

# VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil  
20 a 22 de setembro de 2012

## A MOBILIZAÇÃO DO SABER E DO FAZER PEDAGÓGICO: DESAFIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR (PEDAGOGO).

Adriana Eugênio de Souza Ponte - UNEB<sup>1</sup>

**Eixo temático: 4**

### Resumo

Este artigo traz resultados de uma pesquisa produzida no curso de mestrado da Universidade do Estado da Bahia, que teve como objetivo analisar o currículo do curso de Pedagogia de uma instituição privada de Ensino Superior, situada na cidade de Salvador, capital da Bahia, e ainda, conhecer como o aluno concluinte do curso de Pedagogia mobiliza os saberes provindos dos componentes curriculares, na ocasião do estágio supervisionado. Para tanto, foi escolhido como método de investigação, o estudo de caso, numa abordagem qualitativa. Para embasar teoricamente este estudo, dialogamos com, Borges (2004); Charlot (2000; 2005); d'Ávila (2005); Gauthier (1998); Pimenta (2005) e Tardif (2002).

**Palavras-chave:** Formação de professor; pedagogia; prática pedagógica; saberes docentes; estágio.

### Abstract

This article presents results of a survey made in graduate school at the University of Bahia, which aimed to examine the curriculum of the Pedagogy course of a private institution of higher education located in the city of Salvador, Bahia's capital, and also known as the student finish the course of the Faculty of Education mobilizes the knowledge of the curriculum components coming on the occasion of supervised practice. Therefore, it was chosen as the research method, case study, a qualitative approach. To explain theoretically this study, we dialogue with Borges (2004), Charlot (2000, 2005), Avila (2005), Gauthier (1998), Pepper (2005) and Tardif (2002).

**Keywords:** Teacher education, pedagogy, teaching practice, teacher knowledge; stage

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação PPGeduc/UNEB, mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia(UNEB), coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade Montessoriano de Salvador e professora da Rede Municipal de Ensino da Capital da Bahia. E-Mail: dricapedagogia@yahoo.com.br.

## INTRODUÇÃO

A dicotomia entre *teoria e prática* que permeia os cursos de formação inicial de professores (pedagogos) tem sido reiterada, ao longo do tempo, por muitos que cursaram e que ainda cursam pedagogia. Essa lacuna existente entre as disciplinas das ciências da educação (tais como, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, Psicologia da Educação e outras) e as disciplinas didático-pedagógicas (Didática, Metodologias e Estágio) tem merecido especial atenção por parte de muitos estudiosos que se preocupam com a educação em nosso país.

Apesar dessa atenção e estudos focados na mobilização do *saber* e do *fazer pedagógico*, ainda não temos obtido resultados tão significativos no sentido do encaminhamento de alternativas de solução para o problema. Isso pôde ser comprovado através da minha experiência como docentes e pesquisadoras quando investigamos o que acontece nas salas de aula de alguns Institutos de Educação Superior (IES) na capital da Bahia. E, ainda, quando os estudantes vão a campo por ocasião do estágio curricular no final do curso, mostrando-se inseguros em assumir a regência de classe, alegando que a teoria está sempre distante da prática.

Temos que pensar com maturidade sobre a realidade desses cursos, uma vez que a representatividade da prática deve estar presente em todo o processo da formação inicial, em todas as disciplinas, inclusive nas chamadas “predominantemente teóricas” que, geralmente, constam no eixo básico do currículo, para que a prática não seja vista tão-somente nas disciplinas de Metodologias, Didática e no Estágio Supervisionado, no final do curso.

Frente a esse contexto, o presente trabalho tem como intento analisar o programa curricular do Curso de Pedagogia em estudo, buscando compreender as relações entre as disciplinas (provindas das ciências da educação e disciplinas didático-pedagógicas) e seus objetivos na formação de professores (pedagogos), bem como, conhecer de que maneira os estudantes concluintes de pedagogia mobilizam os saberes provindos dos componentes curriculares (conteúdos e modos operacionais das disciplinas) no momento do estágio supervisionado.

