

VOZES DOS ACADÊMICOS (AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA: TECENDO RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

SILVA, Sandra Cristina Vanzueta da* – UNIVALI

MACHADO, Cila Alves dos Santos – UNIVALI

GT-08: Formação de Professores

Introdução

As pesquisas sobre o conhecimento que os docentes constroem em sua ação têm sido alvo de muitos estudos, pois segundo Shön, (2000) o conhecimento profissional pode se construir na prática, no momento em que os professores (as) “pensam enquanto fazem”. Essa capacidade de agir na prática é denominada pelo autor como um processo de reflexão-na-ação, pois nem todas as situações que se tecem nesses contextos estão transcritas em algum manual técnico. Muitas vezes para encontrar saídas para diversos problemas de forma competente, o professor pode improvisar, inventar e testar estratégias situacionais que ele próprio produz.

Zeichner (1995) considera duas categorias que devem ser levadas em conta no estudo da prática dos professores (as). Uma é a reflexão-na-ação, que se refere aos processos de pensamento que se realizam na ação, sempre que os professores (as) têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática tomando como base a informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir as respostas mais adequadas. A outra é a reflexão-sobre-a-ação que se refere ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo (a) professor (a).

Nesse sentido, acreditamos que o referencial trazido por esses autores possibilita a criação de instrumentos teóricos capazes de compreender a complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante as atividades práticas. Monteiro (2001) alerta para a crítica à racionalidade técnica, a qual tem gerado várias pesquisas que procuram superar a relação linear e mecânica entre conhecimento técnico científico e a prática da sala de aula.

* Grupo de pesquisa Contextos Educativos e práticas docentes UNIVALI.

Considerando o conhecimento produzido pelas pesquisas e para atender às novas orientações das políticas públicas educacionais, os sistemas de ensino superior têm desenvolvido estudos para a reformulação da matriz curricular dos cursos de formação inicial de professores, especialmente o curso de Pedagogia. Muitas questões que são levantadas referem-se principalmente à articulação entre teoria e prática, um antigo debate que se acentua com a promulgação das novas Diretrizes Curriculares para este nível de ensino.

Para Melo (2006) esse é um debate polêmico que não poderá ser resolvido senão no campo da pesquisa, pois na opinião da autora o documento não superestima a docência, de modo a cair num reducionismo, nem mesmo, pelo que parece advoga por dar um verniz pedagógico de especialismo no professor. A autora sugere “que precisa ser reconhecido então é que formar um pedagogo na sua integralidade significa, tecer esse complexo de saberes permeados pelos fios epistemológicos, técnico – profissional, ético e estético, fortalecendo em conjunto o estatuto epistemológico da Pedagogia”. (MELO, 2006, p.263)

Segundo Kuenzer e Rodrigues (2006, p.198) a justificativa apresentada para o privilegiamento da prática é a “recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado pouco a prática dos professores, e quando chegam à escola e a à sala de aula, sua apropriação é precária”. As autoras ainda salientam que outros motivos levam a esse processo, como a crítica aos modelos de formação, tornando-se necessário, propostas que tenham como base a epistemologia da prática.

Stenhouse (*apud*, Franco, 2002), aponta que ao reformular as matrizes curriculares é necessário que o currículo se constitua como um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática levando em conta os princípios e traços essenciais de um propósito educativo. Para o autor ainda é necessário que este documento seja aberto à discussão e crítica, com condições de aplicabilidade prática. Nesse sentido Garcia (1999), aprofunda essa discussão propondo alguns princípios que nos leva a refletir sobre a formação inicial e continuada de professores.

Um primeiro princípio é o de conceber a formação de professores como algo contínuo, um processo que é constituído por fases claramente diferenciadas devendo manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. Implicando também, numa forte ligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente.

O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, pois é impossível conceber uma mudança nas concepções e estratégias dos professores sem que haja uma mudança curricular significativa.

Juntamente com o princípio anterior, o terceiro princípio trata da necessidade de ligar os processos de formação dos professores com o desenvolvimento organizacional da escola. Nesse sentido os autores pontuam que uma formação eficaz é aquela que adota como referência o contexto próximo dos professores, pois é essa que terá maiores chances de transformar a escola.

