

Formação pedagógica nas representações sociais de licenciandos

Pedagogical training in the social representations of teacher training students

Viviane Cordeiro Gomes
vivianegcordeiro@gmail.com

Laêda Bezerra Machado
laeda01@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa as representações sociais de formação pedagógica de futuros professores. O estudo foi desenvolvido com estudantes de cursos de licenciatura da UFPE, em Recife (PE). Realizamos dois grupos focais, um com estudantes das áreas de ciências humanas e outro com estudantes de exatas e saúde. As discussões dos grupos foram interpretadas através da análise de conteúdo. Os resultados revelaram representações sociais de formação pedagógica centradas em questões didáticas e metodológicas. Contudo, os futuros professores têm noção do contexto das lutas políticas pela busca da valorização profissional que têm pela frente e demonstram reconhecer seus futuros alunos como sujeitos, atores do processo de ensino-aprendizagem. Sinalizamos para a necessidade de se construir canais mais efetivos de comunicação entre os cursos de maneira a articular o específico e o pedagógico, tão defendidos e, ao mesmo tempo, tão distantes no processo formativo.

Palavras-chave: representações sociais, formação pedagógica, licenciaturas.

Abstract: This article analyzes the social representations of pedagogical training of future teachers. The study was conducted with students of undergraduate programs at the Federal University of Pernambuco, Recife (Pernambuco State). We conducted two focus groups, one with students of human sciences and the other one with students of hard and health sciences. The group discussions were interpreted using content analysis. The results revealed social representations of pedagogical training focused on teaching and methodological issues. However, future teachers are aware of the context of political struggles for the search for professional development that lie ahead of them and show that they recognize their future students as subjects, as actors in the teaching-learning process. We stress the need to build more effective channels of communication between programs in order to articulate the specific and the pedagogical elements, which are so much advocated and yet so distant in the training process.

Keywords: social representations, pedagogical training, teacher training programs.

Introdução

As reformas educacionais do início dos anos 1980 provocaram discussões a respeito da reformulação dos cursos de Licenciatura, sendo, nos anos 1970, esses estudos voltados à dimensão técnica do processo de formação, a instrumentalização e métodos de treinamento de professores. Naquele período, em que prevalecia o discurso de valorização da educação e expansão do sistema educacional brasileiro, foi desencadeada uma crise na educação do país, mobilizada pela necessidade de um maior número de professores, uma vez que a população educacional crescia, provocando um aumento indiscriminado de cursos de Licenciatura, bem como permitindo o exercício da docência por pessoas leigas. Esse fato contribuiu para a desvalorização e descaracterização da profissão docente, uma vez que fortaleceu uma visão tecnicista de educação focada apenas na melhor forma ou modo de transmissão dos conhecimentos.

Segundo Pereira (2006), a partir dos anos 1980, a formação de professores passou a privilegiar o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares, ou seja, de um professor transmissor de conhecimentos técnicos passou-se a defender um educador identificado com uma perspectiva crítica de educação e sociedade. Em meados dessa década, houve um rompimento com as ideias anteriores, enfatizando-se a necessidade da formação nas licenciaturas, a articulação da formação pedagógica ao conhecimento das áreas específicas e o compromisso político da educação.

No final da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, propôs uma nova estrutura curricular para a educação básica, por meio da qual os professores

deverão fixar o seu fazer pedagógico no desenvolvimento de competências que estimulem o refletir e questionar a realidade, sendo o discente protagonista da ação educativa e não mero espectador. A legislação procurou quebrar o paradigma de uma educação enciclopedista, com foco no ensino de disciplinas isoladas da realidade, e propôs uma organização interdisciplinar que conduza o aluno à tríade do saber, o saber fazer e o saber conviver, unificando dessa forma teoria, prática e formação cidadã.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2005), esse novo olhar para a educação básica não pode estar deslocado, mas deve ser relacionado aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, os quais deverão revisar seus currículos a fim de melhor preparar os professores das crianças e jovens.

A possibilidade de formação de professores se ampliou com essa lei, pois ela prevê a existência de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (Art. 63, II). Para adequar a formação dos professores às exigências da LDB 9394/96, em fevereiro de 2002 foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conforme preconiza seu artigo 3º, a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas da educação básica deverá observar os princípios norteadores, como, por exemplo, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. A formação deve o mais possível garantir um preparo que os aproxime do seu futuro campo profissional, proporcionando a construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com

a realidade e demais indivíduos. Sugere a articulação, na teoria e na prática, entre conteúdos específicos e pedagógicos, de modo a prepará-los para atender às demandas da educação básica no contexto atual.

As DCNs (Brasil, 2002) vêm acentuar os fundamentos e procedimentos a serem adotados e observados pelos estabelecimentos de ensino superior, no que diz respeito a diversos fatores, tais como: uma formação que contemple a diversidade social e cultural; o uso das tecnologias da informação e da comunicação; a elaboração e execução de projetos que desenvolvam os conteúdos curriculares de forma a focar nas competências; a inclusão da prática em paralelo com os conteúdos curriculares, entre outros.

No entanto, apesar do preconceito na atual lei, a dissociação entre conteúdos específicos e pedagógicos, a desvalorização da formação pedagógica dos professores e, sobretudo, o desprestígio social da profissão prevalecem e parecem afetar o processo formativo. A crise na docência é divulgada quase que cotidianamente nos principais meios de comunicação: televisão, jornais, internet, entre outros, seja pela baixa procura dos jovens pelas licenciaturas (desproporção quanto ao número dos alunos que iniciam os cursos de licenciatura e aqueles que efetivamente os concluem), seja pela não atratividade, desvalorização, precariedade das condições de trabalho na profissão.

