

PERSPECTIVAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES FORMADORES DE PEDAGOGOS: INCIDÊNCIAS DA SIGNIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA

José Leonardo Rolim de Lima Severo – UFPB

Agência Financiadora: CAPES

1 Aspectos introdutórios

Num um amplo espectro de objetos de estudos inscritos no campo da formação de educadores, insere-se a temática do papel do professor formador e os processos de ensino-aprendizagem no curso de Pedagogia. Ainda que seja considerada a relevância de pesquisas que objetivam empreender um movimento analítico acerca da profissionalidade do docente universitário, das características que perfazem as dinâmicas formativas com foco nos significados constituídos e nas estratégias didáticas mobilizadas pelos mesmos, a produção científica referente a essa abordagem temática apresenta-se em nível ainda tímido, sobretudo quando se visualiza o contraste com o número de estudos que se estruturam a partir de perspectivas dos discentes.

Assim sendo, para avançar na direção de compreender os fenômenos da formação e atuação do educador e de estabelecer subsídios que possam aperfeiçoar as políticas e práticas didático-formativas, é indispensável concentrar estudos que abordem as múltiplas dimensões que configuram os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos professores formadores. A orientação dos processos formativos, em grande parte, está associada ao universo das práticas docentes, ao modo pelo qual o professor concebe a atividade de ensino e elabora perspectivas didáticas que a direcione.

Buscando contribuir com a discussão sobre a problemática exposta, esse texto apresenta os caminhos investigativos percorridos durante uma pesquisa de mestrado em Educação, cujo objetivo foi o de compreender o processo de significação da Pedagogia para professores formadores que atuam na formação inicial de pedagogos e suas relações com a construção das práticas de ensino que informam e justificam esses modos de atuação.

Os resultados expostos e problematizados no texto se apoiam em reflexões em torno de dados obtidos através da realização de entrevistas semi-estruturadas com professores formadores do curso de Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino. Foram entrevistados dez professores de ambos os sexos, que ministraram as disciplinas de Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Didática, Psicologia da Educação, Fundamentos Epistemológicos da Educação e Pesquisa Educacional, no período letivo

2011.2. Os professores formadores têm um perfil de formação acadêmica relativamente diversificado. Todos os entrevistados são mestres e nove são doutores. No texto, os professores formadores serão identificados com a sigla formada pelas letras PF (professor formador) seguida das letras iniciais das disciplinas por eles ministradas.

A escolha dessas disciplinas se deu após uma análise do discurso do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Instituição Pesquisada, a qual permitiu identificar os componentes curriculares que se propõem a construção da identidade do objeto educacional, de acordo com a forma como estavam delineadas nas respectivas ementas.

2 A Pedagogia nas perspectivas didáticas dos professores formadores: modos de imbricamento

A constituição da significação da Pedagogia, pelo professor formador, consiste numa prática discursiva que articula diversos elementos sócio-cognitivos, entre estes as representações sociais do conhecimento pedagógico, do curso de Pedagogia e da profissão de pedagogo. Numa perspectiva bakhtiniana, ao ser concebida como uma prática discursiva, a significação emerge em um contexto dialógico marcado pelas interações entre os sujeitos, as circunstâncias e os vários discursos que são instituídos nas esferas de experiência e uso social da linguagem. Logo, a significação não pode ser desvinculada dos contextos práticos em que se dão as múltiplas inserções vivenciais dos professores formadores, visto que ela dialoga, de modo orgânico, com os aspectos simbólicos e materiais que estruturam a sua atividade profissional.

Partindo dessas considerações, intenta-se refletir sobre o modo pelo qual a significação da Pedagogia se imbrica no processo de construção das perspectivas didáticas dos professores formadores, sabendo que tais perspectivas representam parâmetros, modelos ou eixos de direcionamento e regulação da atividade de ensino desse sujeito no curso de formação inicial de pedagogos. Compreende-se que as perspectivas didáticas são projetos idiossincráticos que dão sentidos e razões àquilo que se pratica em sala de aula, mesclando teoria e vivência, e, ao mesmo tempo, carregam traços característicos relativos aos impactos e ingerências das relações e políticas institucionais e do ambiente intersubjetivo criado por meio do compartilhamento de referenciais comuns, pelos professores e seus pares. Nesse sentido, serão compreendidas como um dado de natureza dialógica.