O quarto princípio defende que é importante a articulação, a integração entre formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. Seguindo essa mesma perspectiva, sublinha-se, como quinto princípio, a necessidade da integração teoria e prática na formação dos professores. Garcia refere-se a esse princípio salientando que, “os professores, enquanto profissionais de ensino, desenvolvem um conceito próprio, como produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizam e inclusive rotinizaram” (GARCIA, 1999, p. 28).

O sexto princípio é o da necessidade de se procurar um isomorfismo (não entendido pelo autor como o sinônimo de identidade), entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. É fundamental que haja então, uma convergência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite.

No sétimo princípio é importante destacar a individualização como princípio integrante dessa formação, no sentido de perceber que cada professor tem características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais e que cada grupo tem seu modo de desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades. Para o autor, “esse princípio não pode ser entendido só em relação ao professor como indivíduo, como pessoa, mas deve ser ampliado de modo a abranger as unidades maiores, tal como as equipes de professores ou a escola como unidade” (GARCIA, 1999, p. 29).

No último princípio a formação de professores deve dar oportunidade a esses profissionais se questionarem sobre suas próprias crenças, refletindo sobre o trabalho que

desenvolvem e acima de tudo serem considerados também como produtores de conhecimento.

Levando em conta a interdependência destes princípios Escudero (*apud* GARCIA, 1999) propõe ainda que as mudanças precisam ser pensadas em conjunto, o autor salienta a necessidade de uma perspectiva que seja geradora de sonhos e compromissos, estimuladora de novas aprendizagens e formativa tanto para os que já atuam na prática, quanto para aqueles que ainda vão atuar.

A instituição onde ocorreu esta pesquisa busca atender as demandas decorrentes das políticas públicas educacionais. Assim o curso de Pedagogia explicita no Projeto Pedagógico os seguintes eixos: unidade teoria e prática, gestão democrática da escola, compromisso social e ético, sólida formação teórica e interdisciplinar, trabalho coletivo e articulação entre a formação inicial e continuada, de acordo com o estabelece o documento referente às Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. A proposta desta instituição para a formação do pedagogo visa constituir na nova matriz curricular, em vigor desde agosto de 2006, a integralidade, o que se evidencia em disciplinas, cujo foco refere-se à pesquisa, estágios e projetos.

Em especial, a disciplina de Prática Docente: Projetos Integrados possui uma carga horária distribuída do primeiro ao quarto período do curso, sendo que a proposta para esses períodos consiste em atividades teórico-práticas de caráter investigativo, visando à correlação de aspectos teóricos com o cotidiano educacional.

Considerando o trabalho que vem se desenvolvendo nesta disciplina, as atividades centrais envolvem os acadêmicos (as) em observação em instituições de Educação Infantil, Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio (modalidade magistério) e no Ensino Profissionalizante das redes pública e privada. Para efetivar essa atividade, cuja finalidade é possibilitar ao formando à apropriação de conhecimentos que integrem teoria e prática, fez-se necessário identificar quem é esse sujeito, que conhecimento já possui sobre o contexto da prática da escola? O que dizem?

Para além do que mencionamos acima, no decorrer desta pesquisa também nos questionamos: Como realizar um trabalho pedagógico, conforme Kuenzer e Rodrigues (2006), que tenha por base a epistemologia da prática? Como atender os princípios sinalizados por (Garcia, 1999), quanto à relação entre formação inicial e o tipo de trabalho

que posteriormente irá desenvolver ao se formar? Como articular os processos de formação inicial e continuada dos professores com o desenvolvimento organizacional da escola?

Todas estas questões mobilizaram nossa curiosidade epistemológica e fez com que empreendêssemos esta pesquisa, buscando formas de reconhecer como a observação da prática pode se constituir em elemento representativo para a aprendizagem de acadêmicos (as) do curso de Pedagogia.

A manifestação dos acadêmicos (as) expressa nos seus registros nos remete a compreensão de que há uma heterogeneidade, o que significa dizer que num mesmo grupo é possível orientar acadêmicos (as) que já são professores (as), outros (as) que são professores (as) iniciantes, aqueles (as) que têm um longo tempo de trabalho e ainda acadêmicos (as) que são auxiliares de sala.

As discussões travadas no interior desses grupos se constituem em dados empíricos relevantes, pois encontrar uma composição, na qual, os sujeitos tragam consigo tanto suas dimensões profissionais, quanto pessoais, traduzidas em desejos, atitudes, valores, crenças e ideais, (NÓVOA, 1995), poderá nos conduzir a um processo de investigação rico e consistente.