Para a investigação, escolhemos realizar um estudo de caso numa abordagem qualitativa. Esse método nos permite analisar o fenômeno em profundidade a partir de vários instrumentos de coleta e análise de dados. Permite, ainda, formular novas hipóteses,

conceitos, categorias sobre o objeto de estudo no processo da pesquisa, o que pode proporcionar um conhecimento aprofundado e compartilhamento do problema com os sujeitos do estudo.

Para estruturar este artigo, nomeamos dois subtítulos. O primeiro fazendo uma retrospectiva da história do Curso de Pedagogia no Brasil, a fim de compreender uma problemática que há muito acomete a formação inicial desse curso: a hipertrofia da teoria em detrimento de um trabalho mais calcado sobre o exercício profissional, recebendo a seguinte nomeação: **‘A formação inicial do professor (pedagogo)**; e o segundo que trata da mobilização do saber e do fazer pedagógico, frente ao estágio curricular do curso em foco, intitulado, **‘A mobilização do saber e do fazer no contexto da formação inicial do (pedagogo)’**, seguido de algumas considerações da pesquisa, procurando apontar possíveis sugestões para romper o histórico distanciamento entre o saber e o fazer nos cursos de graduação em pedagogia.

### **A formação inicial do professor (pedagogo)**

Iniciaremos esses escritos, fazendo uma retrospectiva da história do Curso de Pedagogia no Brasil, a fim de compreender uma problemática que há muito acomete a formação inicial desse curso: a hipertrofia da teoria em detrimento de um trabalho mais calcado sobre o exercício profissional. Estamos falando da supremacia do “saber” sobre o “fazer” pedagógico. Essa retrospectiva visa contribuir para com a formação inicial dos futuros profissionais do ensino, sistematizando as suas relações, esclarecendo os seus vínculos e avaliando seus resultados.

No final da década de 1930, mais precisamente no ano de 1939, foi criado o curso de pedagogia no Brasil, com o Decreto-Lei 1190/39 de 04 de abril. Nesse Decreto ficavam definidos os currículos plenos, como também o tempo de duração para todos os cursos. Ficou estabelecido que para o bacharel em Pedagogia, a duração do curso era de três anos, dando-lhe o diploma de bacharel ou técnico em pedagogia.

Portanto, aos profissionais formados em pedagogia, que desejassem atuar como docentes, teriam que cursar as disciplinas de Didática e lhes seria dado o direito à docência na Escola Normal, confirmando o que relata Libâneo (2005, p. 45): “A primeira regulamentação do curso de pedagogia no Brasil, em 1939, prevê a formação do bacharel em pedagogia, conhecido como ‘técnico em educação’.

No entanto, existia um esquema chamado de “3+1”, criado com a finalidade de habilitar os pedagogos que tivessem a pretensão de exercer a docência. Para tal intento, o

egresso do Curso de Pedagogia tinha obrigatoriamente que cursar as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial pelo período de um ano.

Por conseguinte, ao bacharel caberia tão-somente ocupar o cargo de técnico em educação no Ministério de Educação, campo bastante limitado a este profissional. Quanto ao licenciado, ficava-lhe a docência na Escola Normal, embora não fosse área exclusiva de atuação deste profissional do Curso de Pedagogia, pois bastava ter um diploma de ensino superior para ser professor das escolas de ensino médio, que preparavam o profissional para o ensino de base.

Diante do exposto, fica clara na estrutura curricular a separação entre bacharelado e licenciatura, como também a dicotomia entre fundamentos teóricos da educação e disciplinas didático-pedagógicas com suas práticas; a limitação da sua atuação e o dilema na sua identidade como profissional de pedagogia.