Nas perspectivas didáticas podem ser encontrados registros de quais conteúdos e experiências formativas são mais relevantes para os professores formadores e que, portanto, devem ser alvo do seu empreendimento pedagógico. Encontram-se também elementos que explicitam como desafios, dificuldades e possibilidades são assimiladas pelos professores, além de revelarem o modo pelo qual os mesmos organizam os conhecimentos e competências alvo de suas disciplinas, a partir da compreensão de quais são das demandas e responsabilidades formativas do curso de Pedagogia na atualidade.

É importante assinalar que o imbricamento entre a significação da Pedagogia e as perspectivas didáticas não é um processo mecânico, mas sim de mútuas inter-influências, como uma relação de retroalimentação de natureza dialética. Através dessa relação, as práticas docentes são informadas por parâmetros direcionadores e os processos de identificação dos sujeitos com o curso de Pedagogia ganham contornos diferenciados, estimulando condições volitivas que variam segundo o grau e intensidade desses processos.

Pimenta (2006), Libâneo (2002) e Franco (2008) têm destacado a necessidade de que os processos formativos iniciais de pedagogos sejam organizados também a partir da referência epistemológica em torno da natureza da Pedagogia. Acredita-se que essa organização pode vir a colaborar com a construção de contextos de formação que permita, aos alunos e professores, constituírem novos esquemas de significação da Pedagogia e, a partir deles, assimilarem um novo *modus operandi* pedagógico capaz de corresponder com maior efetividade às demandas contemporâneas postas nas esferas das práticas educativas escolares e não-escolares.

O que se observou é que a dimensão epistemológica da Pedagogia ocupa um ínfimo lugar no conjunto das referências mobilizadas pelos professores formadores para construir suas perspectivas didáticas, ainda que, em sua maioria, os sujeitos pesquisados tenham afirmado que consideram que a identidade da Pedagogia é um problema fundamental para o curso.

A concordância com relação a esse aspecto contrasta com a dificuldade que os professores formadores demonstraram possuir para localizar a discussão sobre a Pedagogia no contexto dos conteúdos de suas disciplinas, visto que por mais que considerem relevante instituir uma discussão como essa no curso, constatou-se pouca clareza e propriedade na resposta dos sujeitos quando foram perguntados acerca de como a disciplina favorecia, ao aluno, a construção de um significado específico de Pedagogia. Essa circunstância é perceptível na afirmação de um professor que, reconhecendo a

limitação do curso em proporcionar aos alunos experiências de mediação que concorram à construção de significados específicos para a Pedagogia, de modo fundamentado, afirma que “nós não estamos fornecendo elementos para que os alunos do curso construam isso” (PF – 2).

A ausência de referência ao estatuto epistemológico da Pedagogia faz com quem o professor formador tenha dificuldade para compreender quais aspectos fazem com que a disciplina que ministra seja considerada um componente curricular da formação inicial do pedagogo e, principalmente, implica na dificuldade de inserir na pauta das discussões de suas aulas tópicos referentes ao significado da própria Pedagogia, conforme acontece com a professora formadora identificada como PF – 10.

Quando perguntada acerca de como a sua disciplina favorecia, aos alunos, a construção de significados para a Pedagogia, a professora afirmou que, já que nem ela mesma havia pensando no que consiste ser a Pedagogia, o trabalho que desenvolve não focaliza a dimensão da significação necessária para os alunos apreenderem e mobilizarem elementos que lhes permitam se localizar no curso, sabendo sua especificidade, e constituírem um perfil profissional fundamentado por essa significação. Nas palavras da professora formadora

Desse jeito eu acho que não (risos). Porque se eu nunca parei para pensar na pedagogia desse jeito, não é? Eu nunca tive essa intencionalidade. Agora eu confesso que irei parar para pensar. Pode até ser que alguém tenha fugido ao meu controle, mas acredito que se eu não tinha essa intenção, acho difícil eles terem visualizado isso. Como pedagogia eu acho que não ajudei aos alunos construírem significados não (PF – 10).

Através das entrevistas, foi possível perceber que os professores formadores expressam a dificuldade de lidar com um processo complexo de gestão de experiências e conhecimentos na formação do futuro pedagogo, visando capacitá-lo para mobilizar recursos diversos e construir significados de Pedagogia, os quais serviriam como parâmetros de constituição identitária do ser aluno do curso e, por conseguinte, do ser pedagogo, além de atuarem como fundamentos basilares da dinâmica reflexiva necessária à avaliação da qualidade formativa desse curso.

