



Docência no curso de Pedagogia: uma relação paradoxal entre a teoria e a prática formativa¹

Teaching in Pedagogy course: a paradoxal relation between theory and practice training

Maura Maria Morita Vasconcellos^[a], Cláudia Chueire de Oliveira^[b]

^[a] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), docente do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR - Brasil, e-mail: mmorita@sercomtel.com.br

^[b] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR - Brasil, e-mail: cchueire@uel.br

Resumo

O artigo analisa resultado de pesquisa realizada em uma universidade pública relativa à docência e à formação pedagógica na qual um dos objetivos foi conhecer percepções de estudantes e docentes a respeito da qualidade do ensino de graduação nessa universidade. Pautado em uma abordagem predominantemente qualitativa, de caráter

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq.

exploratório-descritivo, foram levantados dados sobre trabalho docente, qualidade do ensino e formação docente num curso de Pedagogia. O método hermenêutico-dialético foi utilizado como modelo de análise dos dados. O questionário foi o instrumento da coleta de dados de nove docentes e 84 estudantes desse curso de graduação. Como resultados, foram identificados problemas referentes à atuação do professor, ao comportamento de alunos e à organização do curso. Sobre a atuação do professor, priorizada neste texto, destacam-se problemas quanto à didática, à incoerência entre teoria e prática e ao compromisso docente, o que remete, necessariamente, à questão da formação docente. A investigação colocou em evidência a vulnerabilidade do trabalho docente que, mesmo praticado por docentes da área pedagógica, não está livre de ser considerado inadequado, especialmente quando os discursos não são acompanhados de práticas correspondentes.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência universitária. Formação pedagógica.

Abstract

This article analyzes the result of a research carried out in a public university on teacher education and teaching practice, in which one of the objectives was to know the students' and teachers' perceptions about the quality of the undergraduate teaching in this university. Based on a predominantly qualitative approach, of exploratory and descriptive character, data on teaching practice, teaching quality and teacher education were collected from a Pedagogy Course. The hermeneutic-dialectic method was used as a data analysis method. A questionnaire was used to collect data from nine university teachers and 84 undergraduate students. As a result, problems related to teachers' practice, students' behavior and course organization were identified. Regarding to the teachers' practice, emphasized in this text, problems related to didactics, the incoherence between theory and practice and teachers' commitment were detected, which goes back, necessarily, to the teacher education issue. The investigation evidenced the vulnerability of the teacher's work which, although carried out by professionals from the education area, is not free from being considered inadequate, especially if the speeches are not accompanied by corresponding practices.

Keywords: Teacher education. University teaching practices. Pedagogical education.

Introdução

Este trabalho é parte de pesquisa realizada numa universidade pública que pretendeu, dentre outros objetivos, estimular processos de autoavaliação e de reflexão crítica sobre a prática pedagógica entre docentes de Ensino Superior; conhecer percepções de estudantes e docentes de graduação a respeito de qualidade de ensino; desencadear um processo de discussão sobre programas de formação pedagógica na instituição; e contribuir com subsídios para o trabalho dos docentes formadores de professores no Ensino Superior. Este texto explora, especificamente, percepções de estudantes e docentes a respeito da qualidade do ensino no curso de Pedagogia, realizando uma reflexão informada sobre as mesmas.

Por atuarmos como professoras de Didática na graduação em disciplinas de formação pedagógica em cursos de especialização e num Programa de Mestrado em Educação, nossas atividades profissionais estão ligadas à formação de professores. A oportunidade de trabalhar com docentes oriundos das mais diversas áreas do conhecimento nos fez perceber a existência de lacunas na formação do professor da Educação Superior. Martins e Romanowski (2010) são enfáticas ao declararem que a discussão relativa à didática e à formação de professores é urgente neste começo de século, visto que os “educadores sujeitos”, em estudos sobre as práticas de formação, “[...] desenvolvem-se num processo de pesquisa-ensino que problematiza a prática pedagógica, analisa-a criticamente e propõe novas práticas [...]” (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 61).

A formação de professores é uma área de investigação e de práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos pelos quais os professores adquirem ou melhoram seus conhecimentos para intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da instituição (PACHANE, 2006). Vale lembrar a contradição presente neste fato e tão bem explicitada por Dalben (2010, p. 166):

Consideramos trabalho docente como uma práxis e, com tal, deve ser analisada no contexto da organização escolar. Quando nos lançamos

na aventura de formar professores, embora saibamos que seja uma tarefa bastante desafiadora, sabemos que esta tarefa se faz num terreno profundamente vulnerável [...] quando pensamos que formamos docentes para diferentes espaços e contextos.