Logo após a homologação da primeira LDB, Lei nº. 4.024/61, foi elaborada a regulamentação específica do Curso de Pedagogia, com o Parecer CFE nº 251/62, devido a um grande questionamento sobre a existência desse curso, uma vez que se tornava cada vez mais difícil a situação dos egressos formados pelo curso. Todavia a situação foi contornada e o Curso de Pedagogia não foi extinto, bem como foi publicado um outro Parecer, CFE nº 252/62, para direcionar a ação do profissional de pedagogia para a formação dos alunos da Escola Normal, assim como os especialistas que atuavam como orientadores, supervisores, administradores e inspetores nas escolas. Com esse parecer houve também uma reestruturação no currículo do curso que passara a ser composto por disciplinas de base comum e disciplinas para habilitação. As primeiras consideradas plenamente teóricas e as segundas divididas entre teóricas e práticas.

Sendo assim, ficava estruturada a formação do pedagogo como técnico em educação, que deveria ser formado como bacharel, apto para as tarefas não-docentes da atividade educacional, sem especificação das tarefas que seriam desenvolvidas. O outro campo de atuação ficou demarcado por se tratar especificamente da docência na formação do professor das disciplinas do Curso Normal (nível médio). Ainda assim, não foi resolvido, pois as disciplinas continuavam sendo trabalhadas de forma fragmentada, além de não existir na formação do técnico em educação a definição específica do seu campo de atuação.

No entanto, ainda na década de 1960, instaurou-se no país uma pedagogia tecnicista, por ocasião do golpe de Estado de 1964 e com o mover do sistema capitalista, que clamava por mão de obra eficiente, objetivando prioritariamente a produção e o lucro, mesmo

que, para isso, tivesse que impedir uma formação crítica para não colocar em risco o projeto político-social do governo militar.

Nesse período outro Parecer foi publicado no ano de 1969, CFE nº 292/69, que desta vez parecia determinar a identidade do profissional de pedagogia direcionando a sua atuação para a docência, ficando um diploma único de licenciado para o ensino nas escolas com o Curso Normal, com a opção de fazer especialização nas áreas de orientação, supervisão, administração e inspeção para atuarem em escolas e em sistemas escolares. No entanto, não resolveu o problema no Curso de Pedagogia, uma vez que o currículo ficou denso e a exigência de comprovação da experiência da docência ligada às habilitações podia ser comprovada com os anos trabalhados antes do ingresso no Curso de Graduação em Pedagogia.

O Curso de Pedagogia viveu e ainda vive a dicotomia entre formação teórica e formação prática, apontada pela fragmentação dos conteúdos nas disciplinas e pela dificuldade que os estudantes sentem em estabelecer ligações estreitas entre o *saber* e o *fazer* provindos dos conhecimentos das disciplinas das ciências da educação e disciplinas de formação pedagógica.

As políticas educacionais no Brasil, que tratam da formação inicial de professores, carecem de diretrizes pautadas em pesquisas de estudiosos que há muito clamam por uma educação de boa qualidade e igualitária. Todavia,

desconsideram tanto as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior como as propostas de diretrizes sistematizadas pelas comissões de especialistas de cada campo científico, que sintetizam os relevantes resultados de pesquisa, reflexões e debates acumulados ao longo dos últimos anos pelos profissionais de educação (VEIGA, 2002, p. 80).

A sociedade tem exigido mudanças e investimento para a educação brasileira; no entanto, faz-se necessária uma maior aproximação entre aqueles que promulgam as leis que regem a educação, com os que se debruçam nas pesquisas à procura de soluções para os problemas que acontecem de fato nos bastidores das instituições de ensino. É importante destacar o art. 267 da Lei nº 9394/96, citado por Veiga (2002, p. 81), como omissivo à valorização do magistério.

---

<sup>2</sup>Art.67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Com a falta de preparo dos profissionais e as más condições de trabalho (salários baixos, falta de infra-estrutura básica para o exercício docente), as intenções “novas” presentes na LDB, praticamente evaporaram. Àqueles que passaram por uma formação inicial, e que ainda passam nos cursos de Pedagogia, por seu turno, vivenciam o que trazemos como problemática nesse trabalho: a dificuldade de mobilizar os conteúdos apreendidos na formação inicial com o fazer pedagógico aplicado nas escolas.