No momento atual, em função dos problemas relacionados às aprendizagens escolares em nossa sociedade, avoluma-se a preocupação com os cursos de licenciatura, seja quanto às estruturas institucionais que os abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Foi no cenário desse debate em torno da formação pedagógica de professores nos cursos de licenciatura que se

inseriu a pesquisa da qual decorre este artigo. Entendemos formação pedagógica como aquela destinada à compreensão do fenômeno educacional, focalizando os fundamentos sociofilosóficos, históricos, psicológicos, políticos e didáticos desse fenômeno. Essa formação vai além da ênfase na dimensão técnica, pois, articulada aos conhecimentos específicos, deve proporcionar ao futuro professor ampla compreensão do fenômeno educacional e condições para que o licenciando desenvolva sua profissionalidade ainda durante a formação inicial. Investigamos as representações sociais de formação pedagógica construídas pelos futuros professores vinculados a variados cursos de licenciatura de uma instituição pública federal.

A Teoria das Representações Sociais

Foi Moscovici (1978) quem primeiro falou de representações sociais na perspectiva da valorização do senso comum. Para o autor, representações são teorias do senso comum elaboradas coletivamente nas interações sociais dos sujeitos entre si e com a realidade; essas interações realizadas se dão num determinado tempo, cultura e espaço específicos. “É uma forma de conhecimento diferenciada do conhecimento científico. Entretanto, é tida como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social” (Jodelet, 2001, p. 22).

Machado (2003) reforça as considerações dos autores afirmando que as representações sociais dizem respeito à “construção da realidade” dos sujeitos sociais mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, sendo criadas quando o sujeito quer tornar algo não familiar em conhecido, incorporá-lo aos seus universos consensuais e partilhados num grupo.

Em termos gerais, podemos dizer que as representações sociais são saberes desenvolvidos e sustentados por uma comunidade sobre si própria. Esses saberes do senso comum orientam as práticas e as condutas dos sujeitos em relação aos outros e ao mundo.

A pesquisa que deu origem a este artigo adotou a vertente original da teoria que sustenta dois pontos fundamentais: indissociabilidade sujeito/objeto e valorização do senso comum.

Conforme Moscovici (1978), a indissociabilidade sujeito/objeto é fundamento de base para a construção das representações sociais. O sujeito, ao representar, atua sobre o objeto, não apenas o reproduz. As interações do sujeito com os objetos e com outros sujeitos na realidade determinam a construção/elaboração de suas representações do mundo e das coisas que lhes são significativas. A comunicação social medeia e favorece essas elaborações.

A comunicação, segundo Jodelet (2001), ganha lugar de destaque na teoria. É a ferramenta que permite a construção de um universo consensual e de pertença ao sujeito. “A comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais” (Jodelet, 2001, p. 29).

A valorização do senso comum, que originalmente era um conhecimento desvalorizado, ganhou destaque no trabalho de Moscovici (1978). Ele mostra como os sujeitos tomam para si os conhecimentos científicos num processo de recriação e articulação que gera ações, comportamentos que vão conduzindo as relações entre as pessoas de um grupo.

Para Jodelet (2001), as representações sociais são criadas a partir da necessidade humana de buscar

diferentes formas para explicar a realidade. São símbolos recriados pelos sujeitos. Esses símbolos são criados a partir da sua relação com o mundo. Jovchelovitch (1995, p. 81) completa: “uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente”.

Vale salientar, entretanto, que nem todo conhecimento do senso comum pode ser denominado de representação social, uma vez que o objeto de representação social, segundo Santos e Almeida (2005, p. 22), “deve ser polimorfo, isto é, passível de assumir formas diferentes para cada contexto social e, ao mesmo tempo, ter relevância cultural para o grupo”.

Não obstante, a relevância cultural do objeto pode ser identificada através das conversações e outras manifestações do sujeito na sociedade. Moscovici afirma que “pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação” (Moscovici, 2010, p. 41). Assim, as manifestações das representações sociais ocorrem através das palavras e da interação social.

Pelo acima exposto por Moscovici, fica evidenciado que as representações estão intimamente vinculadas à comunicação, são geradas nas situações e relações sociais e mobilizam a atividade cognitiva dos sujeitos para compreender o mundo. Constituem um saber construído e compartilhado nas relações sociais permeado pela comunicação.

Moscovici (2010) nos remete a pensar que, com a evolução das ciências e velocidade da circulação das informações, é cada vez mais necessário explicar a realidade, tornar os conhecimentos acessíveis. Contudo, ele aponta a dificuldade em se transformar palavras, ideias ou seres não familiares em algo familiar, de

fácil compreensão. Para o autor, essas representações são construídas de modo interdependente através da objetivação e ancoragem.

No que concerne à objetivação, refere-se ao processo de materialização do objeto abstrato, ou seja, “[...] arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (Moscovici, 2010, p. 71). A objetivação permite comparar algo que não conhecemos a uma coisa, pessoa ou conceito que nos é familiar. É a ligação de uma palavra a uma imagem em um processo de seleção. Segundo o autor, nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens, pois estas precisam estar integradas a um padrão de núcleo figurativo, que se define como um complexo de imagens selecionadas e legitimadas pela sociedade mediante as crenças e referências culturais. Neste sentido, ao incorporar e aceitar essas palavras, elas passam a ser utilizadas com maior frequência pela sociedade, tornando-se populares e reais, ou seja, passam a representar um objeto, antes desconhecido, não familiar. Eis o que afirma Moscovici: “Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir” (Moscovici, 2005, p. 73).