Nesse sentido o desenvolvimento desse estudo busca investigar como a disciplina de Prática Docente: Projetos Integrados pode contribuir para a constituição docente do acadêmico (a) do curso Pedagogia.

Para tanto, é preciso dar visibilidade a esse (a) acadêmico (a), para que nos possibilite identificar como essa disciplina contribui sobre a relação teoria prática, que visão produzem sobre o contexto da prática, situando pontos que se convergem, e ou divergem entre os que já atuam em espaços escolares e aqueles (as) que ainda não atuam.

Entendemos também que os dados aqui levantados, tornam-se relevantes para um melhor entendimento sobre a forma que estamos empreendendo a articulação entre ensino e pesquisa, assim como, sobre a organização curricular do curso de Pedagogia, no sentido da operacionalização de um trabalho teórico-metodológico mais focado nessa relação.

Ouvindo as vozes dos (as) acadêmicos (as): caminhos metodológicos

As questões desta pesquisa foram tratadas a partir de uma perspectiva qualitativa, pois para Gamboa (2003), o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo busca a utilização de instrumentos mais abertos. Este autor acrescenta que deve estar presente a recuperação dos contextos sociais e culturais em que as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas tenham um significado específico.

Para realização dos procedimentos descritos a seguir, inspiramos-nos no trabalho de Dalri (2007). A autora propõe em sua pesquisa uma metodologia que procura manter atitude de respeito às concepções dos envolvidos, analisando as entrevistas como expressão de idéias e práticas de sujeitos em formação.

Na investigação optamos por trabalhar com 32 acadêmicos (as) do terceiro período do Curso de Pedagogia, pois compreendemos que estes (as) acadêmicos (as) já passaram por três períodos fazendo estudos da prática docente em contextos escolares. Então supomos que já tenham conhecimentos elaborados que sustentassem as reflexões sobre as ações que se desenvolvem nesses espaços e o que isto poderia contribuir na sua formação profissional.

Iniciamos apresentando a pesquisa aos participantes, esclarecendo nossos objetivos e informando que faríamos algumas perguntas e gravaríamos suas respostas, mas que teriam total liberdade para mudar as respostas caso achassem necessário. Segundo Cripa (1998), essa volta ao entrevistado dando-lhe a possibilidade de ouvir e talvez reconsiderar suas proposições durante a entrevista cumpre um compromisso ético presente em qualquer situação que se utilize a entrevista, tanto no que diz respeito à pesquisa de caráter científico, nas ciências sociais como aquelas de conteúdo jornalístico.

Procedemos com as entrevistas com apoio de um roteiro. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas para posterior análises. Elaboramos um roteiro que nos desse a possibilidade de estabelecer questões que iram nos ajudar a alcançar nossos objetivos, ou seja, questões importantes a serem propostas e que interessam serem conhecidas. De junho a novembro de 2007, realizamos entrevista individual com cada acadêmico (a) em uma sala reservada ou na sala de aula durante os intervalos, as falas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra com a autorização prévia.

Após as entrevistas, transcrevemos as repostas e elaboramos um quadro resumo com as características dos (as) 21 participantes que já atuam na área, e outro dos (as) 11 que

não atuam. Naquele momento destacamos os pontos importantes, para esta pesquisa, de cada resposta. Porquanto entendermos que essas respostas poderão se constituir em pauta interacional, pois consideramos que a construção do conhecimento é social e histórico e que ocorre a partir e pelo discurso, que por sua vez, não é transparente, nem tampouco neutro, pois como Bakhtin (1988, p.21) assegura, até o momento em que foi apropriado, “o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal, ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio”. Assim, os sentidos das palavras são determinados pelos contextos, quer amplos, distantes ou imediatos, em que os sujeitos deles fazem parte. Os sentidos são elaborados nas enunciações concretas, pela linguagem, como produto da interação entre os sujeitos.

Nesta perspectiva, Orlandi (1999) acentua, ao discurso, o efeito de sentidos que se produz por interlocuções, atestando que o discurso não cumpre apenas função informacional ou suporte do pensamento, mas sim é interação, que se dá em meio às relações sociais (conflitos, jogos de imagem, antecipação), não podendo estar desvinculado das suas condições de produção.

O quadro resumo teve a intenção de demonstrar as interlocuções provenientes das seguintes questões: O que acha de estar fazendo pesquisa no seu campo de atuação já nos primeiros períodos da faculdade? Você acha que estar atuando, facilita o entendimento desta e de outras disciplinas? Contribui com seu trabalho como professora? Como? O fato de não atuar na educação dificulta a compreensão desta e de outras disciplinas? O trabalho em grupo com acadêmicas que já atuam colabora para o desenvolvimento da disciplina? Como?

