

A concepção e o sentido da formação vivida na graduação em Pedagogia: a perspectiva de egressas do curso

The concept and sense of teacher training in pedagogy: the perspective of the course graduates

Editor

Maria Inês Côrte Vitoria
PUCRS, RS, Brasil

Equipe Editorial

Pricila Kohls dos Santos
PUCRS, RS, Brasil
Marcelo Oliveira da Silva
PUCRS, RS, Brasil
Carla Spagnolo
PUCRS, RS, Brasil
Rosa Maria Rigo
PUCRS, RS, Brasil

Deivis Perez^a

Sabrina Orgado Oliveira^b

RESUMO: Este estudo examinou a concepção e o sentido da formação para a docência vivida na licenciatura em Pedagogia por professoras. Os problemas de pesquisa foram: 1) Qual a concepção de formação de professores e seu *locus* nas Ciências da Educação na visão das voluntárias do estudo? 2) Qual o sentido conferido à formação no curso de Pedagogia? Participaram três professoras com perfil típico do pedagogo do país, conforme o Censo Escolar de 2007. Optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa e realização de estudo de caso. A recolha de dados foi feita por meio da aplicação de questionários exploratórios e realização de entrevistas individuais e coletiva. Os resultados apontaram que as participantes do estudo consideram que o *locus* da formação docente é a própria Pedagogia, enquanto campo científico, e que a noção de formação remete a ação impositiva e de doutrinação dos profissionais do ensino, que se opõe ao ideal de parceria no processo educativo entre docentes da graduação e seus alunos. Observou-se permanente tensão entre os sentidos atribuídos ao curso de Pedagogia, considerado, em alguns momentos, teórico e distante da prática e, em outras situações, percebido como facilitador da apropriação de saberes acadêmicos e sociopolíticos relevantes para a ação laboral docente.

Palavras-chave: Educação. Formação do pedagogo. Sentido.

ABSTRACT: This study examined the definition and sense of education for teachers lived in the degree in Pedagogy for teachers. The research problems were: 1) What is the definition of teacher training and the locus in Science Education for voluntary research? 2) What is the meaning given to training in pedagogy? Three teachers participated with typical profile of the educator in the country, according to the 2007 School Census. Use a qualitative research approach and conducting case study. Data were collected through by applying questionnaires and conducting individual and collective interviews. The results show that study participants consider that the locus

e-ISSN 2179-8435



A matéria publicada neste periódico é licenciada sob forma de uma Licença *Creative Commons* - Atribuição 4.0 Internacional.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

^a Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”/UNESP. <prof.deivisperez@hotmail.com>.

^b Pedagoga e professora do ensino fundamental I das redes municipais de ensino de São Paulo-SP e de Guarulhos-SP. <sabrina_oliveira@yahoo.com.br>.

of teacher education is the pedagogy itself, as a scientific field, and that the term refers to imposing training and indoctrination of teaching professionals action that opposes the ideal of partnership educational process between teachers and their students graduation. There was constant tension between the meanings attributed to the pedagogy course, considered, in some moments, far from the theoretical and practical, and in other situations perceived as facilitating the appropriation relevant to the work of teachers and academics sociopolitical knowledge.

Keywords: Education. Formation of the pedagogues. Sense.

Este artigo apresenta uma pesquisa acadêmico-científica que foi dedicada ao exame da concepção e do sentido da formação para a docência vivido na licenciatura em Pedagogia por egressas deste curso de graduação. A investigação da temática geral enunciada foi realizada por meio da recolha, sistematização e análise de dados relativos ao caso de três pedagogas que trabalhavam como professoras em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade localizada na grande São Paulo. Estas pedagogas possuíam o perfil caracterizador típico do egresso do curso de Pedagogia que atua como docente da educação infantil e educação fundamental I, de acordo com informações tornadas disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Censo Escolar de 2007 e que serão explicitadas adiante neste artigo. Especificamente, foram delimitados dois problemas de pesquisa articulados e complementares entre si, a saber: 1) Qual a concepção de formação de professores e o seu locus nas Ciências da Educação na visão das pedagogas voluntárias do estudo? 2) Qual o sentido conferido à formação vivida na licenciatura em Pedagogia por professoras com perfil típico das egressas deste curso de graduação?

O interesse pelo tema *formação docente* se deve a ampliação da sua relevância social, acadêmica e política, diretamente relacionada à preocupação e demanda por acesso universal e gratuito a processos educativos de alta qualidade pelos mais diferentes segmentos da nossa sociedade na contemporaneidade.

A percepção sobre a crescente relevância da formação dos professores é corroborada pela centralidade do tema no conjunto das indicações contidas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado no ano de 2007 pelo governo federal, que teve como um dos seus pilares o incremento dos investimentos em formação docente, além da ampliação do piso salarial nacional dos professores e da estruturação de instrumentos de financiamento, avaliação e responsabilização de gestores públicos da educação escolar. No tocante à formação docente, o PDE inclui ações voltadas para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que em 2013 ofereceu mais de noventa mil bolsas de estudos para alunos de cursos de licenciatura que passaram a realizar estágio em escolas públicas e, principalmente, se comprometeram a trabalhar, após a graduação, em sistemas estaduais e municipais do país.

A escolha da temática de pesquisa se justifica, também, devido à escassez de trabalhos acadêmicos especificamente sobre a concepção e sentido da formação docente no curso de Pedagogia na visão de profissionais desta área, conforme sinalizaram as informações obtidas em levantamento que realizamos e que considerou os dados reunidos e tornados disponíveis pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possui um banco digital com mais de 125 mil pesquisas que resultaram na produção de teses e dissertações no Brasil. Neste banco de teses, entre 1988 e outubro de 2013, foram localizados noventa e três estudos sobre a formação do pedagogo. Especificamente entre as teses e dissertações da área de educação, foram abordados temas como: o estado da formação de pedagogos após as novas diretrizes curriculares implantadas em 2006 (MORAES, 2011); as relações entre teoria e prática no decorrer do processo formativo de pedagogos (VIANA, 2012); exames e avaliações da qualidade da formação universitária dos pedagogos (VIEIRA, 2011). Sobre temática aproximada daquela que este estudo focalizou, foi encontrada uma dissertação de mestrado realizada por Poppe (2011), que abordou os sentidos percebidos nos documentos curriculares prescritivos de um curso de Pedagogia atribuídos à prática educacional. Não foram identificadas pesquisas sobre a concepção e o sentido da formação em Pedagogia na perspectiva dos próprios egressos do curso.