### **A mobilização do saber e o fazer no contexto da formação inicial do professor (pedagogo).**

Dentre os autores que pesquisam sobre os saberes docentes, destacamos nesta pesquisa Tardif (2002) o precursor deste tema aqui no Brasil com sua obra *Saberes docentes e formação profissional*. Clermont Gauthier (1998) que se preocupa em descobrir os entraves dos saberes mobilizado na ação pedagógica, Borges (2004) que pesquisa sobre a construção dos saberes docentes, tomando como pilar de sustentação o lugar e o significado dos componentes disciplinares, pedagógicos e práticos, presentes na formação inicial de professores, e Charlot (2005) que retoma em sua obra *Relação com o saber, formação dos professores e globalização* o velho problema da teoria e da prática sob um outro olhar.

Conferimos também o pensamento de Queiroz (2003), que vê o saber como capacidade de pôr em prática uma atividade, um ofício ou conhecimento aprendido. Portanto, quando nos referimos a saberes docentes, estamos nos referindo a ter conhecimentos além dos técnicos e especiais relativos à docência ou próprios para a docência. Saberes que não partem de uma fórmula ou de uma técnica, que aplicadas corretamente garantem os objetivos propostos.

O saber tem também relação estreita com o conhecimento. A palavra conhecimento quer dizer ato ou efeito de conhecer; informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela experiência, confirmando mais uma vez que o saber e o conhecimento estão intimamente ligados. Segundo Pimenta (2005), conhecimento não se restringe somente ao recebimento de informação, conhecer requer, também, trabalhar as informações recebidas, de forma que as mesmas possam ser classificadas, examinadas criticamente e entendidas na sua totalidade,

---

III- piso salarial profissional;

IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;

V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.

PARÁGRAFO ÚNICO – A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

resultando numa aprendizagem significativa, ou seja, num conjunto de saberes e competências construídos pelos indivíduos.

Tardif (2002, p. 36) conceitua o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. No seu conceito, os saberes docentes são construídos em todo o percurso profissional, como também pela articulação do conhecimento, disciplina, currículo e experiências no decorrer da formação inicial.

Os saberes citados como provenientes da formação profissional são os que se referem às ciências da educação correlacionadas à prática pedagógica que são construídos ao longo do curso de formação inicial e continuada nas Faculdades de Educação.

Os saberes disciplinares estão integrados à formação através das disciplinas. São os que se encontram nos diversos tipos de conhecimentos concebidos pela sociedade e incorporados nas universidades, como conjunto de conhecimentos que fazem parte de uma matéria de ensino. Essas matérias de ensino, quando compreendidas na íntegra pelos estudantes, lhes dão a sustentação para a análise, reflexão, bem como o suporte para encontrar meios que possibilitem superar problemas ou situações que poderão ser vivenciadas no cotidiano de sua profissão.

Os saberes curriculares são os referentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos como cultura do saber e de formação do saber que fazem parte dos programas escolares. E os saberes experienciais são os adquiridos nas funções, conhecimentos e práticas exercidas no dia-a-dia no trabalho. Assim sendo, o professor, ao longo de sua formação, se apropria, integra e mobiliza os saberes disciplinares, curriculares e experienciais no exercício diário de sua profissão.

Não podemos falar em saberes sem nos reportarmos ao ‘fazer’, ou seja, à prática, palavra derivada do grego *praktikós*, de *prattein*, que equivale a agir, realizar, fazer. Diz respeito à “ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação efetiva” (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p. 199). Portanto, a prática está ligada à ação, ao *saber-fazer*, e, em se tratando da prática pedagógica, não podemos enxergá-la apenas como uma prática mecânica, ou seja, como repetição de ações, mas integrada ao ato de compreender, refletir, analisar e apropriar-se dos conhecimentos necessários em situações do cotidiano das escolas. De acordo com Pimenta (2005, p. 24): “[...] para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.” Portanto, esses saberes precisam permanecer conectados,

encadeados. Alguns estudiosos, como Pimenta (2005), dentre outros, acreditam que a práxis só acontece do fato, quando o *saber* e o *fazer* estão interligados.