Também constam nesse quadro resumo, a área em que os acadêmicos (as) trabalhavam e funções que desenvolviam, entendendo que essas informações pudessem atribuir sentido ao que estava sendo dito. Ao estabelecer relações de sentido com outros dados, para os quais aponta ou dos quais advêm, estaríamos, de certo modo, aproximando-nos um pouco mais da própria materialidade do discurso destes participantes, quer pelos pontos de vista semelhantes ou divergentes.

Vale salientar que as entrevistas não foram feitas em forma de perguntas e respostas simplesmente, mas através de uma conversa informal. Os entrevistados (as)

concordaram com a entrevista e se sentiram à vontade em expor suas idéias, em explicar seus pontos de vista. Por isso, os procedimentos que utilizamos para a entrevista tiveram como pressuposto as idéias discutidas por Szymanski (2002).

Para esta autora os significados são construídos na interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, “esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, repassados pelos sentimentos e emoções dos protagonistas”. (SZYMANSKI, 2002, p.14).

O que dizem os acadêmicos: análise e discussão dos dados

Ao longo do processo de constituição profissional, muitos professores (as) têm apresentado um discurso enfatizando a distância entre o que aprendem na universidade e suas práticas. Pesquisas, como a de Darli (2007), apontam que a maioria dos professores (as) se apropria do discurso corrente na universidade, porém suas práticas ainda continuam sendo pautadas em modelos tradicionais ainda desvinculados do que propõem as pesquisas mais atuais na área educacional.

Há de se considerar, quão necessário se faz entendermos que a prática se produz num processo em que se inter-relacionam diferentes contextos. Hypólito e Leite, (2006) tendo por base Ball (2001), situam o “contexto de influência” que se constitui pela esfera intelectual, na qual se produzem os conceitos, as teorias de um determinado campo de conhecimento; e o “contexto da produção como texto”, onde ocorrem estratégias políticas. Ambos integram-se ao “contexto das práticas”, como um campo em que conceitos e estratégias podem ser recontextualizados pelos sujeitos.

De tal forma que entendemos que não ocorre uma transposição simples de conteúdos, conceitos para a ação da prática, pois essa relação é complexificada pelos sujeitos e pelas condições materiais que os envolve. Isto cada vez mais nos instiga a adentrar nos meandros deste elo.

Garcia (1992) contribui nesta discussão, à medida que focaliza a necessidade da integração entre teoria e prática na formação dos professores, posto que os professores (as) desenvolvem conceitos próprios, como produtos das suas vivências reais. Tardif (2003, p. 31) complementa, afirmando que os professores (as), em sua prática docente, não utilizam

apenas o saber originado das ciências da educação. A prática docente, de acordo com esse autor é permeada também por saberes pedagógicos que, “apresentam-se como doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

Nesse sentido, os dados revelam que o contexto da prática é compreendido como espaço de aprendizagem, tanto pelos (as) acadêmicos (as) que atuam na docência e quanto pelos (as) que ainda não atuam. Porém os argumentos apresentados deram significados singulares, pois quem não atua percebeu nesse espaço, algo que se desvenda a partir da sua entrada, algo que só ali se produz, e que só quem nele convive e pensa criticamente poderá ser capaz de recontextualizá-lo. Por isso entendê-lo poderá contribuir inclusive com as suas perspectivas sobre a própria profissão. Já aqueles (as) que atuam referiram-se, considerando o seu fazer pedagógico. O que nos conduz a supor de acordo com Garcia, (1999) que a formação inicial poderá servir-lhes também, como formação contínua, permanente,

Assim, quem não atua, pontuou:

- *“cada vez que aprendo alguma coisa,...”*

- *“Para mim é uma oportunidade única, pois logo no início do curso ir para a prática nos remete a pensar, a nos questionar se é isso mesmo que queremos...”*

- *“Levar ao campo quem não atua e elas têm a oportunidade de conhecer este ambiente escolar de um outro ângulo. Com certeza isso contribui diretamente para nossa formação...”*

Quem atua:

- *“Acho essencial, a prática nos leva a refletir sobre nossas ações, contribui para o nosso crescimento profissional e pessoal e faz a gente ver que precisamos estar nos corrigindo diariamente e também nos atualizando. Foi fundamental colocar essa disciplina no primeiro período”.*

- *“Acredito que estar atuando facilita, compreender essa disciplina e outras como já trabalho vou vendo como funciona na prática e vou melhorando a minha pratica também, uso muito essa disciplina para repensar a minha prática, comparar minhas ações como as das professoras observadas e com os textos, autores trazidos pela professora para lermos”.*

Entendemos que ambos os grupos, de acordo com as suas condições reais buscaram refletir sobre a ação, pontos que são pertinentes à sua profissionalidade, quanto ao seu papel, significados, vivências, expectativas e temores.