A ancoragem transforma um objeto não familiar em algo conhecido. Uma operação mental faz com que o objeto se ajuste e se integre a categorias comuns incorporando suas características. O ato de ancorar não é um ato neutro, implica necessariamente um julgamento, uma avaliação. Para Moscovici (2010, p. 61), “ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa”. Assim

a classificação consiste em pegar o objeto, confiná-lo a um conjunto de comportamentos e regras que ditam o que é e o que não é permitido em relação a todos os sujeitos pertencentes a determinado grupo.

Jodelet (2001) completa afirmando que a ancoragem está estruturada sob três condições: atribuição de sentido, instrumentalização do saber e enraizamento no sistema do pensamento. Para a autora, ao atribuir sentido ao objeto, assegura-se o enraizamento do objeto em uma rede de significações já construídas. A instrumentalização do saber permite conferir um valor funcional à representação, naturalizando-a de forma a compreender a realidade. O enraizamento do sistema de pensamento vincula definitivamente o objeto ao sistema de pensamento, tornando-o tangível e familiar.

Em síntese, a objetivação e a ancoragem possuem características distintas, todavia se complementam, são processos simultâneos. Neste artigo, ao se analisar as representações sociais de formação pedagógica construídas por estudantes de licenciatura, tentaremos evidenciar o mais objetivado e ancorado nessas representações.

Metodologia

Adotamos a abordagem qualitativa da pesquisa. Essa abordagem se tornou própria para o estudo porque lida com os universos de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que distingue sua pertinência para estudos apoiados na Teoria das Representações Sociais.

O campo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento do trabalho foi o Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), localizado em Recife

(PE). A instituição abriga 19 cursos de licenciatura. A escolha do campo decorreu da expressividade do CE, que já completou 60 anos de tradição na formação de professores das diversas licenciaturas e constitui o maior centro de formação de professores do estado de Pernambuco.

O grupo participante

Participaram da pesquisa que deu origem a este artigo 185 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2012 em 16 cursos de licenciatura¹, oferecidos pelo Centro de Educação. O grupo foi escolhido obedecendo aos seguintes critérios: contemplar estudantes das diversas áreas científicas; envolver alunos de diferentes turnos; alunos com e sem experiência profissional e estudantes matriculados em diferentes períodos do curso.

Procedimentos de coleta

Utilizamos dois procedimentos para identificar as representações sociais de formação pedagógica dos estudantes: associação livre de palavras e grupo focal.

A associação livre de palavras é uma técnica projetiva que procura acessar conteúdos mais espontâneos acerca de um objeto, fato, evento geralmente mascarados nas produções discursivas, alcançando os elementos que constituem o universo semântico do objeto estudado. No caso deste trabalho, a associação livre consistiu em solicitar aos participantes que registrassem em formulário próprio, de forma livre e imediata, as cinco primeiras palavras que lhes viessem à lembrança mediante apresentação do estímulo indutor: *formação pedagógica é...*

¹ Os alunos estavam matriculados nos cursos de licenciatura em Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Enfermagem, Expressão Gráfica, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, e Química.

O grupo focal em pesquisa caracteriza-se como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, objeto de pesquisa, a partir da sua experiência pessoal” (Powell e Single *in* Gatti, 2005, p. 7). O uso dos grupos focais pressupõe que os sujeitos possuam algumas características em comum e vivência com o tema a ser discutido, a fim de possibilitar a discussão da questão levantada de forma interativa de modo a apreender os elementos que estão ancorados nas suas representações.

Em virtude das representações serem compartilhadas e tendo em vista a possibilidade interativa propiciada pelo grupo focal, nós o utilizamos como um suporte para melhor identificar as representações sociais de formação pedagógica dos estudantes dos cursos de licenciatura.

Como o objetivo maior do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade, foi de bastante pertinência o seu uso para compreender como as representações sociais da formação pedagógica dos estudantes são partilhadas entre os grupos de diferentes áreas.

Foram realizados dois grupos focais, um com alunos das áreas de saúde e exatas e outro com alunos da área de humanas. Juntamos os estudantes das áreas de saúde e exatas por ser menor o número de cursos e alunos dessas áreas. Gatti (2005) alerta para se compor os grupos focais com um número médio mínimo de seis a dez participantes.

O primeiro grupo focal foi realizado com oito estudantes das áreas de saúde e exatas. O grupo foi formado por oito participantes vinculados aos cursos de Enfermagem, Ciências Biológicas, Matemática e Física. O segundo grupo focal contou com a participação de dez estudantes de

Expressão Gráfica, Letras, História, Filosofia, Artes Visuais e Música.

Com esses grupos menores realizamos duas sessões interativas, cuja condução foi feita pelo moderador (uma das pesquisadoras) com base na questão mobilizadora: *como vocês veem a formação pedagógica a que têm acesso no Centro de Educação?*

Procedimentos de análise de dados

Para a análise das evocações livres, adotamos a análise de conteúdo de Bardin (2010). Foram construídos cinco campos semânticos com as palavras mais evocadas e explorados pela modalidade lexical proposta pela autora. Esses campos semânticos reuniram um conjunto de palavras com conteúdo representacional similar.

Os depoimentos resultantes dos grupos focais foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo temática que, segundo Bardin (2010), consiste na descoberta dos núcleos de sentido da comunicação.