Gauthier (1998) nas suas pesquisas aponta para as dificuldades encontradas pelos professores, no sentido de mobilizarem os saberes na prática pedagógica. Dentre essas dificuldades, ele identifica duas que geralmente são encontradas pelos professores e pedagogos. Uma delas se dá na formação inicial, quando conhecimentos são transmitidos sem se levar em consideração a práxis do professor (pedagogo) no cotidiano da sala de aula. O outro seria no próprio dia-a-dia do professor, que faz da sua prática uma ação “morta”, ou seja, não é exercida relevando os saberes que lhes são inerentes, colocados pelo autor como: “Os saberes sem ofício e o ofício sem saberes” (GAUTHIER, 1998, p. 20).

Para o autor, os saberes docentes são classificados, em saberes disciplinares, por estarem diretamente relacionados ao conhecimento. Os saberes curriculares, por organizarem as disciplinas que irão constar no curso e os saberes experienciais por estarem relacionados à própria ação, ou seja, à prática pedagógica.

Borges (2004, p. 113) traz sua contribuição, enunciando que os saberes na base do ensino devem ser tratados em um sentido amplo, e a formação profissional, particularmente a formação inicial, deve ser encarada como uma das fontes das quais se originam os saberes dos professores, concluindo que os saberes da formação não podem ser analisados de forma isolada.

Charlot (2005, p. 90) usa a sentença “ensina-se um saber, forma-se um indivíduo”, mostrando a ‘relação do ensinar para saber’ e do ‘saber para formar-se’. Fica clara a relação intrínseca do ensinar, que é uma ação necessária na aquisição dos saberes, e que acontece geralmente através da mediação de situações de aprendizagens, as quais o professor mais experiente pode favorecer ao estudante com menos experiência para que este possa compreender, assimilar e se apropriar dos conhecimentos transmitidos. E quando o aprendiz se apropria de fato desses saberes dizemos que desenvolveu habilidades, porém, não suficientes se não souberem mobilizá-las através de procedimentos, atitudes e valores, que experimentamos no *fazer*, ou seja, na prática pedagógica. Para o autor, o indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas também as dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação própria.

A competência é definida por Perrenoud (2000, p. 15) como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Um dos aspectos fundamentais é que competências não são saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e



orquestram tais recursos. Logo, o *saber* e o *fazer* são necessários na construção das competências. Outro aspecto que não poderíamos deixar de destacar dentre os quatro citados pelo autor, é que as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Assim sendo, temos competências quando somos capazes de usar as habilidades, aplicando atitudes adequadas na realização de trabalhos que serão executados e, para isso, precisamos de conhecimentos que são adquiridos não só na formação inicial, como também, ao longo de toda nossa caminhada profissional.

Quando nos referimos ao *saber* e ao *fazer* nos Cursos de Graduação em Pedagogia, estamos nos reportando aos saberes disciplinares e à prática pedagógica, e como essa mobilização acontece no referido curso. Conforme o conceito de saberes trazido por Tardif (2002), temos um conjunto de saberes que precisam ser mobilizados para que a prática pedagógica possa acontecer de forma eficaz, tanto nos ambientes de formação, como nos espaços de atuação profissional. Esses saberes, aos quais Tardif se refere, são os saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Portanto, seria necessário, para a formação de professores, não só a compreensão e o conhecimento dos fundamentos teóricos, como também, a construção de conceitos próprios, experimentados e refletidos no cotidiano da prática pedagógica.

De acordo com Freire (1998, p. 22), “a reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Essa mobilização do saber e do fazer torna-se necessário nos cursos de pedagogia, para que os estudantes, além de se apropriarem dos conhecimentos que lhes permitirão fazer a relação do saber e do fazer, estarão se reconhecendo como produtores de saberes.

