O ESPAÇO DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE ALUNAS-PROFESSORAS EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

AREA OF PROFESSIONAL EXPERIENCE STUDENTS-TEACHERS IN A COURSE PEDAGOGY

Camila de Matos Miranda^I
Murilo Cruz Leal^{II}

Resumo

Este trabalho aborda o modo como alunas-professoras e professores-formadores percebem o sentido e o espaço para relatos de experiências profissionais de tais alunas em um Curso de Pedagogia, tendo em vista a explicitação de convergências e divergências entre os diferentes sujeitos entrevistados. Procuramos compreender fundamentalmente se existem focos de tensão entre a teoria e a prática dentro da formação, se há espaço nas disciplinas para discussões acerca das experiências das alunas-professoras e se tais experiências são aproveitadas como material de ensino-aprendizagem da profissão docente. Os resultados obtidos revelam algumas nuances e a intensidade do desencontro entre abordagens teóricas e experiências vivenciadas pelas alunas que já atuam na Educação Básica. Evidencia-se como as teorias das aulas na Pedagogia e a prática profissional, desassociadas desde suas condições de produção, mantém-se com baixo nível de articulação.

Palavras-chave: Formação de professores; experiência profissional; Curso de Pedagogia.

Abstract

This work addresses how students-teachers and teacher-educators perceive the direction and scope for reports of professional experiences of such students in a course of education in view of the explanation of convergences and divergences between different interviewees. We seek to understand whether there are fundamental sources of tension between theory and practice within the training if there is space in the subjects for discussions about the experiences of students, teachers and whether such experiences are utilized as material for teaching and learning of the teaching profession. The results reveal some nuances and intensity of the mismatch between theories and approaches experiences for students who already work in Basic Education. It is evident how the theories of classes in pedagogy and professional practice, disassociated from their production, remains a low level of articulation.

Keywords: Teacher education, professional experience; Pedagogy Course.

A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.
(LIBÂNEO, 1994, p.27)

INTRODUÇÃO

Ainda que a gênese da Pedagogia tenha se dado a partir da prática educativa, assumindo seu

papel de teoria dessa prática e de um modo de essa prática se constituir (SAVIANI, 2007), observa-se intensa desconexão entre o que se aborda e propõe dentro dos espaços universitários, nas salas de aula, nos estágios supervisionados e em outras atividades afins, e as práticas pedagógicas forjadas pelos alunos de Pedagogia no interior dos seus locais de trabalho. Nesse mesmo sentido, conforme afirma Nóvoa (1997, p. 25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão

^I Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei/MG

^{II} Doutor em Educação/UFMG. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Naturais e membro do Programa de Mestrado em Educação e Pró-reitor de Ensino de Graduação da Universidade Federal de São João del-Rei/MG.

importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nesta pesquisa, dirigimos nosso olhar para as alunas-professoras e para os professores-formadores do sexto período de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei, afim de conhecermos o modo como relacionam as experiências profissionais vivenciadas na Educação Básica com a formação para a profissão docente dentro do Curso de Pedagogia. Os resultados e discussões, obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas, foram divididos em subtemáticas, envolvendo: o lugar dos relatos de experiência, distância entre teorias e realidade da Educação Básica, o modo como professores-formadores lidam com relatos de alunas-professoras, a prática como componente curricular, dentre outras. Esta investigação tem como objetivo contribuir com os estudos dedicados a repensar a prática pedagógica presente nos cursos de formação inicial de professores e educadores, subsidiando a busca de alternativas de formação mais próximas à noção de sujeito como alguém que cria e recria em situações envolvendo o estudo e a atividade prática profissional.

A BUSCA POR UM SENTIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE: “E ONDE FICA O QUE EU SEI?”

A pergunta acima reflete uma indagação de alunos muitas vezes presente nos intervalos das aulas e até mesmo em alguns momentos de estudos e discussão em de sala de aula. As reflexões apresentadas ao longo desse trabalho direcionam-se à investigação da seguinte questão: em que medida os conhecimentos que circulam no espaço de formação dos Cursos de Pedagogia levam em conta as práticas desses alunos em seus espaços educativos de trabalho? Tomando a questão proposta diante das novas diretrizes curriculares e considerando o Curso de Pedagogia no contexto da formação inicial, podemos desdobrá-la em outras questões. Como os alunos percebem a sua própria formação? Como a universidade estabelece vínculo com as experiências profissionais em Educação dos alunos dos Cursos de Pedagogia? Com tais indagações, ouvimos cinco alunas-professoras do sexto período do Curso de Pedagogia e quatro de

seus professores-formadores, entre agosto e novembro de 2008.