3 A articulação entre teoria e prática pedagógica como demanda emergente no curso

de Pedagogia

Para os professores formadores que representam o curso de Pedagogia como um curso de formação de professores, o significado epistemológico da Pedagogia, em si, não é posto como um eixo articulador. Esses professores vislumbram que o principal eixo que deve articular os processos de ensino-aprendizagem é a unidade teoria-prática. Em se tratando desse aspecto, os professores formadores ressaltam a importância de que as práticas formativas desenvolvidas desde as primeiras disciplinas curriculares, voltadas aos estudos dos fundamentos da Educação, até aquelas tidas como eminentemente práticas, como as de estágio e metodologias didáticas, sejam planejadas e executadas com base no princípio de que a reflexão teórica deve partir de problemas práticos e que o desdobramento dessa atitude reflexiva deve reorganizar a própria prática, instaurando, nesse sentido, um fluxo dialético fundado na reflexão – ação – reflexão.

Consolidar a dialética entre teoria e prática é uma preocupação de alguns professores formadores quando assinalam que disciplinas tidas como teóricas e disciplinas com uma dimensão prática mais evidente não estabelecem relações entre si. O problema dessa dialética se expressaria, especificamente, numa conjugação de iniciativas pedagógicas que agregassem esses dois modelos de disciplinas, sem necessariamente resultar na integração das disciplinas teóricas entre elas mesmas e, do mesmo modo, entre as disciplinas práticas. Assim, não ocorreria uma integração total, a qual configura a unidade curricular. O seguinte trecho ilustra bem essa compreensão dos professores formadores.

Olha, eu acho que falta mais relação entre o início do curso e o fim. Porque eu estou dizendo isso? Bem, porque o início é bem teórico e o final é mais prático. Daí fica aquela coisa de o aluno ver o curso dividido e desarticulado. Acho que esse é um dos principais problemas daqui do curso de Pedagogia (PF – 2).

Eu penso que isso [relação teoria-prática] é algo para ser pensado no coletivo de professores. Como fazer isso acontecer desde o primeiro período do curso? Acho que deveria ser acompanhado pelo pessoal do estágio essa “coisa” do ao longo do curso. (PF – 5).

Os processos de ensino no curso de Pedagogia podem ser beneficiados por uma concepção didático-epistemológica de gestão do conhecimento que leve os professores de cada disciplina a transcender “[...] os interesses de seu âmbito, naturalmente restrito. Só

assim estaríamos autorizados a falar de uma verdadeira colaboração interdisciplinar” (DIAS DE CARVALHO, 1996, p.102). Nessa dinâmica, o quadro de referências e problemáticas de cada disciplina se expandiria, por meio do contato com questões inscritas em horizontes que contemplam diversas visões científicas, demandando, por parte dos professores formadores, uma postura de diálogo com seus pares, formação permanente para habilitar-se a problematizar questões educacionais a partir de uma abordagem complexa, visto ser inter/trans/multidisciplinar.

Para que essa abordagem complexa seja desencadeada de forma fundamentada e organizada, é necessário que os professores formadores adotem uma base sólida de referência, composta por significados epistêmicos e formativos, conceitos didáticos, enfim, um conjunto de elementos que orientem modos de pensar e de fazer desses sujeitos para configurarem novas perspectivas de ensino.

A Pedagogia, com Ciência da Educação possui um estatuto epistemológico que a constitui como Ciência de caráter teórico-prático, fundada no processo de práxis e que poderia configurar a necessária base sólida para o desenvolvimento da gestão do conhecimento, sobretudo quando se considera que as disciplinas não possuem uma razão de ser e estar no currículo do curso de Pedagogia encerrada em si mesmas. Seu *status* epistemológico de disciplina educacional e sua presença no currículo são assinalados pela necessidade de que, durante o processo formativo inicial, os futuros profissionais da Pedagogia tenham contato com referenciais que lhes possibilitem construir uma racionalidade capaz de operar a problematização contextualizada e a reflexão crítica das questões que perfazem o campo pedagógico. Nesse sentido, o problema da Pedagogia e da identidade do campo pedagógico, em sua interface com questões políticas e sociais, devem se constituir como principais referências a serem consideradas pelos professores formadores para a construção das perspectivas didáticas.