Para professores do Curso de Pedagogia, não é nada produtivo ocupar o tempo reservado às disciplinas com discursos fundamentados apenas em teorias se não tiver uma articulação direta com a prática, com o real concreto. Segundo Freire (1998):

O professor num curso de formação docente não pode esgotar à prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Não pode apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação (FREIRE, 1998, p. 47).

Assim sendo, o estágio teria que ser considerado nos cursos de formação inicial de professores (pedagogos) como eixo articulador dos saberes, essencial para a formação desses futuros profissionais do ensino.

Entretanto, o que temos observado nos cursos de formação inicial de professores (pedagogos) é que um percentual crítico de estudantes já concluintes não conseguem se apropriar de conhecimentos necessários para serem usados nas diversas e diferenciadas situações que acontecem no cotidiano da sala de aula, sendo uma das causas dos conflitos enfrentados por estes no estágio supervisionado, que faz parte do currículo do Curso de Pedagogia.

A preocupação dos estudantes desse curso, relativa à dificuldade de estar mobilizando os conhecimentos das disciplinas no momento do estágio supervisionado.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002, p. 23), esse tipo de formação que despreza a construção de competência deve ser combatida, pois a formação teórica permitiria, no máximo, a aprovação nos exames e a obtenção do diploma, enquanto a formação prática daria bases para a sobrevivência na profissão. Ressaltam os autores, que é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade.

Isso significa que a formação acontece num conjunto de ações, procedimentos, atitudes focados na construção dos mesmos saberes e competências. Desse modo, o trabalho dos formadores do curso deve ser de fato um trabalho de equipe, ou seja, têm que trabalhar juntos centrados num mesmo objetivo.

Discutir acerca da formação inicial do pedagogo é uma tarefa complexa, pois envolve diversos fatores, conceitos e tendências pedagógicas diferentes. O processo de formação inclui desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano em geral, com vistas à inserção do profissional na sociedade.

A docência como qualquer trabalho humano e, como a maioria das outras ocupações, carrega necessariamente o peso de normatividade, e igualmente outras coisas que o docente precisa conhecer: saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 37). Assim, professores e estudantes de Pedagogia devem estar atentos para lidar com a forma particular de ser e agir diferenciada, não se afastando da compreensão e apropriação dos conhecimentos, para analisar, refletir e construir o seu fazer pedagógico. Dessa forma, não sairão para o campo de atuação profissional, como meros executores do saber, mas tendo condições de mobilizar os conhecimentos no seu fazer pedagógico.

As instituições que trabalham com o Curso de Pedagogia, geralmente organizam seus currículos dividindo-os por eixos de formação. O primeiro eixo é o de formação básica, geralmente composto exclusivamente das disciplinas oriundas das ciências da educação como, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, dentre outras, seguido

do eixo de formação específica, onde encontramos as disciplinas didático-pedagógicas como a Didática, as Metodologias e Estágio supervisionado. A própria distribuição das disciplinas não favorece um trabalho integrado, conectado das disciplinas das ciências da educação com as didático-pedagógicas. Isso contribui para deixar o trabalho docente, como afirma Tardif e Lessard (2005, p. 42) com inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros.

Nos dias atuais, vários estudiosos vêm contribuindo com seus escritos e pesquisas para mudar essa realidade que tem deixado em estudantes concluintes da graduação a insegurança de enfrentar a sala de aula. Isso é resultado de sucessivas falhas na Educação Básica desses futuros professores que já adentram as universidades com fissuras que poderão prejudicar toda a seqüência da sua graduação. Se eles não se apropriaram dos conhecimentos que embasam as ciências exatas, as naturais, além da língua padrão, como poderão mobilizar esses conhecimentos e ainda criar situações de aprendizagem para outros sujeitos? Como poderão ter segurança íntima de procedimentos, se os mesmos não sabem a sua origem? Como conseguirão demonstrar um prazer que não foi cultivado neles próprios? Para sanarmos essas fissuras e fragilidades que vêm se propagando, ao longo dos tempos, teremos que rever a organização curricular desses cursos e suas práticas.