Com vistas ao entendimento da formação inicial significar também uma formação constante para aqueles (as) que atuam, o que nos leva a pensar sobre a necessidade de desenvolver um currículo que integre à formação, conteúdos didáticos que lhes sejam úteis na prática pedagógica com seus alunos (as). Os acadêmicos (as) que não atuam também compreenderam a importância desta articulação. O que ficou manifesto nas respostas à questão: o que você acha de estar fazendo pesquisa na escola já nos primeiros períodos da faculdade? Dessas respostas, distinguimos:

- *“Acho bom porque assim a gente já vai acostumando, vai aprendendo, desenvolvendo técnicas como falar com os professores, como elaborar toda a pesquisa o desenvolvimento os objetivos para quando estiver formada saber como agir”.*

- *“Essa disciplina te abre um leque mostra outras oportunidades e também te mostra como você deve agir já que te coloca de frente com a realidade”.*

Destacamos ainda a nossa preocupação com que alguns acadêmicos (as) concebem a relação teoria prática, visto que é possível ler por entre as vozes desses participantes uma sobreposição da prática nessa relação. Isto transparece à medida que se evidenciaram as respostas dadas à questão referente ao seu entendimento sobre os conhecimentos abordados na disciplina, se estes contribuiriam com outras disciplinas. Percebemos como ponto de vista, “a prática facilita a compreensão teórica”:

- *“Dificulta bastante, pois tem muita coisa que a professora pergunta das quais eu desconheço então preciso ir lá escola para ver como acontece”.*

- *“Dificulta muito, pois eu acabo ficando só na teoria ,o meu trabalho é totalmente diferente”.*

- *“Sim bastante, pois estou fora da realidade do que estudo, acabo entendendo algumas coisas após troca de informações com quem já atua”.*

- *“Sim, porque como eu já estou no campo de trabalho para mim é mais fácil associar a teoria com a prática”...*

- *“Acredito que estar atuando facilita, compreender essa disciplina e outras porque tivesse trabalhando, e como já trabalho vou vendo como funciona na prática e vou melhorando a minha pratica”...*

Neste sentido, a partir de dados como estes, abríamos um debate em sala com a turma com o intuito de não dicotomizarmos a teoria da prática, em que esta somente, poderia ser entendida a partir de si própria, e a teoria por meio de abstrações distanciadas do contexto da prática.

Para tanto, conceitualizar a relação teoria prática, demanda compreendê-la na sua complexidade, assim, para que se possam identificar pontos desta relação, há de se considerar como se articulam os contextos teóricos e políticos, no contexto das práticas. Isto requer, conforme Hypólito e Leite, (2006) investir em focos que possam captar relações entre micro e macro, local e global. Por isso associávamos conceitos provenientes de áreas pedagógicas, sociológica, políticas, para fundamentarmos os achados das observações realizadas nos ambientes escolares.

Da mesma forma, acentuávamos para os (as) acadêmicos (as) uma visão de interdependência, em que o campo da prática não é neutro, inocente, - *“no campo percebemos que não há todo esse romance”...* (fragmentos de entrevista), por se tratar de um espaço onde se produz relações que envolvem outras instâncias. Para tanto necessitaríamos estar problematizando essa relação, considerando as políticas educativas, curriculares e de gestão da educação básica.

Para Solé (1997) as aprendizagens não são construídas no vazio, quando os sujeitos aprendem a envolver-se globalmente na aprendizagem, o processo e seu resultado também repercutem neles de maneira global. Assim a aprendizagem constitui-se na confrontação e em companhia dos outros, em função das necessidades que são vivenciadas.