É importante ressaltar que, por intermédio dos relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), é possível obter informações que permitem identificar as razões gerais que levaram alunos e alunas da graduação em Pedagogia a optarem por este curso. Os relatórios do ENADE, relativos a 2009 e 2011, apontaram que a razão principal da escolha do curso de Pedagogia deveu-se prioritariamente ao desejo de ser professor (65,1%) e à percepção de que a opção pela docência garantirá emprego, em situações em que não exista a possibilidade do exercício de outra atividade laboral remunerada (21%). Há, também, estudos que analisaram o perfil caracterizador dos profissionais formados em cursos de Pedagogia e licenciaturas para a docência em diferentes áreas. O principal deles foi elaborado pelo Inep (BRASIL, 2009a), que examinou os dados do Censo Escolar do ano de 2007 e realizou uma investigação exploratória dedicada exclusivamente ao delineamento das características dos docentes brasileiros.

A despeito da inegável necessidade de o Brasil, país com elevado contingente populacional e complexo sistema educacional, contar com informações sistematizadas sobre a formação e o perfil dos seus professores, é preciso notar que os estudos do Inep não permitem identificar e compreender a concepção ou definição de formação de professores, bem como, o sentido que estes profissionais atribuem à capacitação para a docência vivenciada no curso de Pedagogia. A ausência de pesquisas sobre a temática, que conforme anteriormente mencionado, ficou evidenciada pelos dados que levantamos no banco de teses da CAPES, pareceu reafirmar a necessidade de aprofundar os esforços em torno da produção de saberes acerca da concepção e sentido pessoais atribuídos pelos pedagogos, que assumiram a docência como atividade laboral principal, ao processo formativo vivido na graduação em Pedagogia.

Neste estudo a abordagem teórica histórico-cultural de educação e psicologia, de Vigotski (1934/2000), contribuiu com os aportes para a delimitação do conceito de *sentido*, que foi compreendido como a interpretação de um signo, de uma situação ou de um momento vivido, realizada por uma pessoa historicamente situada em seu contexto cultural, político e sócio-histórico. O sentido tem a ver com as sensações, afetos e sentimentos mobilizados pelo psiquismo de uma pessoa em uma situação ou momento. Já a noção de *concepção*, que também integra a problemática examinada nesta pesquisa, está relacionada às dimensões reflexiva e cognitiva humanas, e diz respeito ao entendimento, orientado prioritariamente pela racionalidade, que a pessoa tem sobre um conceito ou sobre uma situação particular.

Cumprido notar que a análise e discussão do conteúdo das informações recolhidas em campo, junto às professoras voluntárias da pesquisa, foram realizadas a partir da circunscrição de categorias empíricas de dados, que são aquelas provenientes do campo de pesquisa. A partir destas categorias é que buscamos os referenciais teóricos que permitiram articular o conteúdo dos dados de campo à literatura acadêmico-científica, em especial, aos aportes teóricos sobre formação de professores e seu *locus* nas Ciências da Educação. Dessa forma, evitamos delimitar categorias analíticas *a priori*, antes do contato com os sujeitos da pesquisa, de modo que as vozes das professoras participantes do estudo, de fato, nortegassem a compreensão da concepção e dos sentidos da formação para a docência que viveram no curso de Pedagogia.

Este artigo está organizado em quatro subseções, além desta apresentação e das considerações finais, em que abordamos, sucessivamente: a) a metodologia de pesquisa, o contexto de recolha das informações e a estratégia de análise dos dados; b) A concepção de formação de professores das voluntárias da pesquisa; c) o *locus* da formação docente nas ciências da educação; d) o sentido da formação em Pedagogia na perspectiva das professoras.

Metodologia de pesquisa e estratégia de análise dos dados

No tocante à metodologia, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, em que os dados coletados são mais descritivos e procuram captar a rede discursiva e a percepção das pessoas sobre uma questão ou situação. Corroborou essa opção a indicação de Chizzotti, segundo o qual a adoção da abordagem qualitativa de pesquisa deve ocorrer nos casos em que o pesquisador considerar que “o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2010, p. 69). Na abordagem qualitativa de pesquisa, ainda em sintonia com Chizzotti, a ênfase das interpretações e análises do pesquisador está no sentido que os seres humanos conferem a um determinado fenômeno ou fato do qual partilham.

A partir dos aspectos acima mencionados e do estudo dos diferentes tipos de pesquisa qualitativa, foi que optou-se pela realização de um estudo de caso, que caracteriza-se por ser um “[...] estudo em profundidade de um fenômeno,

com ênfase na sua singularidade [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 19). Nesta pesquisa foi executado o que Stake (1995 *apud* ANDRÉ, 2005) denominou *estudo de caso instrumental*, em que o pesquisador se interessa pelo exame de um tema amplo, que a análise de um caso em particular ajudará a discutir e compreender.