### **Algumas considerações**

Embasadas em dados que foram coletados no decorrer desta pesquisa e ainda nas análises, discussões e reflexões que fizemos a respeito do saber e do fazer de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, quando estas assumiram a docência em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no momento do estágio curricular, para tecer algumas considerações finais.

Para responder às questões que nortearam esse estudo e, conseqüentemente, chegar ao objetivo que motivou a investigação, buscamos conhecer as relações entre as disciplinas provindas das “ciências da educação” (Antropologia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia, História da Educação, dentre outras) e disciplinas “didático-pedagógicas” (Didática, Metodologias de Ensino e Estágio) componentes do currículo do Curso de Pedagogia da instituição estudada; e entender como os estudantes, concluintes desse curso, mobilizaram os saberes provindos de tais componentes curriculares na prática do estágio supervisionado.

Para esse desígnio, partimos inicialmente da análise deste projeto do curso e dos relatos das estudantes que participaram da pesquisa, bem como das nossas observações num espaço-tempo de dois anos.

Em termos da análise documental, vimos que existe um esforço no sentido da construção interdisciplinar do conhecimento, através das tentativas expressas em documentos como o projeto pedagógico e na própria matriz curricular do Curso de Pedagogia. Podemos citar, como exemplo concreto de prática interdisciplinar na instituição investigada, o projeto elaborado para uma turma de primeiro semestre, cujas disciplinas envolvidas foram: Antropologia da Educação, Sociologia da Educação I e História da Educação I, estas, disciplinas das ciências da educação, até mesmo porque o currículo dessa instituição não contempla nenhuma disciplina didático-pedagógica no primeiro semestre do curso. Entretanto, essa experiência, mesmo tênue, revelou o esforço dos professores da instituição, no sentido de um trabalho mais integrado entre saberes acadêmicos e prática de pesquisa. Incidiu também, de alguma maneira, sobre o saber e o fazer dos alunos que puderam experimentar a capacidade de investigação, desenvolvendo competências, como: acuidade na busca e produção do conhecimento, curiosidade epistemológica, construção do quadro teórico, capacidade de análise/síntese, dentre outras competências

O projeto pedagógico em vigor a partir do ano de 2006 também apresenta sugestões de atividades que favorecem a investigação e reflexão de situações reais como a oportunização de estágios para alunos; a organização de laboratórios que permitam a simulação de situações de trabalho que poderão ser encontradas pelos futuros profissionais; os projetos de integração entre os diferentes componentes curriculares que contribuem para a formação profissional dos alunos; e a realização de atividades extracurriculares capazes de oferecer maiores informações a respeito das atividades realizadas pelo profissional. Logo, em termos documentais, a instituição atualmente apresenta uma boa proposta pedagógica, mas dificilmente operacionalizável, pois até mesmo o projeto do curso foi elaborado fora da instituição, sem a participação do seu corpo docente e administrativo. Constatamos também que a grande maioria do corpo docente não tem acesso ao projeto do curso, desconhecendo até mesmo as atividades que aparecem na página 24 do projeto, no item metodologia. Vimos ainda, que os textos socializados geralmente são a missão e a visão da instituição, bem como a matriz curricular do curso em referência.

Em termos de concretização dos princípios curriculares nas práticas dos professores, a despeito de atividades individuais contrárias e pontuais, não verificamos efetivamente uma articulação entre as disciplinas oriundas das ciências da educação com as disciplinas didático-

pedagógicas. Acreditamos que existe uma intenção, mas vários são os fatores que dificultam uma ação desse tipo. Começando pela elaboração e operacionalização do projeto pedagógico institucional que deveria ter sido construído por profissionais da própria instituição, seguida da indisponibilidade de tempo dos professores e da falta de remuneração para esse tipo de atividade. Essa última foi justificada, pelo regime de contratação de trabalho dos docentes que se dá baseada na carga-horária da disciplina que ensinam, ou seja, por hora na sala de aula. Esses são alguns dos motivos que acreditamos dificultar ou impossibilitar o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, assim como qualquer tipo de atividade de pesquisa na instituição.