Na medida em que a Pedagogia se constitui como matriz mediadora da construção das perspectivas didáticas dos professores formadores, a relação teoria-prática, colocada pelos sujeitos como o principal eixo de organização do curso de Pedagogia, seria encarada de forma diferente. De um plano meramente aplicacionista ou restrito às articulações entre disciplinas de fundamentação e disciplinas de prática ou estágio, essa relação passa a ser vista como um aspecto orgânico que caracteriza não só a articulação entre disciplinas, mas a própria natureza das mesmas. Isso quer dizer que a significação da Pedagogia como Ciência Prática da Educação (FRANCO, 2008), implica o reposicionamento do *status*

epistemológico e didático das disciplinas curriculares do curso, configurando-as como espaços de mediação teórico-prática entre o estudante e o problema pedagógico, uma categoria que sintetiza a grande diversidade de aspectos e questões relativas ao universo dos processos de formação humana, escolares e não-escolares.

Os professores formadores apontam que o curso de Pedagogia deve ser uma instância de reflexão dos problemas reais enfrentados no cotidiano dos educadores. Isso aproximaria os estudantes de dilemas vivenciados na concretude da profissão e permitiria que a Universidade ampliasse seu relacionamento com a sociedade, operando, por meio dos dispositivos institucionais, estratégias que garantem a efetivação de sua responsabilidade e compromisso social. A preocupação dos professores formadores é de criar um contexto de aprendizagens voltado às necessidades da profissão do pedagogo, ora como professor de crianças ora como profissional da educação num sentido mais amplo, contudo não configuram a Pedagogia como uma matriz mediadora da construção das perspectivas de ensino. Eles afirmam que:

Penso que precisamos colocar os alunos mais em contato com a vida escolar, o chão da escola, porque aqui, na universidade, eles idealizam o que é estar na escola, o que é ensinar. Se eles não vão para a escola, tudo aqui perde de sentido e até mesmo não fica na memória porque não é significativo tanto quanto a experiência na escola é (PF – 4).

Eu tento oferecer aos alunos um conhecimento útil para a vida profissional deles. Nessa disciplina, eles têm contato com conhecimentos que ajudam a explicar o que é a educação, o ensino, a escola, enfim, com as práticas educativas (PF – 1).

A inserção do estudante nas dinâmicas da experiência é determinante para que ele possa construir uma forma de abordar as situações pedagógicas pautada pela dialética entre teoria e prática. Por meio da experiência em estar inserido e lidar diretamente com questões empíricas do seu futuro campo de atuação profissional, o estudante constrói saberes que se constituem em subsídios de compreensão dos contextos educativos e de fundamentação das práticas de planejamento, execução e avaliação intrínsecos à práxis pedagógica. Porém, todas as dinâmicas de formação e a abrangência da relação dialética teoria-prática não se dão num vazio epistemológico, pois precisam estar consubstanciadas a uma matriz de significação que delimite padrões identitários, os quais exprimem a natureza da Pedagogia e, em consequência, regulam os processos de ensino-aprendizagem

no curso de formação inicial de pedagogos. Diante disso, é oportuno transpor para o texto o questionamento de que “[...] se não é a Pedagogia, como ciência da educação, a condutora e operacionalizadora desse movimento de formação de professores reflexivos, qual outra ciência pode assumir esse papel?” (FRANCO, 2008, p.123).

A configuração da prática como eixo de formação de pedagogos deve ser norteada por uma reflexão, portanto, que seja coerente com as características que perfazem o estatuto epistemológico da Pedagogia. Desse modo, a prática não significaria apenas um espaço de construção de tecnologias ou produção dos saberes da experiência, mas um objeto que necessita de subsídios teórico-metodológicos da Pedagogia, a fim de que seja construída a partir da práxis pedagógica num contínuo movimento de enraizamento, ação, teorização e rupturas (HOUSSAYE, 2004). Os sujeitos em formação devem ter a compreensão de que os contextos educativos, em seus múltiplos elementos constitutivos, são realidades complexas que demandam intervenções organizadas por meio do pensamento dialético e não através da reprodução de técnicas e tecnologias mecânicas, uma vez que

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia um da outro. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro [...] Sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir (SAVIANI, 2008, p.126-127).

Por isso mesmo, a simples inserção dos alunos em situações de prática não garante que o modo de racionalidade capaz de operar o pensamento dialético diante da problemática pedagógica seja instituído. A prática deve ser teoricamente planejada e reflexiva e criticamente experienciada, senão não passa de um cenário vazio de possibilidades de construção de saberes pedagógicos, os quais, conforme argumentação anterior, não se nutrem apenas da experiência dos sujeitos, pois emergem da práxis pedagógica em sua complexidade.