Zeichner (1993) afirma que muitas vezes os professores universitários desvalorizam as construções dos professores da Educação Básica e esses também renegam as teorias e construções dos primeiros. Conforme Nóvoa (1995), os conhecimentos de professores são desvalorizados social e cientificamente, mediante a ideia de que, na área educacional, a palavra (teoria) antecede o saber.

Essas formulações remetem-nos à fala de Gauthier et al. (1998), de que

É como se [...] tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula (p. 27).

Calderano (2005) exemplifica a atual relação entre as expectativas dos alunos do Curso de Pedagogia e a Universidade da seguinte forma:

Ao se focalizarem as relações atuais entre universidade e a escola como grande lacuna do Curso de Pedagogia, esse aluno clama por um significado social desse curso, por uma preparação profissional que se faça valer no exercício profissional, por uma articulação teórico-prática em que o que acontece nas escolas passa a ser matéria-prima para a análise, interpretação e projetos de ações. Ao mesmo tempo, reivindica-se que os estudos teóricos sejam instrumentos que auxiliem no diagnóstico dos dilemas e perspectivas da escola, na interpretação das informações disponíveis e na elaboração conjunta de projetos educacionais relevantes (p. 99).

A defesa não é prioritariamente para um ou outro desses aspectos que envolvem a situação educacional – a teoria ou a prática –, mas

[...] de dimensioná-los de tal forma que o processo de formação possa influenciar positivamente no processo de atuação profissional e que este, por sua vez, seja não somente, mas também o foco das reflexões no campo da universidade, considerando homens reais, instituições

reais, necessidades e exigências reais (CALDERANO, 2005, p. 103).

Nesse sentido, registrarem-se experiências e valorizá-las como contribuição às didáticas coloca-se como caminho para a elaboração teórica dos conhecimentos que circulam nos cursos de formação e para as práticas de futuros profissionais, considerando

[...] que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. [...] Embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite [...] (TARDIF, 2002, p.33).

Esse *professor de profissão* “[...] é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade [...]” (TARDIF, 2002, p. 230). O problema estaria no caso de o professor renegar os demais saberes, também importantes na elaboração do saber-fazer docente, formulados além de sua prática ou além da prática dos seus colegas de profissão.

Da mesma forma, conforme Mizukami (2004), se considera que os conhecimentos adquiridos a partir da experiência necessários, mas não suficientes na formação do conhecimento pedagógico.

Perrenoud (1997) destaca o fato de que os formadores universitários muitas vezes ou não passaram por uma sala de aula ou estão muito distantes desse tempo. Desse modo, sem reconhecerem que as expectativas dos licenciandos mudaram nos dias atuais e que elas podem oferecer muito das suas experiências profissionais no âmbito educacional, determinados sistemas, por meio de seus formadores, podem estar fazendo com que a formação seja “uma forma de deixar a sala de aula” (p.147).

Sobre a relação entre a pesquisa e o ensino, Leal (2006) alerta sobre a distância existente entre esses dois aspectos do campo educacional:

Também a separação entre produção e transmissão de conhecimento (entre pesquisa e ensino), frequente em nossas

universidades, é determinante do modelo de formação de professores vigente. Enquanto pesquisa e pós-graduação são indicativos de prestígio acadêmico, a formação de professores figura como questão “menor”, sendo mesmo “classificada como ‘subproduto’ da vida universitária” (LEAL, 2006, p. 21).

Em contrapartida, não se pode deixar de esperar (e exigir) que os professores se apropriem das pesquisas, que busquem por elas, que elaborem e transformem seus próprios discursos, suas ideias e ideais bem como suas necessidades particulares ou coletivas.

Vinte anos de pesquisa mostram que os saberes dos professores se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais. Contudo, por definição, a experiência e as habilidades individuais, por serem sempre, e profundamente, ligadas a uma subjetividade, precisam, se quiserem ser acessíveis e úteis aos outros professores e atores educacionais, ser reformuladas e traduzidas por meio de um discurso público suscetível de ser discutido e até contestado (TARDIF, 2002, p.239).

DA RELAÇÃO ENTRE PESQUISA UNIVERSITÁRIA, PRÁTICAS ESCOLARES E FORMAÇÃO DOCENTE: AVALIANDO POSIÇÕES DE ALUNAS-PROFESSORAS E PROFESSORES-FORMADORES

A aproximação dos sujeitos realizou-se através de um pequeno questionário para identificação das alunas do sexto período do Curso de Pedagogia da UFSJ que possuíam experiência profissional na Educação Básica. Num segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco alunas-professoras (Ap) e quatro de seus professores-formadores (Pf), identificados com pseudônimos. As entrevistas foram transcritas e unidades de significado foram destacadas e submetidas a análise de conteúdo (BARDIN, 1994).³ Categorias