A fragmentação dos conteúdos nas matérias de ensino, e o distanciamento desses, com o que existe efetivamente nas escolas, continuou prevalecendo nesse curso, sendo motivo de descontentamento dos estudantes, principalmente no momento do estágio. Essa insatisfação ficou claramente expressa nas falas e nas práticas dos sujeitos dessa pesquisa que pouco conseguiram estabelecer relação entre os saberes disciplinares e o fazer no estágio supervisionado. Vimos, portanto, que as estudantes não mobilizaram, a contento, esses saberes disciplinares cursados na faculdade de pedagogia no espaço/tempo do estágio. De modo pontual, duas, das seis estagiárias chegaram a exercer metodologias mais criativas provindas de disciplinas didático-pedagógicas (Didática e Alfabetização), mas não conseguiram contextualizar as atividades, nem sistematizar os conteúdos trabalhados.

Pelo que observamos, as dificuldades apresentadas pelas estudantes no tempo de duração do estágio nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão relacionadas à seleção e domínio dos conteúdos que fazem parte do currículo desse segmento da educação, à elaboração de atividades cognoscíveis e contextualizadas, à escolha e desenvolvimento da metodologia, aos critérios usados para avaliar a aprendizagem e à construção do planejamento de ensino. Estes são resultados da falta de orientação no estágio pelos professores responsáveis das disciplinas didático-pedagógicas e do distanciamento entre faculdade e escola. Essas, talvez, sejam razões que expliquem a pouca mobilização dos saberes disciplinares acadêmicos nas situações de prática de ensino.

Enfim, e retomando nossas questões de estudo, podemos afirmar que em termos formais, nos documentos estudados, o currículo do curso analisado pressupõe uma razoável articulação entre as disciplinas das ciências da educação e as didático-pedagógicas, muito embora os primeiros semestres sejam consagrados às primeiras, há um esforço nesse sentido pela presença, desde o 2º semestre do curso, de disciplinas como Didática, Tecnologias da Informação e Comunicação na Prática Educativa I e Arte e Educação. Entretanto, faltam

atividades articuladoras que poderiam ser previstas sob a forma de seminários interdisciplinares, projetos, pesquisa e outros.

Salientamos que, de maneira alguma, pretendemos colocar um ponto final nas questões abordadas nesta pesquisa, até mesmo em respeito ao movimento dialético da história expresso no termo “devir histórico”. Pretendemos também, contribuir com alguns pontos que julgamos pertinentes repensar na formação inicial dos futuros profissionais do ensino; principalmente e em especial no que diz respeito ao saber e ao fazer dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia. Mas o nosso estudo tem limites que dizem respeito à própria natureza qualitativa da pesquisa e à escolha do método. O estudo de caso permite apenas generalização naturalística, ou seja, a partir das experiências remetidas aos leitores, em particular. Em sendo assim, não pretendemos dizer que essa experiência investigada seja uma verdade comprovada e válida em qualquer outro contexto. Assinalamos, contudo, que os resultados aqui postos podem — e acreditamos nisto — refletir outras experiências similares no contexto baiano e quiçá, no contexto de outras regiões do Brasil.

Sabemos que outros trabalhos neste sentido já foram e serão realizados, indefinidamente, sempre na busca de encontrar caminhos que venham atender a demanda da sociedade que clama por um ensino de boa qualidade para todos os cidadãos. Sugerimos como pistas para trabalhos futuros, estudos mais focados sobre a interrelação entre as aprendizagens, de fato evidenciadas nas disciplinas da formação inicial e as competências dos estagiários em entenderem os papéis sociais da escola, a diversidade cultural, o potencial cognitivo dos alunos, dentre outros, no contexto do estágio.

## **Referências**

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BARROS, Aidil de J. P.; LEHFELD, Neide A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

D'ÁVILA, Cristina. A mediação didática na história das pedagogias brasileiras. **Revista da FAEEBA**, v. 14, n. 24. 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijui, 1998.

GOODE; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 19668.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

\_\_\_\_\_.; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

TARDIF. Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002