Considera-se que, de fato, a inserção dos alunos nas práticas educativas é um princípio formativo e uma estratégia didática que desloca a formação inicial de pedagogos do eixo da teoria descontextualizada, algo que tem sido constantemente criticado ao longo

da história do curso de Pedagogia. Porém, conforme destaca Saviani, é importante que, nos primeiros períodos do curso, os estudantes tenham mais a oportunidade de acesso, aprofundamento e reflexão das teorias da Pedagogia, as quais fundamentarão as suas práticas profissionais. Este autor discute que, como os estudantes de Pedagogia já vêm de um percurso de escolarização que compreende, no mínimo, 11 (onze) anos, os mesmos possuem uma experiência de familiarização com as dinâmicas escolares e que, nos primeiros períodos do curso, “[...] parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica; vivam intensamente o clima da universidade; mergulhem nos estudos dos clássicos da pedagogia [...]” (SAVIANI, 2008, p.153). Presume-se que, assim, os estudantes serão preparados para se inserirem na prática confrontando-a com as representações construídas ao longo da sua escolarização, com as novas formas de representação emergentes ao longo do curso e com os subsídios teórico-metodológicos fornecidos pelas disciplinas curriculares, o que oferece mais e melhores condições para que compreendam os contextos pedagógicos em suas múltiplas relações, de modo dialético. Um professor formador avalia que “muitos alunos começam a trabalhar durante o curso. Isso é ruim porque eles reproduzem essa ideia de ensino que eles adquiriram antes de entrar no curso sobre educação, ensinar e aprender” (PF – 1).

4 As dinâmicas, os alunos e os desafios na cena do ensino no curso de Pedagogia

Quando se referem ao modo pelo qual desenvolvem o trabalho em suas disciplinas, os professores formadores demonstram a representação de que o curso de Pedagogia é ineficiente e apresentam lacunas diante das demandas que lhe são atribuídas. Essa representação se ancora, principalmente, em dois aspectos. O primeiro se refere novamente à falta de articulação entre as disciplinas; e o segundo consiste na avaliação negativa diante do fato de que os estudantes não possuem experiências práticas no campo escolar e que estão imersos numa cultura acadêmica que não os motiva a vivenciarem a Universidade em sua totalidade, ou seja, no tripé formado pelos eixos do ensino, da pesquisa e da extensão.

O perfil do aluno de Pedagogia dificulta a condução do que eu gostaria e que fosse mais eficaz. Quais são as características desses alunos? De modo geral é o déficit cultural que é muito grande (PF – 1).

O curso falha porque é demasiadamente generalístico e superficial e os alunos não têm nenhuma experiência na educação. Tudo fica muito solto

pra ele (PF – 6);

Os alunos não sabem o que é o pedagogo nem a pedagogia. Quando falam em pedagogia, pensam logo em escola, apesar de não quererem nem a escola. Eles falam isso. Eu estou no final do curso e eu pergunto quantos querem ficar na escola... É o mínimo. Eles estão perdidos. Eles passaram cinco anos aqui e não sabem o que vão fazer (PF – 8).

Meu aluno hoje não lê os textos. Meu aluno hoje tem uma dificuldade de ler, de entender o que está lendo. Junta a dificuldade gramatical com a falta de uma leitura do mundo [...] Os alunos se formam dizendo que o curso é muito teórico e quando chegam na prática acham que a escola é uma bagunça (PF – 4).

Nesses trechos, é possível visualizar a centralidade do elemento “aluno” enquanto objeto que performa a ideia do fracasso da formação no curso de Pedagogia. O aluno de Pedagogia aparece como um sujeito com lacunas de escolarização, sem experiência educativa, com *déficit* cultural e com baixo domínio de ferramentas intelectuais necessárias para a formação superior, como a leitura e a escrita eficientes.

A situação relatada por uma professora formadora exprime a avaliação negativa que os professores formadores fazem com relação ao aluno que apresenta *déficit* de escolarização e que, por não se identificar com o curso, mantém um nível de adesão e engajamento nas atividades de aprendizagem muito insatisfatório. Ela relata que

Eu passei um tempo com uma resistência muito grande de trabalhar com a pedagogia, porque eu dizia assim: “Na pedagogia é interessante... eles (os alunos) não lêem nada e não sabem nada”. Eu tive problemas sérios com uma disciplina de estágio. Eu dizia: “Gente, o problema é sério, vocês nem têm o diploma na mão e têm um comportamento de professor em véspera de aposentadoria” (PF – 10).