Finalmente, foram identificados e definidos os instrumentos de recolha dos dados, que foram: revisão crítica da literatura pertinente ao tema; aplicação de questionários abertos de caráter exploratório; entrevistas individuais e coletivas de tipo semiestruturadas com as professoras voluntárias da pesquisa. O uso de questionário com perguntas abertas foi feito para colocar o pesquisador em contato com o universo geral das reflexões dos participantes da pesquisa em relação à temática analisada e, ainda, para registrar o perfil caracterizador das voluntárias. A entrevista foi adotada porque ela representa, de acordo com André (1986), um instrumento básico da pesquisa qualitativa, e permite ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido, a partir de suas vivências e percepções. Foi utilizada a entrevista de tipo semiestruturada, que “é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]” (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

Participaram da pesquisa três professoras voluntárias, que tiveram omitidos os seus nomes e outras informações que permitissem identificá-las, considerando o compromisso com o sigilo ético em pesquisa, sem quaisquer prejuízos para o entendimento dos dados e reflexões sobre a temática examinada. As participantes do estudo serão, doravante, nomeadas professora ou voluntária “A”, “B” e “C”. É preciso mencionar que a escolha das professoras para a participação nesta pesquisa não ocorreu de modo aleatório, mas buscou-se localizar trabalhadoras que apresentassem, simultaneamente, o perfil geral dos egressos dos cursos de Pedagogia e dos profissionais da área, de tal modo que tivéssemos voluntárias com os aspectos formais caracterizadores das docentes brasileiras típicas da educação básica, dos níveis infantil e fundamental I. Os documentos examinados para nortear a escolha das participantes da pesquisa foram aqueles tornados disponíveis pelo Inep, com dados caracterizadores dos professores e dos graduandos em Pedagogia, conforme segue: o estudo exploratório sobre o professor brasileiro, baseado no Censo Escolar da Educação Básica de 2007 e os relatórios do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Pedagogia dos anos de 2008 e 2011.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2007 (BRASIL, 2009a) o perfil do trabalhador que exerce a função docente, formado em Pedagogia, e que atua na educação básica (níveis infantil e fundamental I), é o seguinte: mulher (93,4%); idade média de 38 anos (68% dos professores têm mais de 33 anos e 55% está na faixa entre 30 e 45 anos); trabalha em uma única escola (80,9%), em sua maioria em um único turno (63,8%) e em estabelecimentos educacionais situados em região urbana (83%); possui vínculo empregatício com estabelecimento municipal de ensino (acima de 60%).

No tocante ao aluno egresso da licenciatura em Pedagogia, de acordo com os relatórios do Inep acerca do ENADE (BRASIL, 2009b; 2011), pode-se apontar que o perfil caracterizador geral do formando deste curso é: mulher (93,4%); a idade média de conclusão do curso é de trinta e três anos e quatro meses para mulheres e trinta e quatro anos e sete meses no caso dos homens; cursaram todo o ensino médio em escola pública (80%) e, no ensino superior, realizaram a graduação em instituição privada (75,4%). Os relatórios do ENADE evidenciam que o pedagogo ingressa e conclui tardiamente o curso de graduação, visto que mais de 90% dos estudantes de Pedagogia se inserem ou terminam o curso com idade superior aos 24 anos, que é apontada pelo Inep como a idade ideal limite para a finalização da graduação.

Considerando este conjunto de dados caracterizadores dos profissionais e estudantes da Pedagogia no país, localizamos professoras que aceitaram ser voluntárias desta pesquisa com perfil aproximado daquele delineado pelo Inep. As três voluntárias cursaram o ensino médio em escola pública; realizaram a graduação em faculdade ou centro universitário privado; ingressaram na graduação após os 29 anos de idade e concluíram aos 33 anos (voluntárias A e B) e aos 34 anos (voluntária C). No momento da recolha de dados a voluntária “A” tinha 35 anos; a voluntária “B” somava 38 anos e a voluntária “C” havia completado 37 anos (esta última é aquela que atua na educação infantil). Ainda, as três voluntárias trabalhavam na mesma escola pública municipal, na educação infantil (1) ou no ensino fundamental I (2), em um único turno; em estabelecimento educacional localizado em zona urbana; em sala de aula ou turma com número de alunos entre 31 e 35.

Os dados foram recolhidos em três fases, na escola em que as professoras trabalhavam.

Fase 1 – aplicação de questionário aberto, que permitiu às voluntárias registrarem em linguagem escrita as suas concepções de formação docente e relatar o sentido atribuído à formação no curso de Pedagogia. Após a aplicação, os questionários foram analisados pelo pesquisador, que identificou os aspectos que demandavam aprofundamento ou esclarecimentos por cada voluntária.

Fase 2 – entrevista individual – o exame inicial dos questionários subsidiou a elaboração dos roteiros das entrevistas individuais semiestruturadas, que organizaram o diálogo entre o pesquisador e cada voluntária, enfatizando os aspectos relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa. O foco desta segunda fase era garantir que cada voluntária pudesse expor as suas percepções e concepções pessoais sobre a formação vivida no curso de Pedagogia. As entrevistas individuais foram registradas em áudio pelo pesquisador.

Fase 3 – entrevista coletiva – o roteiro da entrevista coletiva foi elaborado considerando o conjunto de informações obtidas nas fases anteriores. O pesquisador atuou, durante a entrevista conjunta com as três voluntárias, como um mediador do diálogo entre elas. O objetivo era criar um espaço dialógico que permitisse emergir o plurilogismo e o questionamento, por parte das próprias professoras, acerca das concepções e percepções sobre a formação em Pedagogia. Esta fase também foi registrada em áudio.

Em resumo, as três fases da recolha dos dados foram focalizadas nas duas questões de pesquisa delimitadas, que eram: Qual a concepção de formação de professores e o seu *locus* nas Ciências da Educação na visão das docentes voluntárias do estudo? 2) Qual o sentido conferido à formação vivida na licenciatura em Pedagogia por professoras com perfil típico das egressas deste curso de graduação?

O processo de análise qualitativa dos dados desta pesquisa foi realizado seguindo dois passos procedimentais, sendo um dedicado ao exame dos dados produzidos individualmente pelas voluntárias (questionários e entrevistas individuais) e outro destinado à apreciação das informações que emergiram do diálogo entre as professoras participantes do estudo (entrevista coletiva). Estes passos foram inspirados por Machado (2009), que afirma que o exame dos textos orais e escritos produzidos por um sujeito ou por um grupo de pessoas em uma rede discursiva, é que permite ao pesquisador as aproximações sucessivas dos sentidos atribuídos a uma situação vivida pelos voluntários de um estudo.