- *“Sim cada uma traz suas idéias a uma troca de experiências e juntas chegamos na conclusão e ambas acabam aprendendo”.*

- *“Colabora muito cada um traz uma experiência nova e vão se agrupando conhecimentos, que muitas vezes quem não atua desconhece”.*

- *“Sim acho que tudo soma, elas trazem relatos de suas experiências que se agregam ao nosso conhecimento e nos ajudam a compreender a disciplina e a ação dos professores”.*

- *“Além de contribuir, enriquece o nosso aprendizado, nos dizendo as suas experiências e o que vamos enfrentar pela frente”.*

Ao identificarmos a fala dos (as) acadêmicos (as) entendemos o que Oliveira (2002), nos diz, para esta autora se faz necessário perceber que a formação de professores (as) está ligada às experiências, com a aprendizagem cotidiana, com as interações que ocorrem e são construídas com diferentes atores, pois não é um caminho trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação profissional.

Ao pensarmos então no processo de constituição docente dos (as) acadêmicos (as) do curso de Pedagogia precisamos considerar o que Solé (1997) nos traz. Para a autora, é importante perceber que nas situações de ensino se traçam possibilidades de construir significados sobre conteúdos concretos, e quando se atribuem significados isso mobiliza de forma intensa um nível cognitivo que leva os envolvidos a recrutar seus esquemas de conhecimento para dar conta dessa nova situação produzindo um novo conhecimento. Assim, os alunos (as) quando aprendem, sozinhos ou em grupos, trazem à tona conteúdos intrínsecos em seu pensamento enquanto profissionais ou não desta área e os utilizam para a elaboração dos novos conceitos que lhes são propostos.

Por isso ao analisarmos nossos dados concordamos com Ruz (1998), pois o autor enfatiza que a formação de professores (as) não pode ocorrer sob uma perspectiva ideológica única, é preciso que se considere e, pelo menos, informe os professores (as) a respeito de todas elas. Outra consideração feita pelo autor diz respeito ao ensino teórico. Para ele, este ensino “deve partir dos problemas reais”, pois estes professores (as) vêm de estratos sociais variados. (RUZ, 1998, p. 93).

Considerando as premissas anteriores, sustentamos ainda nossas análises nas proposições de Pérez (1995, p. 100). Para este autor os problemas da prática, “não devem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos”. O autor complementa afirmando que de uma forma geral, na prática não existem problemas, mas situações problemáticas que muitas vezes não se encaixam nas categorias definidas pela técnica e pela teoria existente. Na realidade o professor (a) intervém em um meio muito complexo num cenário ativo, seu êxito profissional irá depender de sua capacidade de resolver os

problemas práticos através de interações inteligentes e criativas trazendo todo conhecimento técnico que possa lhe auxiliar nessas situações.

Nessa perspectiva Zeichner (1995, p. 126), afirma que, a formação de professores (as) centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores (as) a partir de suas próprias práticas. Para o autor o ensino deve ser encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores (as) uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada. Assim ao refletirmos sobre o que sinalizam os autores supracitados podemos afirmar que os campos de investigação onde se inserem os acadêmicos (as) desde o primeiro período da Universidade, podem se constituir em ambientes de aprendizagem tanto para aqueles (as) que atuam ou para as que ainda vão atuar.

Ainda em nossa análise podemos dizer que o conhecimento da prática não é produzido de forma estática, mas sim num complexo de organização e desorganização que se dá a partir das interações estabelecidas pelos sujeitos em seu processo de construção dos conceitos sobre sua profissão.

O que nos trazem as vozes dos (as) acadêmicos (as) para que possamos refletir

A realização desta pesquisa nos permitiu investigar como a disciplina de Prática Docente: Projetos Integrados contribui para a constituição docente do (a) acadêmico (a) do curso Pedagogia. A partir deste estudo, foi possível também levantar alguns pontos para refletirmos sobre como o trabalho em grupo entre acadêmicos (as) que atuam como professores (as) e as que não atuam podem interferir na formação da profissionalidade docente dos (as) acadêmicos (as).

Diante dos dados apresentados nas vozes dos (as) acadêmicos (as) ao final deste trabalho nos ocorre uma pergunta: Como organizar um currículo nos cursos de licenciatura que priorize e considere toda a diversidade contida no trabalho prático dos professores (as) que já atuam? Como reverter isso em conhecimento para os (as) outros (as) acadêmicos (as) que não atuam?