Os professores deixam claro que essas características afetam diretamente o desempenho, a qualidade e o trabalho que eles desenvolvem em sala de aula. Um professor formador faz um contraponto a esse perfil de aluno, mostrando que outros alunos do curso que tiveram experiências de formação proporcionadas por projetos de extensão e pesquisa são reconhecidamente melhores avaliados e logram êxitos em concursos para admissão profissional, exames institucionais e seleção em Programas de Pós-Graduação. Para esse professor, “o aluno que está sob tutoria, que é orientado por um professor na pesquisa ou na extensão, ou ainda na monitoria, é bem melhor qualificado. Aí as coisas mudam” (PF – SE). Concorda-se que as atividades de integração e complementação curricular são

importantes vetores de formação que concorrem ao desenvolvimento de competências acadêmicas e profissionais capazes de estruturar uma sólida base para que os alunos mantenham um bom nível de desempenho em seus percursos de formação e profissão.

Alguns professores formadores reconhecem que a cultura acadêmica dos estudantes está associada ao nível de pertencimento ao curso e às circunstâncias que permearam a sua escolha com relação ao mesmo. Os professores explicitam que um grupo significativo de estudantes não se identifica com o projeto profissional do curso de Pedagogia. Segundo os professores, isso ocorre devido ao fato de que o ingresso no curso era uma segunda opção e em função da concepção de que, como o curso requer uma baixa pontuação para tal ingresso, os estudantes não o valorizam.

Assumindo uma postura avaliativa, um professor formador considera todos esses aspectos e faz a assertiva de que “isso mexe também com a auto-estima do estudante que se desdobra numa passividade dele em relação ao curso, quando, comparativamente, ele se enxerga com relação às outras áreas” (PF – 1). Com efeito, a representação da Pedagogia elaborada nos contextos em que os estudantes estão inseridos mantém ingerências na identificação e no relacionamento que esses sujeitos terão com o projeto formativo do curso, interferindo nas suas expectativas e reconhecimento profissional. A professora formadora PF – 3 retrata um exemplo que ilustra essa situação ao narrar que “há alunos que vêm se queixar comigo, dizendo: ‘Professora, eu amo meu curso, mas meu pai reclama, minha prima fala isso...’. Os familiares menosprezam a Pedagogia” (PF – 3).

Em seu discurso, essa mesma professora formadora discute que, ainda que os estudantes não se identifiquem *a priori* com o curso ou que esse nível de identificação tenha pouca intensidade devido às ingerências das representações de Pedagogia, ela percebe que durante os primeiros períodos letivos, tais estudantes acabam se envolvendo com as disciplinas teóricas por elas ampliarem os horizontes do pensamento e os colocarem em contato com tradições acadêmicas que fazem da Universidade um espaço diferente de tudo o que havia sido vivenciado na escola de Educação Básica. Outra professora formadora assinala que o ingresso do sujeito na Universidade é para ele mesmo uma oportunidade de conhecimento, de aperfeiçoamento, de desenvolvimento humano e que, diante das possibilidades que as tradições acadêmicas comportam, “isso enche os olhos dos estudantes” (PF – 5).

Nesse sentido, é importante que os professores formadores construam perspectivas didáticas que despertem o estudante do curso de Pedagogia para a vivência do clima de

desafio, de desenvolvimento, de mudança e de potencialização do ato de conhecer intrínsecos aos processos formativos na Educação Superior, atentando para os estímulos necessários a fim de que este sujeito se envolva com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, enquanto espaços de construção de conhecimentos e competências acadêmico-profissionais.

Para tanto, o professor formador precisa desenvolver meios de dialogar com a realidade do estudante, com suas limitações, potencialidades e, principalmente, expectativas de atuação profissional, já que estas consistem num importante aspecto configurado ao discurso dos professores como uma das referências que dão sentido às necessidades de articulação entre teoria e prática nas disciplinas curriculares. Num contexto em que o curso de Pedagogia é confrontado com múltiplas demandas profissionais, os professores reiteram que “[...] o que a gente ensina no curso deve ter um fim de trabalho. As pessoas não vêm aqui para serem cientistas apenas. Elas buscam uma profissão” (PF – 10).