³ Com base na codificação proposta por Marcuschi (2000), os significados dos sinais usados nas transcrições são: [], sobreposição localizada de vozes; (+), pausas; () dúbidas ou suposições; /, truncamentos bruscos; MAIÚSCULAS, ênfase ou acento forte; ::, alongamento de vogal; /.../, eliminação de

temáticas, ainda que bastante correlacionadas umas com as outras, foram discriminadas para permitir a organização da apresentação e discussão de resultados obtidos. O lugar dos relatos de experiência, na perspectiva das alunas-professoras e na dos professores formadores, de sentido mais particular, somada à relação entre teorias educacionais e a prática pedagógica na Educação Básica, de sentido mais amplo, podem ser consideradas as duas categorias em questão no conjunto de resultados e discussões que apresentamos a seguir.

O lugar de relatos de experiência

Percebemos que as alunas-professoras sentem falta de espaço e voz dentro do processo formativo. Elas querem encontrar formas de entender melhor o que se passa no sistema educacional real, no concreto das salas de aula e querem encontrar apoio dentro do curso de Pedagogia, em seus professores e não apenas em suas colegas de profissão.

Ap Rebeca: Eu acho assim, pra quem já é professora tem muita coisa, assim, que a gente queria estar sabendo, é:::, perguntando mais, mais aprofundado. Porque a gente já tem mais dúvida. Então eu acho que às vezes se tivesse uma disciplina, um professor que explicasse, se a gente pudesse ir lá, tirar dúvidas, entendeu: – *O que que eu faço, em tal situação?* Sabe, acho que seria interessante. Mas às vezes muito inviável porque a maioria dos alunos não é atuante.

É como se o currículo do Curso de Pedagogia não levasse conta o saber docente que provém dos alunos-professores inseridos no mundo do trabalho, bem como de suas dúvidas e questões sobre a prática em sala de aula. Nesse sentido, Rebeca necessita do auxílio de seus formadores, mas, ao mesmo tempo, pensa ser inviável por conta de a maioria dos graduandos ainda não se encontrar em exercício docente. Ela defende que mesmo que não exponha suas experiências ou opiniões nas aulas aprende muito com o que ouve das colocações de suas colegas sobre o ambiente de trabalho ou formas de lidar com a profissão (ensino, aprendizagem, relação professor-aluno etc.):

parte da transcrição. Repetições seriam indicadas através de duplicação de palavras, sílabas ou letras.

Ap Rebeca: Tem muitas aulas, assim, que mesmo a gente não relatando a gente leva, que mesmo a gente não falando, só ouvindo, a gente liga à nossa prática /.../.

A Ap Inês possui dez anos como docente na Educação Básica e no momento da realização da entrevista lecionava na Educação Infantil. Para ela, uma forma com que poderia contribuir para a formação dos demais alunos do Curso e mesmo para o Curso em geral seria expondo um pouco de sua experiência, em conformidade com o assunto de determinada aula. Ao ser indagada sobre ter ou não a oportunidade de relatar suas experiências e sobre a importância disso, afirma:

Ap Inês: Tenho. Assim, eu acho que eu atrapalho um pouco as aulas porque eu participo demais. Eu falo muito, ao contrário de quando eu fiz Letras que eu não falava quase nada. Eu procuro sempre associar minha prática, procuro falar até, assim, coisas teóricas eu gosto mais de estudar, de falar, de estar interagindo. Sim. Eu acho ((importante relatar essas experiências)) porque você acaba associando um pouco a sua prática com a teoria que está sendo ensinado ali /.../.

Inês, ao se referir ao atual momento de formação docente em que vive, revela sua participação nas aulas do Curso de Pedagogia e suas contribuições a partir dos seus conhecimentos sobre a área da Educação de uma forma mais comprometida e intensa do que durante sua formação no Curso de Letras.

Sobre a mesma questão dos relatos de experiências serem oportunizados ou não dentro das disciplinas do Curso, a aluna-professora Helena defende outro ponto de vista:

Ap Helena: Pra te falar a verdade eu acho que, ficar citando exemplos na sala é meio chato. Mas, tem, tem, os professores deixam bem aberto pra gente contar o que a gente passa no nosso cotidiano. De contar os nossos relatos e “tá” comparando. Eu acho fundamental comparar isso com a teoria, contar um exemplo bobo não vai dar em nada. Eu acho que a gente tem que:::tem que “tá” relacionado com a disciplina e tem sido sim, dado um espaço até be:::m grande, até mais do que eu acho que deveria dar, esse tipo de exemplo dentro da sala.