Após leitura exaustiva das transcrições dos dois grupos focais, assim como escuta e visualização cautelosa das gravações em áudio, construímos a categorização dos elementos contidos nas comunicações dos sujeitos. Categorias são reconhecidas como grandes enunciados que acolhem um número variável de temas ou subcategorias, que se agrupam de acordo com a proximidade de sentidos e vínculos demandados pelo objeto em estudo.

Resultados e discussão

Os campos semânticos resultantes da associação livre, embora não tenham sido detalhados e tampouco tenham sido objeto de discussão neste artigo, evidenciaram um misto na representação de formação peda-

gógica que, por um lado, é positiva e desperta nos estudantes o sentimento de profissionalidade docente, e, por outro, centra-se na falta de envolvimento dos professores, desarticulação teoria-prática, deficiências e limites gerais dos cursos.

Os resultados apreendidos com os campos semânticos foram de suma importância para o desenvolvimento dos grupos focais. Eles permitiram uma maior compreensão dessas representações, evidenciando elementos dessa teia simbólica. Nos limites deste artigo exploramos os resultados dos grupos focais, especialmente, a categoria central decorrente do debate nesses grupos, a saber: *representação social de formação pedagógica*.

A categoria representação de formação pedagógica foi organizada em torno de três subcategorias, ou unidades de sentido, a saber: Formação Técnica e Didática; Práticas nas Escolas Públicas e Privadas e Importância da Formação Pedagógica para o Exercício da Docência.

Formação Técnica e Didática refere-se à formação como espaço de aprendizagem das técnicas de ensino, recursos didáticos e formas de relacionamento com o aluno. Os estudantes admitiram que as disciplinas pedagógicas auxiliam a analisar o contexto no qual a escola e os alunos estão inseridos, fazendo com que encontrem meios para lidar com as dificuldades e deficiências desses alunos. Embora parte dos estudantes das áreas de saúde e exatas tenha destacado que algumas disciplinas precisam estar mais alinhadas à realidade de escolas públicas e privadas, de maneira geral reconheceram o valor da formação técnica e didática na licenciatura. Afirmaram:

[...] a gente aprende mais a lidar com o aluno, a gente aprende a didática [...] Porque você chega e o menino

não tá fazendo o exercício, aí você diz: Sai! Mas o menino não está fazendo por que motivo? Ele tá bem? [...] Não porque tou me sentindo mal, professor, não estou bem, não. Estou com a cabeça doendo aqui e aí a gente entende... E... Se eu não tivesse passado por aqui, era só Sai! Sai! Sai! Sai! (AUD1M3°Mat.).²

Assim, se eu pudesse definir a minha formação pedagógica, é, eu diria que ela tá completa, uma vez que eu venho pra este centro, acho que sem ele ela não estaria completa, não. [...] A minha área de biologia, ela me faz ensinar de um modo mais, pra pessoas que quase que de igual pra igual pra mim (AUD1F8°Ciên.Bio.).

Uma representação social de formação pedagógica que se evidenciou vincula-se a um novo jeito de ver o sujeito que aprende: o aluno. Nos depoimentos dos futuros professores, esse pareceu um elemento novo: o professor deve reconhecer o aluno como gente, algo que não existe na formação de bacharel.

Dias-da-Silva *et al.* (2008) enfatizam que a renovação nos conteúdos formativos das licenciaturas é fundamental. Apontam que é necessária uma mudança de significado que dê à licenciatura uma identidade própria através da incorporação de temas que referenciem os fenômenos comumente presentes nas instituições escolares de educação básica.

Os autores também sugerem que as disciplinas pedagógicas sejam atualizadas e contemplem diferentes dimensões da preparação pedagógica dos licenciandos, considerando aspectos políticos e legais do sistema educacional, a adolescência na contemporaneidade, metodologias de ensino e o próprio trabalho docente.

Essas novas tendências teriam seu embasamento nas teorias educacionais que há tempos são exploradas e estão relacionadas às questões que permeiam o cotidiano escolar, provocando, como aponta Charlot (2000), o desejo de aprender, uma vez que aquilo que se aprende tem sentido e permite uma relação do futuro professor consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

A representação social de formação pedagógica como forma de instrumentalizar e oferecer subsídios teóricos e metodológicos para aplicarem aos conhecimentos específicos é marcante para os participantes do segundo grupo focal, com alunos da área de humanas. Ela ficou mais evidenciada entre estudantes que estão nos períodos mais avançados, que vivenciaram um currículo que prioriza, primeiramente, três anos de formação específica, seguida de um ano de formação pedagógica.

Essa representação tem um forte componente instrumental, isto é, domínio das técnicas de ensino, organização burocrática do planejamento e das aulas nas suas áreas específicas. Assim se posicionaram os estudantes:

O que vai diferenciar a licenciatura do bacharelado [...] no meu caso que sou de Letras, estudar bem as escolas literárias, estudar todo o barroco, todo o arcadismo e tal, só que depois a gente vai vir pra cá pro CE pra poder aprender como isso vai ser feito na nossa prática. [...] Eu acho que é isso que o CE quer fazer na nossa formação. [...] Vocês já têm o arcabouço teórico, agora vocês vão aprender o que fazer com ele pra poder ensinar, fazer da profissão de vocês uma coisa boa (AUD2F7°Let.).

[...] A gente tem o conhecimento técnico e a gente vai tentar aqui ver como é que a gente faz esse canal pra ensinar alguma coisa, enfim (AUD2M8°His.).