Nesta pesquisa os dados levantados por meio dos questionários e das entrevistas individuais e coletiva foram considerados textos escritos (registros obtidos nos questionários) e orais (verbalizações das professoras nas entrevistas registradas em áudio). Estes textos foram tomados como manifestações, ainda que parciais, do psiquismo das participantes da pesquisa acerca das concepções e sentidos atribuídos à formação vivida na graduação em Pedagogia. Assumimos que não necessariamente haveria sintonia entre os sentidos e concepções das professoras, visto que as percepções acerca de uma situação ou temática podem variar de acordo com a pessoa que participa do processo de recolha de dados conduzido pelo pesquisador.

Especificamente, os procedimentos de análise foram os seguintes:

a) Análise da arquitetura interna dos textos produzidos individualmente pelas professoras, por intermédio dos questionários respondidos e das entrevistas individuais. Neste primeiro passo de exame dos dados se buscou identificar e averiguar as sequências textuais (trechos) mais relevantes que estavam relacionadas aos temas pesquisados, ou seja, foram localizados os itens que se apresentavam com maior frequência nas entrevistas individuais e questionários e que se vinculavam aos problemas propostos neste estudo. A hipótese aqui era que a ação interlocutória entre o pesquisador e cada uma das voluntárias do estudo permitia que estas últimas produzissem textos em que, muito provavelmente, emergiam manifestações ou indicações sobre os sentidos conferidos à formação vivenciada no curso de Pedagogia e ao modo como era concebida a noção de formação docente.

b) A segunda fase de exame dos dados ocorreu considerando os dados que emergiram do estímulo à atividade conversacional, na entrevista coletiva, entre as voluntárias e mediada pelo pesquisador. O objetivo era favorecer a construção de um processo dialógico entre as voluntárias que permitisse o exercício do pensamento sobre o conceito de formação de professores e, ainda, a manifestação de percepções, sentimentos e memórias sobre os sentidos da experiência formativa vivida no curso de Pedagogia. O objeto das análises foi o registro em áudio deste diálogo, que

passou a ser compreendido como um texto coletivo produzido pelas voluntárias da pesquisa sobre os temas que estavam sendo estudados. O que se buscou foi identificar os elementos que confirmavam, esclareciam ou confrontavam os dados que surgiram nos textos individuais das professoras participantes da pesquisa.

Na próxima seção há a exposição das análises pertinentes à primeira questão norteadora deste estudo.

A concepção de formação de professoras das voluntárias da pesquisa

Neste relato apresentamos segmentos de entrevistas ou dos registros escritos obtidos nos questionários, seguidos do exame dos dados de campo considerando a literatura acadêmica pertinente. Foram selecionados os trechos representativos das reflexões das voluntárias da pesquisa, de modo que fosse possível explicitar ao leitor as concepções das docentes sobre a formação de professoras.

Inicialmente buscamos identificar a visão das voluntárias sobre o surgimento do tema *formação de professoras* no campo educacional. A professora “A” manifestou a seguinte perspectiva:

Eu creio que a formação de professoras é algo que vem de muito tempo atrás. Muitos autores já trataram disso, mas não sei se historicamente muitas coisas foram feitas para melhorar a formação das professoras. No Brasil, acho que não. Acredito que as universidades deveriam se importar mais com essa questão de como formar na prática as professoras de qualquer nível, mas principalmente da educação básica, do fundamental I e infantil. Aparentemente a nossa área está esquecida. (Professora “A”, Entrevista Semiestruturada, 2013)

A visão da professora “A” sobre a baixa relevância do tema *formação de professoras* na história da educação foi corroborada pelos testemunhos das demais entrevistadas: “A formação dos professores nunca teve importância na educação. Eu sei que existem autores antigos, que se ocupavam da formação (de professores), mas evoluímos pouco na prática, principalmente quando o assunto é o trabalho com crianças” (Professora “B”, Entrevista Semiestruturada, 2013).

De fato, conforme as entrevistadas afirmaram, a questão da formação de professores não é nova e se encontra inserida nos escritos de numerosos autores clássicos da educação. No século XVII, João Amos Comenius, como ficou conhecido no Brasil, destacou em seu livro *Didática Magna*, a importância de *instruir* os professores para o pleno exercício do ofício de ensinar. Segundo Comenius (1657/2006, p. 353-4) é preciso “[...] que os professores sejam instruídos e versados em todas as ciências, artes, faculdades e línguas, e que, como fontes de saber vivo, sejam capazes de expressar e comunicar tudo a todos”.

Ao criar a sua *Didática Magna*, Comenius pretendeu favorecer “[...] a possibilidade de ensinar tudo a todos e, de todas as maneiras” (COMENIUS, 1657/2006, p. 54). O teórico europeu ocupou-se, portanto, de criar um método

de ensino que facilitasse o trabalho docente e sugeriu que a instrução dos professores deveria voltar-se para a cultura geral e para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas em que cada professor fosse lecionar.

A despeito disso, não se pode negar que foi somente na contemporaneidade que a formação de professores passou a constituir-se em um dos principais alvos do interesse e das preocupações de grupos representativos da sociedade, em conformidade com o que foi destacado nas entrevistas pelas professoras. Ainda que elas pareçam apresentar opiniões fundadas em percepções de caráter empírico, há elementos, tanto na realidade concreta quanto nas teorias, que reafirmam a visão que as professoras expressaram acerca da importância da formação de docentes ao longo da história e na contemporaneidade.

As voluntárias desta pesquisa apresentaram, também, as suas perspectivas acerca do baixo interesse histórico dos meios acadêmicos em relação à *formação de professores* e, mais recentemente, de uma valorização do tema. A consulta aos registros sobre pesquisas com foco na formação de professores, que realizamos, e que foi mencionada no tópico introdutório deste artigo, aponta que a percepção das entrevistadas é pertinente.