Helena define momentos em que os professores universitários abrem espaço para a participação das alunas com seus relatos, expectativas, questionamentos e com tentativas de aliar as vivências obtidas nos ambientes educativos ao conteúdo das disciplinas. Podemos notar que Helena se refere às possíveis associações de teorias apresentadas no Curso com as práticas das professoras em exercício, ou seja, às possibilidades de integração entre as ações pedagógicas realizadas pelas professoras em exercício nos seus locais de trabalho e os conteúdos ministrados pelos professores das disciplinas do Curso de Pedagogia.

Quando a aluna-professora Fátima dialoga com a questão das oportunidades de relatar suas experiências nas disciplinas do Curso, ela comenta sobre a reação de algumas de suas colegas.

Ap Fátima: Algumas colegas falam assim: – Ih! Fica trazendo historinhas pra sala de aula, não sei o quê. Então inibe a gente, sabe?

Além de nos depararmos com uma crítica aos relatos de experiência, às vezes descontextualizados do conteúdo das disciplinas ou mesmo sem fundo formativo para a profissão docente, as *historinhas* soam como relatos impertinentes para determinadas colegas de curso, casos vazios de sentido formador.

Como os professores-formadores lidam com relatos de alunas-professoras

A aluna-professora Ana, ao falar sobre as oportunidades de relatar experiências no espaço de formação do Curso de Pedagogia, nos informa sobre suas expectativas quanto ao Curso e espera por mudanças.

Ap Ana: Eu acho que sim, porque a gente está no Curso pra se formar, pra formar como educadora. Então, se eles não ouvem a gente, não tem como. Então eles não estão sabendo a realidade que a gente está vivendo. Alguns sim, a maioria não, poucos. Então, assim, eu acho que pelo que está::: o objetivo do Curso é formar o educador, eu acho que eles deviam estar abrindo um espaço maior pra gente estar falando isso.

Ana destaca a necessidade de os professores-formadores estarem cientes das realidades do

cotidiano escolar vivenciadas na Educação Básica e Infantil. Tal demanda relaciona-se a uma alternativa apontada por Gauthier et al. (1998), tendo em vista promover a integração teoria e prática na formação inicial do professor: evidenciar o saber da ação pedagógica, legitimando-o por pesquisas, ressaltando os saberes da experiência dos professores, com discussões, análises e socializações.

Em sua entrevista, a Ap Rebeca afirma:

Ap Rebeca: /.../ mas tem professor também que eu não gosto de estar comentando muito não ((em relação ao momento de aula do professor em questão)). Porque às vezes as críticas, é:::, vai me criticar no meio de todo mundo, ou então, a gente fica sem graça de falar algumas coisas porque é bem diferente o que eles falam do que a gente faz. Muita coisa que a gente faz a gente percebe que não está certo, mas às vezes por falta de espaço ou de material não está tendo como fazer.

As críticas dos professores universitários quanto aos relatos das ações didáticas das alunas-professoras poderiam soar pertinentes caso os relatos atravessassem a aula sem estabelecer relação com seu conteúdo. Por outro lado, ao inibirem a participação das alunas-professoras, com seus questionamentos e suas contribuições para a formação, as críticas e obstáculos podem refletir negativamente na prática docente das alunas, perdendo-se uma ótima oportunidade de problematização ou mesmo transformação da realidade educacional a partir de experiências reais.

Outra variante observada é a percepção de que a função do professor universitário é também a de mostrar a realidade como pode vir a ser e fazer com que as professoras pensem sobre suas ações, sobre suas práticas; em outras palavras: não deixar com que os profissionais da educação continuem achando que o sistema é esse e que segui-lo como está é uma obrigação.

Pf Pedro: Então, o que eu consigo trazer para as minhas aulas /.../ eu consigo trabalhar em sala de aula é justamente a partir desses momentos aquilo que elas colocam pra mim e a gente percebe que com a discussão existe uma espécie assim... de clareamento de algumas ideias /.../ Então nós estamos tendo que concertar muita coisa e esse processo de tentar concertar emerge muitas experiências e essas experiências eu procuro

trazer pra sala de aula... junto com as professoras... tem muita coisa interessante... tem muita coisa boa sendo feita... mas ainda falta, como disse o Coordenador do PISA, um Programa da UECD... o Andréas... um alemão, falta ao professor brasileiro base científica pra atuação e principalmente nas séries iniciais ele atua de acordo com a maré que "tá" indo (...).

O Pf Pedro destaca sua preocupação com a contextualização de suas aulas, com as mudanças necessárias na educação, e com a ação cotidiana de suas alunas já em exercício profissional.

Há, porém, determinadas afirmações de professores-formadores que evidenciam seu distanciamento em relação ao grupo das alunas-professoras e de suas realidades profissionais. Vejamos um fragmento da fala do professor-formador Milton, quando indagado sobre a relação que os alunos fazem entre o conteúdo das disciplinas e a prática de cada um.