Ao se analisar os posicionamentos dos estudantes dos dois grupos focais, percebemos que há uma perspectiva de mudança nas representações sociais dos estudantes das licenciaturas vinculados ao novo perfil curricular³, no qual as disciplinas pedagógicas estão sendo cursadas concomitantemente às específicas. Esse novo modelo, conforme estabelece a Resolução do CNE nº 1/2002, procura garantir aos estudantes uma maior conexão de saberes, considera a prática como componente curricular e sugere que a formação propicie “um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar” (Brasil, 2002, p. 9). Sinais dessa mudança despontam em algumas falas dos estudantes do grupo de saúde e exatas, diferentemente do grupo de humanas, entre os quais permanece arraigada a velha dicotomia de teoria e prática, bacharelado e licenciatura. Afirmaram esses estudantes:

[...] aqui a gente encontrou a cadeira de prática, a cadeira de outros professores que mostrava que aluno também é humano, sabe, ficava melhor porque a gente já entendia... [...] Foi dando argumentos pra você conversar com os alunos e um pouco de técnica também [...] Algumas cadeiras foram me dando elementos que eu não tinha antes. [...] A professora trouxe a história da tábua rasa, que o aluno não é uma tábua rasa (AUD1F8°Ciên.Bio.).

² Para preservar a identidade dos participantes dos grupos focais, utilizamos a seguinte codificação: as letras maiúsculas AUD (significam áudio); números ordinais 1º e 2º para designar se foi participante do primeiro ou segundo grupo focal que realizamos; letras maiúsculas M ou F referente ao gênero do participante; números ordinais diversos indicando o período que o participante está cursando na UFPE, seguidos da abreviação do nome do curso em que está matriculado.

³ Na UFPE está em vigor desde 2010 uma nova matriz curricular que procura integrar a formação pedagógica do licenciando aos estudos específicos desde o início do curso.

Então a gente tem que (eu começo a entender que nós somos professores), nós estamos estudando pra ter um nível superior, o nome é esse mesmo, a gente tá tendo um nível superior em relação ao aluno, de conhecimento, de pesquisa sim, mas só que a gente também é passível de erro. Então, a gente tem que retroceder, às vezes, baixar um pouquinho a guarda pra que a gente mesmo tenha o crescimento pessoal. [...] Instigar o aluno. Cabe à gente fazer um planejamento que faça ele buscar isso (AUD1M3°Fis.).

Entretanto, ressaltamos que a mudança ainda é discreta e está se dando no processo, uma vez que são décadas de domínio de um modelo, além disso, o currículo prescrito por si só é insuficiente para tornar efetiva alguma mudança. Apesar da legislação, a desarticulação nas instituições universitárias é comum, poucos são os projetos interdisciplinares postos em prática, assim como são poucos os docentes de ensino superior que quebraram os paradigmas, buscando a interface dos conteúdos teóricos e a realidade social e cultural do aluno.

A segunda subcategoria relacionada à representação social de formação pedagógica diz respeito a *Práticas na Escola Pública e Privada*. Nas representações sociais dos estudantes, esta formação se vincula aos subsídios que oferece à prática dos professores em escolas públicas e particulares. Essas representações diferem entre si. O grupo dos estudantes de saúde e exatas focou em seus relatos as questões sociais da realidade brasileira e suas interferências no modo de ver os alunos da educação básica, os motivos e necessidades da educação em suas vidas e, conseqüentemente, a postura profissional do professor nos diferentes contextos. O grupo de humanas enfatizou as condições profissionais dos professores, as

situações a que estão submetidos no exercício da profissão na rede pública e em escolas particulares.

Para os estudantes de saúde e exatas, a formação pedagógica os auxilia a adequar a sua prática à instituição em que estão inseridos, exercer seu trabalho com qualidade independentemente do tipo de escola, buscando sempre envolver o aluno no processo de aprendizagem. Os alunos vinculados a essas áreas colocaram:

Então aqui no Centro teve professores que já deram altas dicas de como tu trabalhar um assunto... Tu vai trabalhar crustáceos na aula de hoje. Eles vão te trazer dezenas e dezenas de siri, caranguejo, o que tu pedir... [...] (AUD1F8°Ciën.Bio.).

Ele vai ter que entender esse contexto social, não vai ser fácil pra ele entender esse contexto social, e alguns professores vão te dar uma luz. Aqui eu tenho a noção que realmente existe o contexto de cada um, então eu aprendo. Eu tenho a noção de que eu tenho que respeitar esse contexto [...] (AUD1M3°Fis.).

[...] porque é muito fácil você nascer em um contexto social onde você tem uma condição econômica boa, estudar a vida inteira em colégio particular, aí vem fazer o curso superior na universidade, paga licenciatura, aí é jogado lá num colégio público. É muito fácil pra você chegar lá e criticar. “Ah! Passei tanto tempo estudando pra chegar aqui e os meninos não querem nada.” Ele não entende o contexto que aqueles meninos estão: eles não querem nada então também não vou ensinar. Aqui no CE a gente compreende melhor isto (AUD1F3°Enf.2).

As representações sociais são construídas pelos sujeitos em suas relações cotidianas na comunicação/ interação e dão significados às suas ações. Neste sentido, os estudantes nos revelam a importância da for-

mação pedagógica quando inserem a educação no contexto social, uma vez que para eles a docência exige uma formação humana e qualificada que considere o sujeito em sua plenitude. Autores como Gatti e Barretto (2009) corroboram esse sentido. Segundo elas, a formação nas licenciaturas deve manter relação direta com a prática docente, sendo importante a fundamentação teórica para o embasamento das práticas, além do incentivo à reflexão crítica do docente sobre a realidade, de forma a contextualizá-las, a relacioná-las com as questões sociais.