Efetivamente, os pesquisadores das Ciências da Educação se dedicaram a estudar aspectos vinculados à formação docente com maior empenho somente a partir de meados da década de 1990. Segundo dados disponíveis nos dois volumes da Série Estado do Conhecimento (BRASIL, 2002; 2006), o número de dissertações de mestrado e teses de doutorado concluídas sobre o tema evoluíram de 284, no período de 1990 a 1996, para um total de 742 trabalhos entre 1997 e 2002. Houve uma ampliação de mais de 160% no número pesquisas, que resultaram na construção de dissertações e teses somente sobre formação de professores, contra um crescimento de 90% no número total de trabalhos acadêmicos produzidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no mesmo período.

É importante mencionar que, apesar de não deixarem de abordar o assunto, as entrevistadas se mostraram reticentes, no diálogo estabelecido na entrevista coletiva, sobre a relevância histórica do tema formação de professores, apresentando visões pouco fundamentadas em teorias. No tocante a explicitar *o que é* formação de professores, o posicionamento das voluntárias se mostrou assertivo. O uso do termo *formação*, para referir aos processos de desenvolvimento e capacitação de docentes, pareceu preocupar especialmente as participantes desta pesquisa.

Eu não gosto muito do termo formação. Ele se refere a formar, formatar, colocar em uma fôrma. Nós somos pessoas e não robôs. E, também, não somos pessoas que nunca foram a uma escola, que não se capacitaram para a vida. Quando a gente participa de um curso, como foi o caso de Pedagogia, e quando a gente educa as crianças, entendo que somos todos, professores e alunos, quer dizer, somos parceiros na construção do conhecimento. Ensinamos e aprendemos. Não colocamos e nem aceitamos que nos coloquem em uma fôrma, para moldar. (Professora “C”, Entrevista Semiestruturada, 2013)

As declarações registradas nas entrevistas das professoras “A” e “B” apontaram, analogamente ao depoimento acima da professora “C”, para a compreensão do termo formação vinculado à noção de dar forma ou dar formato a algo ou a alguém. De modo direto, a professora “A” afirmou:

[...] eu sei que é contraditório dizer que não gostamos do termo formação, já que dizem que todo professor é um formador de pessoas, mas a verdade é que ninguém formata ninguém. O que buscamos é trabalhar juntamente com os alunos. Nós queremos estar ao lado deles no processo de ensino-aprendizagem. Então, eu não posso aceitar que no curso de Pedagogia eu era formatada. Acho que ali eu estava aprendendo. Nenhum professor da faculdade chegava à sala de aula e dava forma ao nosso jeito de pensar, de se comportar ou de viver. (Professora “A”, Entrevista Semiestruturada, 2013)

O termo formação foi, portanto, contestado e rejeitado pelas professoras participantes da pesquisa. Em sintonia com as docentes, é necessário reconhecer que a “[...] formação é fortemente questionada por pesquisadores que vêm no termo uma conotação extremamente autoritária, que possibilita a reprodução social e cultural” (RIBAS; CARVALHO; ALONSO, 2003, p. 48). A formação é percebida, sob esta perspectiva teórica, como uma ação impositiva e um modo de doutrinar e docilizar os profissionais do ensino, para uma prática voltada para a manutenção do *status quo*. Comumente aqueles que, sob os argumentos utilizados pelas voluntárias deste estudo, opõe-se à noção de formação sugerem que a própria palavra aponta para a manipulação de grupos ou indivíduos. O ato de formar implicaria em dar forma a algo imóvel, inerte e sem desejo próprio que, quando aplicado ao trabalho com seres humanos, resultaria em uma atividade autoritária e impositiva.

Além da negação ao termo, emergiu das entrevistas a visão de formação como momento ou espaço de parceria no processo educativo, entre a professora ou professoras e seus alunos. A noção de parceria na aprendizagem, relacionada aos processos formativos de profissionais, tais como os docentes, já foi exposto na literatura educacional. O que nossas entrevistadas expressaram, foi explicitado por Masetto que, ao abordar a questão da interação entre participantes do processo formativo de professores, aponta:

A atitude de parceria e corresponsabilidade entre professor e aluno (profissional em formação) visando desenvolver o processo de aprendizagem se estabelece e se fortifica mediante atitudes e comportamentos que os colocam juntos, lado a lado trabalhando pelos mesmos objetivos, como equipe de trabalho. (MASETTO, 2003, p. 50)

Consideramos que tanto a negação do termo quanto a visão de formação enquanto parceria na aprendizagem, que surgiu do discurso das professoras é válida e possui conexões com a literatura especializada. Entretanto, é preciso observar que há outros modos de perceber e analisar a noção de formação.

A palavra formar, do latim *formare*, também significa conceber, engendrar e produzir. Essas palavras remetem à possibilidade de construção de movimentos dialéticos e críticos e, mesmo, artísticos de formação de professores, na medida em que se trata de um ato de concepção e de produção por parte de todos os atores envolvidos. Visualizar a formação de professores como um processo autoritário pelo fato de associar a palavra *formar* à noção de dar forma, parece levar, aqueles que negam o conceito de formação, a desconsiderar os outros sentidos e significados que a palavra pode assumir e, principalmente, que pode revestir o próprio processo formativo para o ensino.

Vale notar que há uma corrente de profissionais e pesquisadores que rejeitam o uso do conceito *formação*, não por causa do sentido autoritário que a palavra pode evocar, mas em função dos variados e contraditórios significados que adquiriu no campo da educação. Há aqueles, como Ferry (1991 *apud* GARCIA, 1999), que propõem o abandono do termo, dada a sua utilização equivocada. Aparentemente as voluntárias desta pesquisa se mostraram inclinadas a partilhar essa rejeição ao termo.