Pf Milton: Muitas vezes eu sou visto pelos alunos /.../ eu percebo às vezes que alguns alunos até aqueles que têm mais contato com a prática, até se refletem, refletem também assim com muito ceticismo, achando que às vezes eu trago uma realidade que é muito distante do que acontece, que eu estou, às vezes, pensando um mundo ideal quando na realidade não é nada disso. Eu creio que a função do professor universitário com aqueles que têm ou não têm experiência, que estão na sala de aula, é provocar, levantar conceitos novos, pedir aquilo que é feito na prática também.

A provocação intelectual e o contato com conceitos novos são positivos para a formação e mesmo para a revisão das crenças dos graduandos. Consideramos apenas que tal postura, dependendo do modo como é concretizada, se com rudeza, ironia ou arrogância, pode aprofundar a distância entre formadores e esse grupo de alunas-professoras, comprometendo a convergência e a dialogia entre eles.

A prática como componente curricular na formação de professores

A partir das entrevistas dos professores formadores, notamos a busca de se abrir espaço mais sistemático para o aparecimento de relatos de experiência, mediante o argumento de que o Curso de Pedagogia não pode estar desvinculado

da realidade das instituições de ensino. Quando perguntada se há espaço para as experiências, a professora formadora Rosa é enfática:

Pf Rosa: Há sim, obrigatoriamente o currículo de Pedagogia precisa realizar esse tipo de ação. Nós temos dentro das disciplinas de Didática, acredito que todos os professores dessa área procuram fazer essa relação; temos dentro das Práticas Pedagógicas, onde elas desenvolvem projetos de pesquisas muitas vezes voltados para a própria prática escolar; temos o momento dos Estágios Supervisionados, onde os conteúdos ministrados no curso são vivenciados por essas alunas e onde projetos de observação e intervenção também são realizados.

Além de demonstrar reconhecer o papel e a importância das demais disciplinas do Curso, com a expressão *esse tipo de ação* a Pf Rosa refere-se ao caráter didático do Curso de Pedagogia, que envolve atividades estritamente ligadas à prática educacional e leva os graduandos a estarem em contato com tais práticas. Mais adiante, a professora Rosa fala de uma disciplina que oferece, que, mesmo não sendo de caráter prático como as supervisões de estágio, busca considerar as questões levantadas pelas alunas-professoras em exercício.

Pf Rosa: Com certeza. Procuo o tempo todo dentro do meu conteúdo, da minha disciplina, fazer essa relação, porque é importantíssimo, pois o Curso de Pedagogia ele está obrigatoriamente formando para a docência. Então nós, como professores, temos a obrigação de estabelecer essa relação, trabalhar bastante a questão teórica aliada à questão prática e trazer realidades da escola para os nossos debates e as nossas discussões na disciplina.

Rosa sempre vincula sua fala a aspectos legais do Curso de Pedagogia e procura trabalhar estabelecendo ligações entre os conteúdos do Curso e as graduandas que já se encontram em atividade profissional.

Em relação à disciplina que oferece, o professor-formador Milton afirma:

Pf Milton: Sempre que há alguma aluna, principalmente aluna que é professora, ela procura nos diálogos, durante a apresentação dos conceitos, trazer alguma experiência concreta.

Agora, mesmo quando os alunos, mesmo aqueles que não têm experiência, mas fazem estágio, fizeram estágio, eles procuram trazer isso, ou seja, há uma necessidade grande mesmo de estar próximo à experiência, à prática. A escola em ação, em funcionamento, é algo que os alunos demandam muito e até aqueles que já lecionam gostam de trazer pra discussão.

Suas declarações indicam que o Pf Milton relaciona-se efetivamente com as graduandas em exercício e dá pistas sobre ações concretas de formação úteis aos alunos que ainda não atuam em escolas, utilizando-se das contribuições das alunas em exercício profissional. Milton fez ainda duas outras declarações interessantes: que as experiências das alunas que já exercem a profissão docente não são tratadas em reuniões de docentes do Curso e que não há convívio e discussão coletiva dos professores-formadores das diferentes áreas de saber direcionados à concepção e condução do Curso de Pedagogia.

Universidade e Educação Básica: proximidade e distanciamento

Ao serem indagados sobre a relação teoria-prática nas atividades de formação do Curso de Pedagogia, as falas de professores-formadores apontam dois tipos de situação: os que possuem familiaridade com essa relação e os que destacam o caráter mais específico de suas disciplinas, alegando maior dificuldade em perceber manifestações dessa relação em suas aulas. Quando se utilizam dessa relação no decorrer de suas aulas, os formadores do primeiro tipo parecem conectados ao mundo das alunas-professoras, mostrando-se produtores dessa relação com elas.