Os estudantes da área de humanas afirmaram que a formação pedagógica os ajuda na compreensão dos procedimentos e direcionamentos vigentes em escolas públicas e particulares. A partir dela procuram articular os conhecimentos às propostas filosóficas e pedagógicas das escolas e, em alguns casos, como disse a aluna de Letras, a formação proporciona maiores condições para “reivindicar alguns direitos que a gente às vezes não sabe nem que tem” (AUD2F7°Let.). Outros estudantes dessa área comentaram:

Na escola particular você não tem liberdade em sala e na escola pública você tem total liberdade. [...] Agora na escola particular a maioria das experiências que eu tive aqui de relatos de pessoas é que você é preso, você não pode ensinar isso, você não pode ensinar aquilo. [...] Eu acredito que alguma coisa vá me ajudar a ter jogo de cintura, que eu vou ter lá na hora (AUD2M8°Hist.).

Mas, assim escola particular, a percepção que eu tive assim é que realmente você ali tem que seguir aquilo que a escola determinou e você não pode tá fazendo muito diferente daquilo, não. [...] Então, esse foi um dos motivos de no fim do ano eu pedir demissão porque realmente eu vi que aquilo não dava. [...] E a questão que eu fiquei assim, poxa! Eu na

universidade tive acesso a várias práticas, visões metodológicas, educacionais e não posso aplicar. [...] Então, o que eu aprendo aqui no CE nas outras disciplinas tá me ajudando a ampliar essa visão (AUD2M10°Mús.).

[...] Na minha Prática de Ensino I, observação em sala de aula, então na aula de artes na escola pública, escola municipal, eu observei a situação que já tinham sido discutidas [SIC] em aulas aqui no CE (AUD2F7°Art. Vis.).

Como já mencionamos, as representações sociais se formam através da comunicação entre os indivíduos e a realidade social; são construídas, conforme Moscovici (1978), mediante dois processos fundamentais: objetivação e ancoragem. A objetivação, segundo o autor, transfere a ciência para o domínio do ser, enquanto que a ancoragem ou amarração a delimita ao domínio do fazer; o devidamente ancorado é que vai orientar a prática e as ações dos sujeitos.

A partir das trocas, vivências e até mesmo da reprodução do que escutam sobre as instituições escolares, os estudantes revelam ter objetivado a escola pública como espaço de liberdade e autonomia docente, enquanto que a escola privada está objetivada na ausência de liberdade ou autonomia profissional, no professor preso, amarrado às normas institucionais. Assim, esses estudantes, já ao se iniciarem no exercício profissional, direcionam as suas práticas docentes a partir dessas representações, conforme ilustrado nos relatos anteriores.

A última subcategoria relaciona-se à *importância* atribuída a essa formação. Esse valor vai sendo construído pelos futuros professores à medida que eles próprios vão avaliando suas visões e práticas sobre a educação, anteriores ao ingresso no CE e após sua permanência naquele

Centro. Percebemos que, na maioria dos casos, elas se modificam ou se aperfeiçoam à medida que avançam no processo formativo. O trecho do depoimento ilustra o que pensa um dos estudantes sobre a importância dessa formação:

É, no começo eu enxergava, tinha a visão que era algo secundário a atividade aqui no CE, mas aí com o passar do tempo é que realmente eu pude me conscientizar assim da importância das disciplinas que são estudadas aqui. Então, enquanto eu tava só tendo acesso às disciplinas do meu curso, eu enxergava apenas de maneira focada, então eu preciso ser bom nisso e mais nada. [...] Aqui no CE eu tive a oportunidade, como eu disse no começo, de pelo menos ter acesso a coisas que eu não pude vivenciar no meu curso. Então eu considero muito importante (AUD2M10°Mús.).

Os estudantes compararam o CE aos seus centros de origem e afirmaram que ele é bem diferenciado, mesmo estando na mesma universidade. Reconheceram que nos outros centros muitos dos seus professores não cursaram licenciatura, apenas o bacharelado, mestrado e doutorado. Ressaltam que, em muitos casos, não há uma preocupação com a aprendizagem do aluno, seus conhecimentos prévios, potencialidades e fragilidades, algo bem diferente do que encontram na formação pedagógica: “é a hora da qualidade do aluno. Aprendo a agir de outras formas, não só de uma forma” (AUD1M3°Mat.).

Mesmo admitindo a importância da formação pedagógica, os estudantes da área de humanas ponderaram sobre a possibilidade de diminuir a carga horária de algumas disciplinas. Reiteraram que há muita repetição de conteúdos entre elas. Afirmaram:

Eu acho que assim... O CE deveria melhorar, tem algumas coisas aqui que deveriam ser mudadas, melhoradas...

Se eu tivesse tido o curso tão bom, como eu tive o específico de Letras, aqui, eu acho que teria sido perfeito. Tipo... A carga horária talvez pudesse ser menor, concordo, tem algumas cadeiras de 60 h que poderiam ter 40 h, por exemplo (AUD2F7°Let.).

[...] pra gente é imprescindível que tenha essas cadeiras do CE. Agora como eu disse, concordo com ele que algumas cadeiras deveriam ter uma carga horária um pouco menor, talvez de 60 h pra 40 h, mas é imprescindível que a gente também tenha (AUD2F5°Fil.).