Ao considerar os elementos que perfazem as perspectivas de ensino dos professores formadores no curso de Pedagogia, um aspecto importante de ser destacado é a compreensão das expectativas profissionais dos alunos, por parte dos professores. É sabido que, a partir do início da década de 2000, o campo profissional da Pedagogia tem passado por uma ampliação constante, a qual está associada com a abrangência do conceito de educação e práticas pedagógicas e com demandas de formação humana e profissional impelidas pelas necessidades próprias da contemporaneidade.

5 A gestão do conhecimento e das experiências disciplinares

Os professores formadores manifestam a perspectiva de que o curso de Pedagogia configura um projeto formativo que vai além do trabalho desenvolvido em sua disciplina, por se estabelecer justamente no diálogo e colaboração entre conhecimentos e experiências de formação dispostas nos diversos componentes curriculares. Por mais que, em seu discurso, estes sujeitos não deixem claro o significado da sua disciplina no conjunto dos componentes curriculares, eles se referem à necessidade de interação entre professores que ministram diferentes disciplinas como uma estratégia de integração e contextualização dos saberes que buscam construir com os estudantes. Desse modo, pode-se inferir que a gestão do conhecimento disciplinar é uma demanda didático-curricular que

expressa a preocupação dos professores formadores em superar a criticada fragmentação e distanciamento entre aquilo que o estudante vivencia e aprende em cada componente.

É legítimo investir na gestão do conhecimento disciplinar pela via da integração entre os componentes curriculares, enfatizando as possibilidades de articulação e complementaridade entre os diversos conhecimentos e experiências formativas, com vistas a criar um contexto orgânico de aprendizagens, já que, na contemporaneidade, a qualidade da formação não é determinada pelo acúmulo que os estudantes fazem de conhecimentos isolados, mas na construção de uma racionalidade que opere a interlocução entre conhecimentos teórico-metodológicos, práticos e experienciais face à complexidade do problema pedagógico, seja este escolar ou não-escolar. Essas assertivas sinalizam a importância das práticas de pesquisa enquanto eixos organizadores das experiências de formação no curso de Pedagogia, pois, por meio da investigação, os estudantes são levados a gerir os conhecimentos construídos ao longo do curso para abordar um dado objeto de estudo, através de processos de problematização, mobilização de teorias e métodos, da criatividade epistemológica e da descoberta científica.

As perspectivas que aliam a pesquisa ao ensino parecem responder afirmativamente às demandas da sociedade contemporânea postas ao profissional da Pedagogia. Esse profissional, embora representado socialmente de maneira majoritária como professor, deve construir competências plurais para se inserir nas diversas dinâmicas de formação humana, fazer interrogações que problematizem os elementos que as configuram, a partir dos referenciais pedagógicos, e desenvolver formas de intervenções eficazes, contextualizadas e fundamentadas cientificamente. Isto posto, o curso de Pedagogia deve investir num projeto formativo que capacite o estudante a assumir uma postura ativa diante do conhecimento, “substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado [...]” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p.22-23).

Com exceção dos professores formadores que ministram a disciplina de Pesquisa Educacional, o ensino para a pesquisa e pela pesquisa não consiste num princípio formativo presente nas perspectivas de ensino dos professores pesquisados. Isso não quer dizer que esses professores não busquem instituir um processo de construção do conhecimento pelo estudante, mas que, como parâmetro metodológico, o ensino na e para a pesquisa não desdobra estratégias didático-curriculares para gestão do conhecimento disciplinar.

A pesquisa aparece, no discurso da maioria dos professores formadores, como uma atividade complementar suprida pela participação dos estudantes em projetos institucionais voltados especificamente para este fim. Com isso, os professores se distanciam da perspectiva de ensino que configura a aula como um espaço de formação de profissionais pesquisadores. Almeida e Pimenta (2011) destacam que a pesquisa deve ser intrínseca aos processos formativos na Educação Superior, a fim de que a construção de sujeitos com condições de interrogarem criticamente a realidade e assumirem uma postura ativa diante do conhecimento possa se efetivar e organizar conteúdos e experiências de formação. Essas autoras afirmam a importância de que, na sala de aula, os professores possam

[...] considerar o ensinar como atividade integrada ao pesquisar [...] desenvolver habilidades de pesquisa que se integrem aos cursos e aos processos formativos, superando uma iniciação científica que, por vezes, isola o estudante do curso e se fixa nos laboratórios dos professores (2011, p.23).