Pf Rosa: Elas usam das experiências que elas têm em sala de aula pra relacionar com o que está sendo discutido aí, em termos de avaliação educacional. E isso é muito significativo porque elas se reconhecem enquanto avaliadoras professoras; elas têm uma prática de avaliação muitas vezes equivocada e que elas vão reconhecendo isso ao longo da disciplina, ao longo do curso e, assim, de uma forma bastante espontânea. A gente conduz o processo de forma natural, que elas possam... que elas exponham essas dúvidas, as dificuldades que têm e os erros e acertos também que têm cometido. E também

trazem bastante a situação coletiva da escola em relação a essas ações pedagógicas e isso faz com que as aulas se tornem bem ligadas à realidade escolar.

Quando a relação teoria-prática aparece mais distante no discurso do formador (segundo tipo), a preocupação maior é com o conteúdo disciplinar a ser desenvolvido nas aulas. Um dos professores-formadores refere-se às suas disciplinas caracterizando-as como mais teóricas; nesse sentido, não haveria abertura para trocas de experiências devido à natureza e dinâmica das aulas, centradas na apresentação de seminários, discussões de textos etc.

Pf Marcos: Pra ser sincero não /.../, na minha aula não se conta muito caso não. Às vezes eles contam muitos casos, mas não necessariamente /.../ e pode ser que eu também não dê abertura, não é, pra::: ou eles não consigam fazer ligação com o tema trabalhado na aula, no dia etc., com a experiência profissional deles, não é, ou pode ter uma distância também, eu acredito, não é, das teorias curriculares e o que se é aplicado na prática, pode haver uma distância inicialmente.

Marcos refere-se aos relatos de experiência como 'contação' de casos, de forma que o sentido desses momentos fica restrito ao ato de falar e não de relacionar as atividades docentes com o conteúdo da disciplina. Mas reconhece que o fato de as alunas não conseguirem fazer conexão das suas práticas com os temas trabalhados em aula está relacionado à distância entre as teorias presentes nos currículos de formação de professores e o que esses profissionais fazem ou precisam fazer no seu cotidiano escolar. Nesse contexto, é oportuno considerar a posição de Nóvoa (1997), a favor da consolidação do diálogo entre profissionais e a criação de redes coletivas que conforme compreendemos devem envolver os sujeitos dos diferentes níveis de ensino:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1997, p. 26)

O lugar da teoria

As alunas-professoras têm consciência da importância do Curso de Pedagogia para suas carreiras, como formação básica e chave de descobertas sobre a profissão docente em termos de “o que falam sobre o que eu faço, como eu vejo o que eu faço e o que eu devo fazer”. A aluna-professora Inês declara sua visão sobre as contribuições do Curso de Pedagogia e a sua prática atual:

Ap Inês: /.../ eu tenho aprendido muita coisa de embasamento teórico mesmo que se eu tivesse a um tempo atrás eu não teria passado muitas coisas nas escolas até em relação a essa questão de prática... da pessoa me falar: não... você tem que alfabetizar com a cartilha... você tem que dividir o quadro em três partes... se eu tivesse o embasamento teórico que eu tenho hoje eu iria lá com o embasamento teórico falar: não... olha aqui /.../ mas a teoria ajuda sim a você compreender a prática... a aliar a prática a essa teoria... te ajuda assim no sentido de desvendar mesmo os seus olhos pra você repensar aquilo que você está fazendo /.../.

Podemos entender de uma forma indireta, fundamentadora, a importância da formação oferecida pelo Curso de Pedagogia, a partir de todos esses conceitos abordados por Inês. Mas, em determinadas questões mais práticas, as alunas-professoras apontam para a falta de um auxílio maior, alegando que o Curso ainda não pode ajudá-la efetivamente na prática. Ela revela o que algumas de suas colegas apontam como uma dificuldade decorrente do modo como o Curso de Pedagogia está estruturado.

Ap Inês: Aí, o que falta, eu acho que é mais ou menos não pra mim que já estou, mas pras pessoas que ainda não estão atuando alguma noção dessa teoria, como colocar. Porque o que eu ouvi de muitas colegas minhas que não tiveram essa oportunidade de estar na prática e estar durante o curso, é que depois, quando elas saem pra prática, elas não conseguem se impor e fazer o que elas aprenderam na prática /.../.

Dessa forma, percebemos que a falta advinda do Curso de Pedagogia refere-se ao caráter da formação para a prática, para a realidade que Inês já conhece por estar atuando. A aluna-professora

Ana dá como exemplo suas próprias dificuldades profissionais para se referir ao distanciamento do tratamento teórico da realidade que ela vivencia.