Uma questão evidente nesse estudo, é que o conhecimento teórico não garante o saber pedagógico, mas sem ele é impossível de se constituir uma prática consciente e

critériora. Nesse sentido seria importante ampliar os olhares dos (as) acadêmicos (as) para que possam refletir sobre suas ações cotidianas, questionando e investigando sua prática, acreditando que, a partir delas, muitos conhecimentos podem ser produzidos.

Neste sentido, a partir dos dados podemos salientar ainda que é preciso eliminar o isolamento profissional, pois um fator a ser considerado na profissionalidade dos professores (as) é a falta de um acompanhamento mais sistemático dos seus pares e de uma equipe técnico pedagógica. Há que se levar em conta que a grande maioria dos professores (as) acaba desenvolvendo um trabalho muito solitário, mobilizando saberes que muitas vezes provêm de suas experiências pessoais. Ao falarem sobre o trabalho em grupo a maioria dos acadêmicos (as) pontua que aprendem com o grupo e acabam por criar novos conceitos e a estabelecer relações com os conteúdos práticos de forma mais intensa. Além disso, também percebemos que acabam aprendendo que é no trabalho em grupo, na ajuda mútua que podemos resolver muitos problemas práticos. Podemos dizer que várias são as fontes de conhecimentos dos professores (as), mas a construção do saber profissional ainda continua ocorrendo de forma solitária e individual.

Considerando estes aspectos acima abordados, a partir desta pesquisa, também entendemos que é necessário valorizar os saberes profissionais, caminhando em parceria com as comunidades educativas, para que se possa construir, juntamente com as universidades, centros de formação que envolvam escolas, famílias, comunidade e crianças, num processo de formação inicial que se integre à formação continuada, que melhore a qualidade da educação das crianças, superando os desencontros na formação dos profissionais da educação.

Compartilhamos com Kishimoto (2002) a idéia de que a prática pedagógica, ou seja, essas situações reais precisam ser consideradas como área científica, pois é dando um novo olhar a essas situações e esquadrihando esse processo com instrumentos científicos, paralelamente às atribuições de supervisionar, que um novo caminho poderá ser traçado.

Assim ao final deste estudo podemos dizer que, a compreensão da prática desenvolvida nas instituições de ensino, levando em conta sua complexidade, sua totalidade, suas múltiplas inter-relações, é um campo de investigação a ser mais explorado no contexto educacional, num movimento contínuo da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.

Isto nos permite reconhecer neste discurso, a presença de uma visão que ultrapassa o idealismo do contexto da prática, e que reforça a pensarmos sobre a necessidade de compreendermos este contexto, em outras perspectivas, não somente pedagógica, psicológica, como também sociológica, política... Porquanto um trabalho interdisciplinar se faz imprescindível.

Referências

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**. V.2, nº.1, p. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 6 de janeiro 2008, às 23 horas.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CRIPA, M. **Entrevista e ética**. São Paulo: Educ, 1998.

DALRI, J. C. **Contribuições do curso de pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos**. Programa de Mestrado em Educação – UNIVALI, 2007. (Dissertação de Mestrado).

FRANCO, M.A. S. Indicativos para um currículo de formação de professores. IN: ROSA, D. E. G. SOUZA, V.C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: **Contra Pontos**. Revista do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação. UNIVALI, Itajaí, v. 3, n. 3, set./dez. 2003.

GARCÍA, M. C. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. **Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago, jul. 1992.

_____. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 19. Enero, abr. 1999.

HYPÓLITO, A, M.; LEITE, M, C, L. Contextos, articulação e recontextualização: uma construção metodológica. P. 11. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANDEd. **Anais do Encontro**. Caxambu/MG. Disponível em www.anped.org.br>. Acesso em: 14 de novembro de 2007 às 17 horas.

KISHIMOTO T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z., RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. XIII ENDIPE, Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 2006.

MELO, M. M. O. Pedagogia e curso de Pedagogia: Riscos e Possibilidades Epistemológicas Face ao Debate e às novas Diretrizes Nacionais Sobre esse Curso. In: **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. XIII ENDIPE, Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 2006.

MONTEIRO, A. M. C., Professores entre saberes e práticas. In: **Educação e Sociedade** v.22 n.74. Campinas Abril de 2001.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, I. (Org). **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PEREZ, G. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RUZ, R. J. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: **Formação de professores**. SERBINO, V. R. et al. (Org.). São Paulo: UNESP, 1998.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SZYMANSKY, H. (org) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., ZABALA, A. **O construtivismo na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação** profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal, Lisboa: Dom Quixote, 1995.