Na literatura se observa também a existência de autores que preferem utilizar outros termos, entre os quais, o que parece mais pertinente é *educação de professores*, adotado por Popkewitz (2001). Por outro lado, há teóricos, como Nóvoa (1992) e Imbernón (2000), que defendem a manutenção e a reafirmação do termo como o melhor modo de referir aos processos de aprendizagem profissional que a função docente exige. Em vista disso, conclui-se que a noção de formação concebida pelas professoras participantes do estudo aproxima-se de uma das perspectivas possíveis, que convivem na literatura e nos diálogos entre profissionais do campo educacional.

Além da compreensão da concepção de *formação de professores*, outro aspecto relevante neste trabalho, exposto no próximo tópico, foi identificar qual a percepção das participantes da pesquisa acerca do *locus* no campo educacional em que a *formação de professores*, enquanto área do saber está inserida.

O locus da formação de professores nas Ciências da Educação

Seria possível identificar a qual ou quais Ciências da Educação a formação de professores pertenceria? As três participantes da pesquisa manifestaram uma reflexão estruturada sobre o tema.

Eu penso que a formação de professores hoje não faz parte de nenhuma Ciência da Educação, mas deveria. Quem sabe até pudesse ser uma ciência em particular! Talvez com outro nome, mas seria importante existir uma área dedicada a estudar como os professores são preparados para o trabalho. Eu acredito que este campo, hoje, seja a própria Pedagogia. (Professora “C”, Entrevista Semiestruturada, 2013)

A professora “B” apresentou uma visão convergente à da sua colega.

Sem dúvida a formação de professores é parte da educação, como ciência. Sei que existem estudos da área da Pedagogia sobre formação de professores. O fato é que o saber que é construído sobre os modos como são formados os professores precisava ser aproveitado na prática, entende? Acho que no curso de Pedagogia havia muita teoria, mas não via um modelo de formação das professoras (da faculdade) que fosse seguido por todos na graduação. (Professora “B”, Entrevista Semiestruturada, 2013)

As participantes desta pesquisa entendem que a *formação*, enquanto área do saber, está inserida nos domínios da Pedagogia. Elas advogaram que a área seja reconhecida como relevante entre os saberes educacionais, em postura semelhante à adotada por muitos teóricos nas últimas décadas, entre os quais há Garcia (1999), Mizukami (2002) e Libâneo (1994). Dentre estes, cumpre destacar Garcia, que analisou o tema e apresenta a sua concepção de formação de professores e o *locus* que ela ocupa no campo das Ciências da Educação, conforme segue:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

A principal contribuição que Garcia traz, ao explicitar sua visão, reside no fato de o autor defender que a formação de professores seja tratada como área particular do conhecimento e da investigação do campo educacional, pertencente a dois ramos das Ciências da Educação: à Didática e, também, à Organização Escolar.

Aparentemente há uma aproximação parcial entre as perspectivas das voluntárias da pesquisa e as indicações de Garcia. As professoras entrevistadas apresentam visão semelhante à do autor ao sinalizarem para a necessidade

de maior destaque e estímulo à produção de saberes sobre a formação de professores. Entretanto, Garcia acrescenta que a formação docente deveria se integrar, na condição de subárea do conhecimento, à Didática.

É importante notar que a vinculação entre a formação de professores e a Didática, proposta por Garcia, não é comumente realizada por outros pensadores. A pesquisadora Amélia Domingues Castro, por exemplo, sinaliza que o eixo ou núcleo principal de estudos da Didática é o ensino, compreendido “[...] como intenção de produzir aprendizagem e sem delimitação da natureza do resultado possível (conhecimento físico, social, artístico, atitudes morais ou intelectuais, por exemplo), e de desenvolver a capacidade de compreender [...]” (CASTRO, 2004, p. 23). A percepção de Castro é que não há associação de forma direta entre a Didática e a formação de professores.

Neste trabalho, consideramos que a Didática deve ser concebida como a área que se dedica ao estudo de dois segmentos fundamentais da educação intencional, que são a análise do ensino, incluindo todos os seus elementos constitutivos e os aspectos que o condicionam, e o trabalho do professor em suas dimensões humana (individual e coletiva), técnica, social, cultural, econômica e política.

Nesse sentido, é a Didática que subsidiará e apoiará os professores a: compreender o trabalho e a atividade docente, em suas diversas dimensões; identificar as referências teóricas e técnicas norteadoras do trabalho do professor; compreender e avaliar os complexos processos políticos, econômicos e sociais que envolvem a teorização e a atividade educacional prática; analisar e atuar para garantir a adequada construção das relações interativas no processo educativo; orientar a formação e o desenvolvimento dos professores. Portanto, se a Didática é a Ciência da Educação voltada, entre outros, para a análise do trabalho do professor, parece adequado que seja a área em que os pesquisadores e profissionais da educação dediquem-se aos estudos, práticas e teorizações acerca da formação dos professores.

O sentido da formação em Pedagogia na perspectiva das professoras

A presente seção é dedicada ao exame do sentido conferido ao processo formativo vivido no curso de licenciatura em Pedagogia pelas professoras participantes da pesquisa, que além de terem cursado esta graduação, também realizaram o curso técnico denominado magistério, que capacitava docentes em processos formativos de nível médio.

É importante lembrar que adotamos a noção de *sentido* sintonizada com Vigotski (1934/2000), que indica que o sentido é uma interpretação pessoal, com componente subjetivo significativo, a respeito de um signo, de uma situação ou de um momento vivido por um indivíduo, historicamente situado e condicionado pelos contextos cultural, político e social.

No início do questionário que foi entregue a cada uma das participantes da pesquisa foi perguntado qual o motivo da escolha do curso de Pedagogia. No registro escrito todas as docentes sinalizaram que somente decidiram ingressar na graduação em Pedagogia em função de uma exigência legal: “Eu era professora da rede municipal local e estava satisfeita com o meu trabalho e com a formação que tinha, feita no magistério. Mas a prefeitura exigiu que todas tivéssemos (graduação em) Pedagogia ou não poderíamos mais trabalhar” (Professora “A”, questionário, 2013). As três voluntárias deste estudo, antes do ingresso no curso de Pedagogia, já atuavam como professoras em escolas públicas e/ou privadas da região da grande São Paulo. O depoimento da professora “A” fez menção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu o prazo de dez anos para que todos os professores e instituições educacionais se adequassem à exigência de somente admitir e manter em sala de aula os docentes que tivessem realizado formação em nível superior (Pedagogia ou licenciatura).