Ap Ana: Olha, eu acho que, assim, aqui no Curso ele tem pouca matéria voltada pra prática dentro de sala de aula. É um Curso mais voltado pra pesquisa /.../ lógico que, assim, eu considero todas as matérias importantes porque dá uma base pra gente, mas eu acho que, assim, fica muito a desejar a questão da prática. Igual a mim começando agora, na prática não me ajudou em nada até hoje /.../.

Ao caracterizar o Curso como voltado mais para a pesquisa, Ana sente-se prejudicada por não ver os elementos da prática escolar tão em pauta no Curso quanto acha que poderiam ser. A Ap Rebeca também sente falta de conteúdos mais dirigidos às práticas, mas, em contrapartida, não deixa de citar o valor das demais disciplinas, de caráter mais teórico:

Ap Rebeca: Os conteúdos são muito bons, a gente aprende muito, sabe. A gente conhece autores, incríveis, assim, sabe. São muito boas as disciplinas, mas muitas vezes não ajudam na hora em que a gente vai aplicar aquilo, ou então, não sei, tem muita coisa que a gente aprende que não é útil pra prática, entendeu, mas pra gente aprender é interessante, pra gente saber. Mas pra prática mesmo muita coisa a gente não aplica.

Quando indagada sobre a relação que consegue estabelecer entre as disciplinas do Curso, a teoria presente nestas disciplinas e suas experiências, a Ap Helena afirma:

Ap Helena: Nos relatos a gente fala muito isso: – Olha! Aí na hora eu lembrei de tal disciplina. – Isso que eu vi na disciplina ontem, então hoje eu vivenciei isso. Então os relatos têm disso também. A gente acaba de estudar e acaba de vivenciar ele. Pra quem trabalha é um privilégio e pra quem ainda não trabalha os relatos ajudam a entender, muitas das vezes, o que aconteceu, por quê, e a gente busca isso na disciplina dentro da sala.

Envolvem-se, nesses momentos, as colegas de profissão e as trocas de experiências contribuem com processo de formação. Fátima, ao enfatizar a importância das oportunidades de

relatos, também destaca o potencial de trocas de experiências:

Ap Fátima: É, é importante sim. Muito importante falar e:::, eu acho interessante quando meus colegas ficam falando eu fico prestando atenção. Um ajuda o outro, um pega ideia do outro. Então eu acho muito interessante sim.

Os saberes necessários à profissão docente, como já dissemos, provêm de diferentes meios e um deles é a interação entre colegas de profissão ou mesmo entre diferentes sujeitos, mesmo de outras áreas, para que novas possibilidades possam surgir, novas alternativas de ação ainda não vislumbradas quando olhamos apenas para uma realidade. Nesse sentido, Gauthier et al. (1998) reforça que

O saber é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto. [...] Além do mais, a validação do saber vai variar de acordo com a natureza da relação com o mundo no qual os sujeitos se inserem (p. 339).

Os professores possuem competências diversificadas que se manifestam de acordo com as situações sociais das quais participam e orientam-se por meio de determinados procedimentos. Esses procedimentos não são identificados ou mesmo utilizados de forma mecânica, e sim através de uma reflexividade que, conforme esclarece Tardif (2002), “é uma capacidade linguística de mostrar e retomar os procedimentos e as regras da ação, de modificá-los e de adaptá-los às numerosas circunstâncias concretas das situações sociais” (p. 204). Zeichner faz um comentário interessante, focado na correlação entre despreparo e diversidade de alunos e realidades:

Se os programas de formação de professores obtivessem bons resultados no que diz respeito à formação de professores para a diversidade, talvez os professores principiantes não mostrassem tanta relutância em iniciarem o seu trabalho em escolas de meios urbanos e outras, frequentadas por alunos pobres, pertencentes a minorias étnicas e linguísticas (1993, p. 77).

As reflexões colocadas por Nóvoa e Zeichner reforçam aquelas apresentadas pelas alunas-professoras e alguns professores-formadores no sentido de que uma formação mais articulada com as demandas e realidades da Educação Básica, com uma grande variedade de dimensões tornaria os graduandos mais mobilizados para a reflexão teórica e os novos profissionais melhor preparados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais com a avaliação precisa de Guiomar Namó de Mello acerca da relação entre teoria e prática:

A dupla relação entre teoria e prática resulta em dois significados próprios ao papel da pesquisa na formação do professor. O primeiro deles é negativo: a competência para fazer pesquisa pura na área de conhecimento de sua especialidade não é relevante para a formação do professor, ainda que os conhecimentos produzidos pela investigação da área substantiva o sejam, e muito. O segundo significado é positivo: a capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor (2000, p. 33).

