe, como fazer o planejamento em si, a postura em sala de aula, como lidar com os pais, entre outras. Essas questões evidenciam a relação fragilizada entre a formação e as demandas da prática, sendo que as professoras consideram que isso permanece, ao demonstrar, inclusive, a preocupação com os professores que estavam ingressando na rede de ensino naquele ano. Porém, são afirmações que denotam também o caráter instrumental das demandas institucionais.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre o papel da didática na formação de professores, Candau (1984) já apontava a necessidade de articulação entre as dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica, na direção de uma didática fundamental conscientemente trabalhada, que ultrapassasse os limites da didática instrumental, assumindo a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, na formação dos professores, não basta apenas falar sobre a prática, é preciso ir além, permitindo que os estudantes construam referenciais sobre como acontece o trabalho na escola, quais as demandas e possíveis caminhos. Nessa direção, Martins (2008, p. 24) assevera que "aquilo que é vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se o saber."

Essa reflexão aponta para a discussão sobre a organização dos estágios no processo de formação inicial. Embora concebidos como espaço de articulação entre teoria e prática, entre universidade e escola, sua forma de organização e de realização, o tempo destinado aos diferentes estágios no curso de pedagogia, aliado às condições de trabalho tanto nas escolas quanto nas universidades, não tem contribuído para que isso se efetive. Nos depoimentos, a maioria das professoras apontou a fragilidade dos estágios durante a graduação, considerados insuficientes e sem o acompanhamento necessário.

Em síntese, a pesquisa desenvolvida permitiu evidenciar que a formação do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, formado em nível superior no curso de Pedagogia, parece estar voltada para um modelo em que os conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados tomam por referência a aprendizagem que realizaram enquanto estudantes na educação básica, aos quais são agregados os conhecimentos pedagógicos e no estágio de docência aplicam estes conhecimentos.

Desse modo, basicamente, os conhecimentos sobre conteúdos são aprendidos na educação básica; conhecimentos pedagógicos são aprendidos no curso de pedagogia; conhecimentos sobre a prática docente são aprendidos no estágio. Esse modelo de formação indica uma separação entre essas três dimensões do conhecimento profissional docente.

## Considerações finais

Ao discutir e investigar as demandas de conhecimentos para a formação de professores no curso de pedagogia, foi possível depreender as recorrências, similaridades e singularidades entre as falas que se estabeleceram, e apontar demandas de conhecimento que se localizam no campo da pedagogia e das diferentes áreas de ensino na educação básica, anos iniciais bem como as questões referentes a inclusão.

A formação do professor no curso de pedagogia indica estar voltada para um modelo em que os conhecimentos sobre a matéria, que os alunos trazem de sua própria escolarização, são agregados aos conhecimentos da pedagogia e aplicados no estágio de docência.

Os estágios supervisionados e as práticas de ensino segundo esse modelo ocupam espaço pouco privilegiado nos currículos, aparecem geralmente nos últimos períodos dos cursos de pedagogia, baseados ainda na ideia daquele espaço como lugar de aplicar os conhecimentos aprendidos no curso.

A formação e a prática docente necessitam ser constantemente renovadas pela reflexão sobre o ato de ensinar, para tanto considera-se a particularidade do contexto em que se ensina, a especificidade da matéria a ser ensinada e a maneira mais adequada de ensiná-la. O conhecimento pedagógico do conteúdo, apresentado por Shulman, (1986) se desenvolve com a experiência do professor em um movimento contínuo de ensino e aprendizagem e prática pedagógica denotando a especificidade do trabalho e do conhecimento do professor legitimando-o como aquele que tem um conhecimento profissional específico.

Pensar a formação do professor a partir desta perspectiva requer avançar para um tipo de formação em que o conhecimento profissional do professor possa pensar a pedagogia nas diferentes áreas e ao mesmo tempo as possibilidades de ensino aprendizagem destas áreas a partir da pedagogia, implicando conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento do contexto da docência em uma relação dialógica, possibilitando a construção de conhecimentos para a docência na formação inicial do professor no curso de pedagogia.

Para além da separação entre formação e docência o que depreendi da pesquisa foi a exaustão de um modelo de formação que além de simplificar, reduz as demandas para a docência, somada a esta questão oculta e mantém o aluno, futuro professor, distante da especificidade e da complexidade que envolve a docência, fazendo com que os professores ao ingressarem na profissão sintam-se como se estivessem diante de algo aterrador e desconhecido e percebam-se despreparados para desenvolver seu trabalho. A relação entre conhecimento para a docência e a prática docente, é a finalidade prioritária do processo de formação do professor, contudo não se materializa pela separação entre escola e universidade, conforme depreendido da pesquisa.