As professoras reafirmaram nas entrevistas individuais e coletiva que não pretendiam ingressar na graduação em Pedagogia: “[...] eu achava que a formação que recebi no magistério já era muito boa. Também não via reconhecimento na profissão para eu investir no pagamento de uma (graduação em) Pedagogia. O antigo magistério já dava muita base pra gente ir pra sala de aula trabalhar.” (Professora “C”, Entrevista Semiestruturada, 2013).

O conteúdo das entrevistas sinalizou para um aparente desinteresse em ingressar em uma graduação especificamente dedicada à formação de professores e, também, indicou que as voluntárias acreditavam já possuir os instrumentos e referenciais metodológicos e práticos necessários para o desempenho da atividade laboral docente. Este dado está em acordo com Saviani (2008), segundo o qual uma significativa parcela dos professores que ingressam e concluem o curso de Pedagogia já possui experiência profissional escolar anterior e, por esse motivo, valorizam a dimensão prática e apresentam dificuldade, ainda que momentânea (no início da graduação), para perceber as articulações possíveis entre as teorias e as práticas pedagógicas.

A professora “C” sinalizou, ainda, que se não fosse a exigência legal, teria optado por outro curso de graduação: “Poderia ter feito Direito, que é uma profissão mais valorizada. Mas eu não podia abrir mão do meu trabalho como professora na Prefeitura. Então, o jeito foi aceitar fazer Pedagogia” (Professora “C”, Entrevista Semiestruturada, 2013). Dessa forma, notou-se que, inicialmente, as professoras voluntárias da pesquisa atribuíam um sentido instrumental para o curso de Pedagogia, percebido como meio para a manutenção de um vínculo empregatício ameaçado por determinações ou exigências legais.

Considerando o exposto acima, questionamos nas entrevistas qual era a percepção que tiveram do curso de Pedagogia após o seu efetivo início e ao longo de todo o seu primeiro ano. O depoimento da professora “B” resumiu de modo fidedigno as considerações das professoras que entrevistamos: “Logo no princípio eu notei claramente que o curso de Pedagogia trazia muitas recomendações teóricas, mas que quase nada se baseava na prática”. As declarações

das três professoras trouxeram uma mesma atribuição de sentido ao primeiro ano da formação no curso de Pedagogia, que era considerado excessivamente teórico e bastante distante da vivência prática que as docentes possuíam no trabalho cotidiano nas escolas. As voluntárias reafirmavam essa percepção indicando que o chamado magistério era capaz de capacitar o profissional para a prática docente, diferentemente do que perceberam na graduação em Pedagogia, que formaria o profissional teórico do campo da educação, mas pouco instrumentalizado para a atuação direta com alunos e alunas.

Este sentido acerca do curso de Pedagogia, manifestado pelas voluntárias, muito provavelmente, está relacionado à própria história da formação docente em nível superior no país. O estudo de Carvalho (1998), sobre o imaginário e ideário pedagógicos brasileiros, sinalizou que o curso de Pedagogia, nos anos 1970 e em grande parte dos anos 1980, foi marcado pela ênfase na formação do docente especialista de caráter tecnicista, atento ao domínio das técnicas de ensino e focalizado no resultado final da aprendizagem. A partir de meados dos anos 1980, a ênfase passou a ser na formação do educador preocupado com as referências teóricas norteadoras da ação educativa e com o processo de construção do saber pelos alunos. Aparentemente, o sentido inicial do curso de Pedagogia para as participantes deste estudo está vinculado ao modelo formativo do docente especialista, conforme descrito por Carvalho (1998), que valoriza as técnicas de ensino e seu caráter útil para o favorecimento da aprendizagem por parte dos alunos.

Acerca do sentido atribuído ao curso de Pedagogia, quando observado em sua totalidade, as professoras afirmaram:

Eu vejo uma grande importância no curso de Pedagogia que fiz, porque foi durante a graduação que notei que precisava aprender mais sobre as teorias pedagógicas, ser mais crítica e, também, que era necessário entender os processos pelos quais os alunos passam, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento humano e suas fases. Percebi que a educação é uma coisa mais ampla, que tem muito a ver com visão política, com postura ética. Eu também passei a compreender o quanto era importante reconhecer e dialogar sobre os objetivos da educação de modo geral e do trabalho que realizo com meus alunos. Estas coisas compreendi na (graduação em) Pedagogia. (Professora “A”, Entrevista Semiestruturada, 2013)

Nessa perspectiva, as professoras pareceram conferir ao curso de Pedagogia um sentido mais próximo de uma formação capaz de sensibilizar os seus participantes para as aproximações sucessivas entre as teorias e a prática e, também, mais sintonizada com o que afirma Feldmann (2003), segundo a qual os processos formativos para a docência na contemporaneidade devem garantir que os professores se tornem capazes de analisar as relações entre os contextos e as relações sociais que condicionam o conjunto de valores e saberes que imprimem sentido ao fazer educativo.

Aparentemente há uma permanente tensão e disputa entre os sentidos que as professoras atribuem ao curso de Pedagogia, considerando-o em alguns momentos excessivamente teórico e pouco útil para a preparação do profissional para a prática educativa e, em outras situações, percebido como um curso que favoreceu a apropriação de conhecimentos acadêmicos, sociopolíticos e do campo do desenvolvimento humano fundamentais para a realização da atividade laboral docente.