[...] Totalmente justo essa questão da repetição dos assuntos nas disciplinas, enfim. Também teve assuntos que eu vi nas disciplinas de Fundamentos da Educação, que agora eu escutei de novo em Políticas e que eu estudei em Avaliação da Aprendizagem e em Didática e também nas práticas lá no CAC. Nas quatro disciplinas de metodologia. [...] Repetindo, repetindo, repetindo... [...] Talvez fazendo essa reunião e definindo de novo essas ementas, definindo de novo esses programas... [...] equiparar os dois lados (AUD2M7°Exp.Gráf.).

No relato do estudante de Expressão Gráfica há uma proposição para a melhoria e diminuição da repetição de conteúdos nas disciplinas de cunho pedagógico e também das de práticas de ensino. Segundo ele, é preciso que se proceda a um estudo e reordenamento das ementas das disciplinas, proporcionando uma melhor distribuição dos conteúdos. Isso evitaria, de acordo com o participante, sentimentos do “tipo: *estou perdendo o meu tempo*”.

Ficou ressaltada pelos estudantes a necessidade de uma melhor comunicação e sintonia entre os centros específicos e o CE, entre os próprios professores desse último. Essa articulação é fundamental para que se possa desenvolver um projeto pedagógico mais afinado com os interesses e formação integral dos

futuros professores a trabalhar com nossas crianças e adolescentes. Conforme aponta Gatti (2010), a forte tradição disciplinar que carregamos leva as entidades profissionais e científicas a resistirem à busca de soluções interdisciplinares para o currículo nas licenciaturas. Outros países, conforme a autora, têm investido nesse aspecto e vêm obtendo sucesso. A autora coloca:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (Gatti, 2010, p. 1375).

O isolamento entre os centros e suas disciplinas e as disputas internas a respeito da importância de cada área têm natureza histórica. Estão muito presentes nas representações dos professores e são transmitidos pelos grupos de docentes e estudantes através da comunicação, experiências e relações que estabelecem entre si. Conforme Dias-da-Silva (2005, p. 389), a postura dos bacharéis tem a marca da “ineficiência dos conteúdos tecnicistas a que foram submetidos em suas graduações, que produziu nesses cursos o rótulo *perfumaria* para as disciplinas pedagógicas”.

O desvalor e desprestígio para com as disciplinas oferecidas pelo CE, bem como para com o próprio ofício de ensinar, foram relatados pelos estudantes de saúde e exatas quando se referiram ao modo como seus professores e colegas se referem à formação pedagógica. Eles fizeram os seguintes comentários:

[...] a questão também dos professores influencia muito porque muitos professores tentam tirar a gente da

licenciatura: “*Pô! Muda pra bacharelado!*”. [...] “*Hum! Licenciatura, ser professor, podia tá lá pesquisando, podia tá com o meu laboratório construído, o professor lá me ajudando, ia construir um projeto [...].*” Porque eu não sei como é nos outros departamentos. Mas pra Física, você conseguir um mestrado na Física em si, você sendo licenciado... É difícil (AUD1M3°Fis.).

Eles desestimulam tanto que um professor daqui da federal chegou pra mim pra dizer: “*Olhe, eu sinto muito lhe dizer, mas a Federal não está procurando formar licenciado. Professores não... Ela quer pesquisador e acabou-se. Pelo menos pra área da gente ela quer pesquisador e acabou-se. Não adianta você fazer isso*” (AUD1F3°Enf.2).

O discurso se torna ainda mais forte e assume um tom maior de desvalorização para os estudantes das licenciaturas quando esses professores bacharéis afirmam não ter tido necessidade de licenciatura para assumirem a função docente. Essa formação não fez ou faz falta a esses professores. O que dizem seus professores foi comentado pelos estudantes:

E eu acho que muito professores da gente se sentem autossuficientes porque pensam: “*Ah, eu sou bacharel e tô aqui dando aula! Então, pra que formar um licenciado se eu não fui para o CE? Eu pude estudar todas as minhas disciplinas sem perder tempo*” (AUD1M3°Fis.).

Diante dos relatos dos estudantes, percebe-se que todo esse esforço de articulação e superação da dicotomia pedagógico X específico tem esbarrado na própria universidade. Dessa forma, questionamos como o aluno poderá valorizar a formação pedagógica se esta é tão depreciada por seus próprios professores. Essas posturas depreciativas fortalecem e

reforçam a construção da representação de formação pedagógica como desnecessária, uma *perfumaria* para ampliação do currículo do estudante. Afirmou um estudante:

[...] as cadeiras de licenciatura são apenas preenchimento de currículo. Pra ficar mais bonitinho, pra ter mais carga horária e pra no fim da formação você ter uma coisa a mais no seu currículo (AUD1F3°Enf.1).

Apesar de muitos estudantes e professores terem compartilhado essa representação, alguns têm superado a desvalorização e desestímulo de seus professores e evidenciado a importância da formação pedagógica no currículo das licenciaturas. Deprendemos que são as próprias posturas desses professores em seus centros específicos que os estudantes rejeitam por se sentirem, em alguns momentos, desrespeitados e não acolhidos enquanto sujeitos possuidores de saberes prévios. Como já mencionado nos relatos anteriores, tais posturas contribuem para que superem essa forte desvalorização e percebam a formação pedagógica como algo importante no seu constructo profissional. Atrelado a isso, a troca de conhecimentos e vivências que ocorre em sala de aula entre alunos de cursos e períodos diferentes, tendo muito deles já vivenciado a prática docente, também reforça a importância do que é construído nas disciplinas pedagógicas.

É através dessas relações e da comunicação entre os sujeitos que um novo conteúdo representacional de formação pedagógica vem sendo construído, podendo essa visão de formação pedagógica ser considerada como um avanço. Anos atrás, Fonseca (2001) mostrava com sua pesquisa uma representação dos alunos de história centrada no domínio dos conteúdos específicos, sendo as disciplinas pedagógicas desne-

cessárias à formação; esta pesquisa mostra outra forma de ver e explicar as licenciaturas.