Mover para uma formação que privilegie a construção de um conhecimento especializado diretamente ligado ao fortalecimento da identidade profissional do professor, especialmente daqueles que ensinarão aos alunos os conteúdos das diferentes áreas de ensino, implica em reconhecer a complexidade que envolve o ato de ensinar, aumentando as

demandas para a docência que conseqüentemente imprimirá maior complexidade a própria docência dos formadores de professores.

A concretização desta formação compreende mudanças e em primeiro lugar eu apontaria a necessidade da aproximação entre universidade e escola pelo reconhecimento da primeira de que a escola se constitui em lugar de aprendizagem também para a universidade, rompendo com a relação de subordinação que tem se perpetuado nestes campos.

A formação de professores no curso de pedagogia baseada no diálogo entre os conhecimentos demandados para a docência pode viabilizar a superação do modelo que agrega os conhecimentos com vistas à "aplicação".

Deixo registrado aqui que precisamos desenvolver pesquisas na e com a escola, que simultaneamente avaliem as repercussões da formação nos cursos de pedagogia na escola e na sala de aula e proponham com base nas demandas daquele espaço alternativas para formação dos professores, ao mesmo tempo que a formação dos professores ocorra com a escola e não somente para a escola.

## REFERÊNCIAS

ALVES- MAZZOTTI, Alda J; GEWANDSZENAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson L, 2004.

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.

BERNARDO, S. R. **O ensino de história nos primeiros anos do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. (História e Educação). UEL, Londrina, 2009

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acessado em 11 out. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. IN: CANDAU, V. M. Magistério - **Construção cotidiana**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes: 1997.

CURI, Edda. **Formação do professor polivalente: uma análise do conhecimento para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. Tese Doutorado em Educação Matemática - PUCSP- São Paulo, 2009.

CRUZ, Gisele. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DENZIN, K. N.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EVANGELISTA, O. **Conhecimento e Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil**. Perspectiva, Florianópolis, v. 2, p. 551-570, jul/dez. 2008.

FREITAS, Helena C. L. de. **Trabalho, relação teoria/ prática e o curso de pedagogia**. In BRZEZINSKI, I. (Org.). Formação de Professores: um desafio. Goiânia UCG, 1996.

GAMBOA, Sanches S. **Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.9-19, jan.-jun. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. (p.117-131)

GATTI, B.; NUNES, M. R. (orgs). **Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas v. 29, 2009.

GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo. Annablume, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. Revista Ande, n. 06, 1999.

\_\_\_\_\_. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos do curso de pedagogia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 9, n. 239. P. 562-583, set/dez 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo, SP: EPU, 2001.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica, didática prática - para além do confronto**. São Paulo, Loyola, 1997.

MARTINS, P. L. O; ROMANOWSKI, J. P. **Pesquisa em educação: o estado da arte na área de didática**. In: QUARTIERO, E. M.; SOMMER, H. L. Pesquisa Educação e Inserção Social: olhares da região sul. Canoas. Editora da ULBRA, 2008.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Processos de Formação de Professoras Inicantes**. 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>

PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. Editora Cortez 7ª edição. São Paulo, 20

PINTO, A. V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROLDÃO, M. C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Rev. Bras. Educ. v. 12 n. 34. Rio de Janeiro, jan/abr. 2007.

SANTOS, O. J. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: FUMEC, 2001

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**: Olho D'Água, 2001.

SCHEIBE, L. e AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. Campinas, Educação e Sociedade, nº 68, 1999.

SCHEIBE, L. DURLI, Z. **Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente** . UEMG. Educação em Foco Ano 14, nº 17, julho de 2011.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade** . Campinas, São Paulo: Autores Associados, (Coleção Polêmica de Nosso Tempo), 1999

SILVA, A. F. da. **Formação de professores para a Educação básica no Brasil: projetos em disputa** (1987- 2001). 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SHULMAN, L. S. **Those Who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, vol. 15, nº 2, 1986.

\_\_\_\_\_. **Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform** . Harvard Educational Review, vol. 57, nº 1, 1987.

TRIVINOS, A. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** . São Paulo: Atlas, 1987.