Esses dois aspectos da relação teoria-prática incidem sobre as possibilidades da pesquisa no âmbito da formação de professores. É negativo se atentamos apenas para a competência de se formar pesquisadores, deixando de lado o propósito de fazer chegarem, efetivamente, os resultados aos espaços escolares e aos seus sujeitos. É positivo se faz com que os sujeitos possam refletir, a partir da pesquisa na área de ensino, sobre os variados fundamentos e as variadas formas de ensino-aprendizagem.

Com o professor-formador Pedro, defendemos a ideia de que a participação das professoras da Educação Básica contribui de diferentes maneiras à formação em Pedagogia.

Pf Pedro: /.../ é importante a Universidade trazer com mais frequência e com maior intensidade a experiência dos professores da escola básica, pra dentro das nossas salas de aula. Então, nós

tínhamos que ter aqui palestrantes, não os ilustres, os medalhões, mas trazer uma professora lá da Zona Rural, da escolinha tal: – Fala aí o que você tem feito pra gente discutir, coloca pra nós. E, ao fazer isso, a Universidade não está sendo, não está agindo com condescendência, com o pequeno. Não, pelo contrário, é aquele trânsito de saberes que muitas vezes os próprios professores das Universidades não conseguem transmitir, entendeu, e que estão nas experiências em sala de aula das professoras /.../.

O Pf Pedro fala de atitudes concretas da própria Universidade para os docentes que ela pretende formar, no sentido de aproximar o prático, o profissional, do graduando. Parece-nos que dessa forma as conclusões sobre o que é certo ou teoricamente sustentável partiriam das discussões sobre o tema levantado junto com os profissionais em formação em algum momento do curso.

Os resultados obtidos nesta pesquisa também destacam a relevância das interações sociais e trocas de experiências nos processos formativos. Nesse sentido, Nóvoa (1997) ressalta que práticas de formação

[...] organizadas em torno de professores individuais, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (NÓVOA, 1997, p. 26).

Além do trabalho coletivo, é necessária a mediação do “outro” mais experiente, que também vive o cotidiano da profissão, para permitir aos professores novas significações de suas práticas.

Não buscamos com esta pesquisa reforçar dicotomias no campo da relação teoria-prática, envolvendo a pesquisa, a Universidade, a formação, o ensino e o cotidiano escolar. De forma semelhante ao que foi apresentado por Brzezinski (1996), os resultados que obtivemos indicam a insatisfação com uma formação focada simplesmente em saberes disciplinares e em sua idealizada adequação para a prática escolar. A expectativa que nutrimos, junto com a maioria de nossos entrevistados, é a associação desses elementos rumo a uma formação mais encorpada,

envolvendo diferentes aspectos, realçando as possibilidades de a formação poder contar com a visão dos práticos, e utilizá-la concretamente na composição das aulas nos cursos de formação de pedagogos e professores.

Sobre isso, Tardif propõe uma perspectiva de mudanças no que vem sendo feito em termos de pesquisa universitária. Primeiramente, propõe que os professores de profissão deixem de ser vistos como objetos de pesquisa e passem a ser considerados sujeitos de conhecimento e colaboradores das pesquisas; que o intuito seja não mais uma pesquisa “sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (2002, p. 239). Em contrapartida, há a necessidade de os professores de profissão apropriar-se das pesquisas, reformulando seus métodos, perspectivas e ideais, de forma a objetivá-los e torná-los comunicáveis a outros sujeitos da área educacional, profissionais formados ou em formação.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores – Busca e movimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- CALDERANO, Maria da Assunção. *Pedagogia: ação educacional e as inter-relações institucionais e pessoais. Educação em foco*. Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 89-112. mar/ago 2005; set/fev 2005/2006.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. INJUI, 1998 (Coleção Fronteiras da Educação).
- LEAL, Murilo Cruz. *Formação continuada de professores e pesquisa educacional. Espaços de convivência da Universidade com a Educação Básica*. In: Écio Antônio Portes (Org). *Diálogos sobre Ensino, Educação e Cultura*. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2006, v. 1, p. 19-36.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000. 96 p. (Série Princípios).
- MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar., 2000.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman*. In: *Santa Maria*, v.29, n. 2, p.33-49, 2004.
- NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da Educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n.º.130, p. 99-134, jan. 2007.

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

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido: 10/10/2009

Aceito: 10/02/2010

Endereço para correspondência: Camila de Matos Miranda - Rua Carvalho Resende, 188, Centro, São João del-Rei – MG. CEP: 36300-032. e-mail: camiramatos@yahoo.com.br

Endereço para correspondência: Murilo Cruz Leal – e-mail: mcleal@ufsj.edu.br