Pelo acima exposto, podemos dizer que o foco da representação social de formação pedagógica para os estudantes das áreas de exatas e saúde está situado no contexto relacional professor-aluno-realidade, enquanto que, para os estudantes das humanidades, está mais centrado na aprendizagem técnica ou transposição didática do conteúdo específico (planejamento-metodologia) e no debate histórico-político educacional.

Considerações finais

Os resultados emergentes da pesquisa discutida neste artigo apresentam os sentidos atribuídos à formação pedagógica pelos estudantes das licenciaturas. Eles revelam uma representação social, um sentido compartilhado de formação pedagógica centrado em questões didáticas e metodológicas. Contudo, já parece incorporada a essas representações a possibilidade de ampliação dos conhecimentos mais gerais da educação. Elas indicam que os futuros professores têm noção do contexto das lutas políticas pela busca da valorização profissional que têm pela frente e reconhecem o aluno como gente, um sujeito que aprende.

Segundo Moscovici (2010), as representações sociais são estruturas dinâmicas e complexas, fruto de um conjunto de relações e comportamentos que surgem e desaparecem. Elas se ancoram em sistemas de crenças, valores, tradições e imagens do mundo a partir de um pensamento preexistente, tornando possível a mobilização de elementos novos que se juntam aos já existentes, somando-se a eles ou transformando-os.

Identificamos elementos novos que se ancoram a essa representação e nos levam a afirmar que há uma

produção de novos significados positivos para com a formação pedagógica. Eles sugerem uma mudança, ainda que inicial, nas representações sociais de estudantes das licenciaturas, sendo mais visível essa modificação para aqueles que ingressaram mais recentemente nesses cursos.

Por fim, admitimos que o estudo das representações sociais de formação pedagógica entre os estudantes das licenciaturas contribui para pensarmos sobre essa formação, sua influência na prática docente dos futuros professores da educação básica na medida em que revela os aspectos evidenciados pelos estudantes sobre este objeto, que durante décadas tem sido foco de várias pesquisas no âmbito educacional.

Sinalizamos, com os resultados da investigação relatada neste artigo, para a necessidade de se construir canais mais efetivos de comunicação entre os cursos de maneira a articular o específico e o pedagógico, tão defendidos e ao mesmo tempo tão distantes. Persiste, embora com menor intensidade, em sua essência o tradicional esquema (3 + 1) de formação de professores ao qual se referia Sheibe (1983). No início da década de 80, a autora afirmava que, “sobre uma base substancial de conteúdo específico, acrescenta-se uma ‘complementação pedagógica’ e a desintegração entre estas duas áreas continua a existir”. O quadro pouco se modificou ao longo dessas três décadas. As dificuldades, sobretudo de articulação entre teoria e prática, reclamadas pelos estudantes, expressam contradições, conflitos, ambiguidades e tensões no campo da formação docente.

Referências

- BARDIN, L. 2010. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 288 p.
- BRASIL. 1996. Lei nº 9.394 de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da edu-

cação nacional. In: *Diário da União*, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996.

- BRASIL. 2002. *Resolução CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, CNE, 7 p.
- CHARLOT, B. 2000. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artes Médicas, 285 p.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F.; ROMANATTO, M.C.; SOSSOLOTE, C.C.; INFORSATO, E.C.; CHAKUR, C.R.S.L.; CUSINATO, R.; MUZZETTI, L.R.; OLIVEIRA, J.K. 2008. A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré)condições institucionais. *Revista Diálogo Educacional*, 8 (23):15-37.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.F. 2005. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, 23(2):381-406.
- FONSECA; S.G. 2001. A formação do professor de história no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas. In: *Reunião Anual da ANPED*, 24, Caxambu, 2001. *Anais...* Caxambu, ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15/05/2011.
- GATTI, B.A. 2005 *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, Liber Livro Editora Ltda, 77 p. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- GATTI, B.A. 2010. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, 31(113): 1355-1379.
- GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S. de S. 2009. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 232 p.
- JODELET, D. 2001. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. JODELET (org.), *As representações sociais*. Rio de Janeiro, EDUERJ, p. 17-44.
- JOVCHELOVITCH, S. 1995. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: P.A. GUARESCHI; S. JOVCHELOVITCH (org.), *Textos em representações sociais*. 7ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 61-85.
- MACHADO, L.B. 2003. *O que é construtivismo? Estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife*. Natal, RN. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 182 p.
- MOSCOVICI, S. 1978. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro,

- Zahar, 291 p. MOSCOVICI, S. 2005. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: D. JODELET (org.), *As representações sociais*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, p. 45-66.
- MOSCOVICI, S. 2010. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7ª ed., Petrópolis, Vozes, 404 p.
- PEREIRA, J.E.D. 2006. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 112 p.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. 2005. *Docência no ensino superior*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 279 p.
- SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. (org.). 2005. *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Recife, Ed. Universitária da UFPE/UFAL, p. 15-38.
- SCHEIBE, L. 1983. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado - Contexto Histórico. *Perspectiva*, (1):31-45.

Submetido: 06/12/2013

Aceito: 11/08/2014

Viviane Cordeiro Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n
Cidade Universitária, 50670-901
Recife, PE, Brasil

Laêda Bezerra Machado
Universidade Federal de Pernambuco
Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n
Cidade Universitária, 50670-901
Recife, PE, Brasil