Brzezinski (2011) discute que o perfil do pedagogo formalizado nas DCN preconiza a pesquisa como um processo construtor da identidade profissional de professores-pesquisadores-gestores, configurando uma identidade *unitas multiplex*. Com uma dupla ontogenia, o curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado. Assim, o curso requer uma organização que proporcione a integração de experiências formativas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, a fim de que as vivências teórico-práticas do estudante possam implicar na efetividade do projeto amplo, complexo e ambicioso de formar esse pedagogo *unitas multiplex*. Nesse cenário de experiências integradas, a pesquisa tem lugar central, uma vez que consiste ser o princípio, processo e ferramenta de construção do conhecimento necessário às estratégias de compreensão e intervenção intrínsecas ao campo profissional da Pedagogia.

A autora supracitada se refere a um princípio relativo à gestão do conhecimento para afirmar como o curso de Pedagogia deve ser organizado. Ela afirma que o curso “deve se pautar [...] no princípio da interdisciplinaridade e no trabalho coletivo assumido politicamente pelos professores formadores [...]” (BRZEZINSKI, 2011, p.44). Tal afirmativa ratifica a necessidade de que os professores formadores construam uma perspectiva de ensino que compreenda iniciativas de gestão do conhecimento através de colaboração interdisciplinar.

O agir interdisciplinar revela um modo de significação da Pedagogia, pois através

dele os professores formadores concretizam uma ação que explicita a compreensão de que a Pedagogia é a base de referência que deve permear os processos formativos em cada disciplina, de modo articulado e colaborativamente assinalado. Acredita-se que quanto mais o significado epistemológico da Pedagogia como Ciência da Educação for consolidado como matriz mediadora das perspectivas de ensino no curso, os professores formadores entenderão melhor as finalidades que sua disciplina adquire no currículo do curso de formação inicial de pedagogos e as relações que ela pode ter com os demais componentes curriculares.

Nesse sentido, é importante voltar-se para a significação da Pedagogia construída pelos professores formadores, por meio de um processo complexo de elaboração de representações sociais imbricadas com outros referenciais, entre eles o epistemológico. Conforme já amplamente discutido nesse texto, a significação imprime marcas no trabalho pedagógico desses professores e consiste num processo relevante que explica determinadas configurações simbólicas contidas naquilo que os sujeitos praticam em seu exercício profissional.

8 Para concluir e não finalizar

O movimento complexo de significação vai definindo o processo de atribuição de significados àquilo que o professor formador ensina e às experiências que deve mediar em sua disciplina, influenciando, também, a construção de sua profissionalidade. Diante disso, a significação se imbrica as perspectivas didáticas, definindo-as, organizando-as, colocando-as em um contexto de escolhas, decisões e interações coletivas, as quais se dão nos espaços e tempos do ser e estar docente numa Instituição de Ensino Superior, no curso de Pedagogia.

Este texto apontou, em síntese, que os professores formadores consideram importante a discussão sobre a identidade da Pedagogia e do pedagogo, porém não souberam localizar como que, didaticamente, esta pode ser operacionalizada no contexto de suas disciplinas. Os professores formadores, em sua grande maioria, reconhecem a fragilidade do curso de Pedagogia e uma das possíveis vias para superar tal problemática e qualificar os processos de ensino-aprendizagem no curso parece ser a ressignificação da Pedagogia, de modo a configurá-la como Ciência Prática da e para a Educação (FRANCO, 2008). Esse modo de significar a Pedagogia reposiciona as finalidades formativas desse

curso, pois significar a Pedagogia como Ciência da Educação implica repensar a centralidade da docência na formação do pedagogo, em consequência, assumir um novo marco de compreensão acerca da profissionalidade do mesmo.

Caso a prática pedagógica não seja vista em sua complexidade, a qual está ligada diretamente à natureza epistemológica da Pedagogia, o praticismo expresso na preocupação dos professores em preconizar as experiências práticas ao longo da formação do pedagogo pode implicar no esvaziamento teórico dessa formação, ao invés de contribuir efetivamente com a construção de competências e habilidades profissionais voltadas para a gestão do saber-fazer educativo.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido, ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade unitas multiplex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, Iria. SILVA, Marcos Antônio da (Orgs.). **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: PUCGOIÁS, 2011.

DIAS DE CARVALHO, A. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação** – 2 ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

HOUSSAYE, Jean. Para uma definição da pedagogia. In: HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo e o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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