Considerações finais

Ao final, pode-se afirmar que as voluntárias deste estudo apresentaram um sentido, atribuído à formação para a docência vivida no curso de graduação em Pedagogia, que foi condicionado por aspectos contextuais políticos, econômicos e acadêmicos que não podem ser desconsiderados, dentre os quais devemos destacar:

1) A baixa valorização social contemporânea da profissão docente na educação básica, que parece ter relação com o fato de as professoras somente optarem pelo ingresso tardio no curso de Pedagogia (todas as voluntárias ingressaram no curso após os 24 anos de idade, momento da vida considerado tardio para a realização do curso superior, conforme indicação do Inep). Ainda, as voluntárias se inseriram no curso de Pedagogia motivadas pela necessidade de manutenção de vínculo empregatício em instituição que passou a exigir a capacitação em nível superior para a atuação profissional docente, em acordo com a LDB de 1996. O ingresso, permanência e conclusão do curso de Pedagogia passou, então, a ser percebido como uma exigência para a atividade profissional que acrescentaria pouco à prática educativa cotidiana, que já era realizada pelas participantes deste estudo. Notou-se, também, uma forte tendência a comparar a formação para a docência vivida no curso médio (magistério) e na graduação em Pedagogia, com desvantagem para esta última que, na perspectiva das professoras, era voltada para a capacitação do teórico da educação, desconectado das imposições e necessidades das práticas laborais efetivas do âmbito da educação básica.

2) A histórica disputa entre os múltiplos modelos formativos de professores, que já teve como tendência dominante a ênfase na formação do docente prático, seguida por uma busca por processos formativos mais voltados para a capacitação teórica dos educadores. Atualmente, de acordo com Carvalho (1998) há, no mínimo, duas tendências concorrentes de formação de docentes nos cursos de Pedagogia, sendo uma dedicada à capacitação de profissionais atentos à cultura e aos processos políticos dominantes na sociedade e outra focalizada na reflexão e revisão da prática pelo docente. A primeira abordagem resultaria na formação de professores altamente preocupados com políticas públicas, justiça social e liberdade e, na segunda perspectiva, haveria uma hipervalorização da prática e submissão das teorias pedagógicas às necessidades e demandas do trabalho. As professoras que participaram desta pesquisa parecem

refletir em suas percepções e sentidos atribuídos à formação em Pedagogia as tensões e disputas registradas neste campo do saber acadêmico-científico, na medida em que ora sinalizaram que a graduação vivida ofereceu poucos subsídios para a prática com os alunos e, em outros momentos, ressaltaram a importância da instrumentalização teórica obtida no curso e a construção de uma compreensão menos ingênua sobre os condicionantes políticos que afetam a educação e o trabalho docente.

Ao longo do processo de recolha e exame dos dados pudemos observar que houve uma forte negação, por parte das voluntárias desta pesquisa, da noção de formação, identificada com processos educativos autoritários. Entretanto, notou-se, de modo subjacente, que a formação era compreendida enquanto espaço de parceria no processo de aprendizagem entre as graduandas e os docentes do curso de Pedagogia. O *locus* ou área na qual a formação de professores está inserida é, na percepção das professoras, a Pedagogia. O conceito de formação e o seu espaço nas Ciências da Educação surgiram de modo difuso, nas entrevistas realizadas.

À guisa de conclusão cumpre notar, conforme indicado anteriormente, que há uma lacuna nos estudos especializados sobre a concepção e o sentido da formação em Pedagogia, considerando a perspectiva das próprias professoras. Este estudo apresentou características exploratórias da temática e, em função disso, há limitações que não se pode negar e, ainda, parece adequado sinalizar que existe a necessidade de outras produções acadêmicas capazes de: a) confirmar os achados desta pesquisa, por meio do exame das percepções e visão sobre formação docente em nível superior de um número maior de professoras; b) identificar e estudar os condicionantes sociopolíticos, econômicos e culturais que afetam ou influenciam o modo como docentes percebem o processo formativo vivido na graduação em Pedagogia. A despeito disso, é preciso considerar que os resultados deste estudo sinalizam para a indispensabilidade e relevância de produzirmos saberes científicos que favoreçam a compreensão sobre a forma como as professoras, egressas da graduação em Pedagogia, concebem a formação para a docência. Esperamos que o conjunto de conhecimentos acadêmicos sistematizados por meio deste estudo estimule a realização ulterior de outras pesquisas sobre o tema.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Distrito Federal, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 6).

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Formação de profissionais da educação** (1997-2002). Distrito Federal, 2006. (Série Estado do Conhecimento, 10).
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Relatório Síntese do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes 2009**: Pedagogia (licenciatura). Brasília, 2009b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Relatório Síntese do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes 2011**: Pedagogia (licenciatura). Brasília, 2011.
- CARVALHO, José Carlos Paula et al. **Imaginário e ideário pedagógico**: um estudo mitocrítico e mitanalítico do Projeto de Formação do Pedagogo na Feusp. São Paulo: Plêiade, 1998.
- CASTRO, Amélia Domingues. **A trajetória histórica da didática**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- COMENIUS, João Amos. **Didática magna**. (1657). Trad. Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FELDMANN, Marina Graziela. Escola Pública: representações, desafios e perspectivas. In: ALONSO, Myrtes. **O trabalho docente**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson, p. 87-95, 2003.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.
- IMBÉRNON, Francisco. Formação Docente e Profissional: Preparar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Anna Rachel et al. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (Série Ideias sobre Linguagem).
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. 18. ed. São Paulo: EPU, 2003. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- MORAES, Jaira Coelho. **A formação de professores no curso de Pedagogia, Licenciatura da FAGED/UFRGS**: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006. 2011. 120 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. **Sentidos de prática em currículo de curso de Pedagogia**. 2011. 140 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo; ALONSO, Myrtes. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da educação).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VIANA, Marta Loula Dourado. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB**. 2011. 212 f. (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2011.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos**. 2011. 211 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. (1934). Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Endereço para correspondência:

Devis Perez
Av. Dom Antônio
Parque Universitário
19806900 Assis, SP, Brasil
<prof.devisperez@hotmail.com>

Recebido em: maio/2014

Aceito em: dezembro/2014