Nesse sentido, podemos buscar compreender o fenômeno de ensinar e aprender a profissão docente visando à construção de um “ambiente pedagógico eficaz para diferentes tipos de alunos” (MAUÉS, 2008, p. 6). Ouvir alunos e professores pode nos trazer indicadores de contradições presentes nas práticas e nos discursos. Alves-Mazzotti (2011, p. 305), em relato de pesquisa, aponta o caráter confuso, contraditório e pontuado por clichês, do discurso de professores de Pedagogia quando questionados sobre formação e saberes da docência. A autora considera esses dados preocupantes, uma vez que as representações são “condições das práticas”.

Consideramos que seria importante conhecer as percepções de docentes e de estudantes de graduação a respeito do trabalho docente e da qualidade do ensino vivenciados. Especificamente no curso de Pedagogia, acreditamos que as respostas dos sujeitos podem auxiliar na identificação de necessidades, críticas e sugestões para os processos de formação e atuação do docente, além de propiciar uma reflexão interessante sobre a relação paradoxal existente entre o conhecimento pedagógico, objeto de estudo e trabalho de professores de Pedagogia, e a prática pedagógica concernente.

Para o desenvolvimento deste texto, apresentamos nosso caminho metodológico, o curso de Pedagogia em questão e nossa análise em relação aos dados obtidos na pesquisa. Em seguida, realizamos uma reflexão sobre a difícil tarefa de traduzir em prática aquilo ensinamos como teoria.

O curso de Pedagogia em questão

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o curso de Pedagogia foi criado visando atender às solicitações da sociedade local para a formação superior de professores para a escola média. Autorizado

pelo Decreto Federal n. 50.628 de 19/05/1961, tem início em março de 1962 com reconhecimento pelo Decreto n. 62.170 de 25 de janeiro de 1968 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL, 2010).

Na ocasião, a legislação nacional estabelecia para a Pedagogia a divisão bacharelado-licenciatura marcada pela formação do “profissional não docente do setor educacional” (CRUZ, 2011, p. 38) e do professor das matérias pedagógicas da Escola Normal. Em 1969, o Parecer n. 252 do Conselho Federal de Educação aboliu a formação do bacharel em Pedagogia, focando a formação na docência. O curso de Didática passa a ser disciplina de caráter obrigatório da Pedagogia, considerando o núcleo da docência.

Os anos de 1970 e 1980 trouxeram muitas discussões relativas ao tema da formação dos profissionais da educação, propondo a reformulação dos cursos de Pedagogia, tendo a docência uma base comum nacional e considerando a administração escolar, a supervisão escolar e orientação educacional assumidas no bojo trabalho pedagógico (CRUZ, 2011).

Na UEL dos anos de 1980, o curso de licenciatura em Pedagogia formou o professor para atuar no magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e habilitou para o exercício da Orientação Educacional, Supervisão Escolar ou Administração Escolar, com organização curricular composta por “matérias do currículo mínimo” e “disciplinas complementares obrigatórias” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2010).

Já nos anos de 1990, a UEL reorganizou a estrutura acadêmica dos cursos de graduação. Os currículos foram constituídos de disciplinas obrigatórias, atividades acadêmicas complementares e disciplinas optativas. O curso de Pedagogia ofertou na época, cinco habilitações, sendo que a habilitação de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau foi assumida como fundamental ou básica. As demais habilitações, somadas à básica, eram: Orientação Educacional; Supervisão Escolar de 1º e 2º graus; Administração escolar de escolas de 1º e 2º graus; Magistério para a pré-escola; Magistério para as séries iniciais do ensino fundamental. A habilitação Administração Escolar foi desativada logo em seguida, pois não havia demanda.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acirrou o debate educacional apresentando pontos conflitantes no texto legal, referente à formação dos profissionais da educação. No início dos anos 2000, pareceres e resoluções foram instituindo as reformulações nos cursos de graduação. Ao curso de Pedagogia, coube esperar, “imerso em um contexto oficioso/silencioso de reprovação” (CRUZ, 2011, p. 57).

No início dos anos 2000, as políticas educacionais recomendavam o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, as quais proporcionariam apoio para que as instituições de Ensino Superior reformulassem seus cursos. Naquele momento, um novo arranjo interno do Departamento de Educação da UEL aconteceu. A apreciação das disciplinas ofertadas na Pedagogia e demais licenciaturas, especializações e cursos *stricto sensu* fortaleceram o trabalho docente como fundamento, sob os focos da formação e da atuação.

Em 2004, há uma reformulação do curso de Pedagogia com base nos documentos e produções teóricas que já estavam sendo socializados no território nacional. O Projeto Político Pedagógico (PPP) apresentado para a Pedagogia da UEL assegurou a docência como base de formação do pedagogo e integrou as habilitações de supervisão escolar e orientação educacional. Este PPP, cujo início foi em 2005, apresentou que a mediação entre a teoria pedagógica e a prática docente expressaria maiores possibilidades de visão sobre as questões da educação escolar, em concepções do fazer pedagógico que não se limitava ao técnico e permitia o planejamento de ensino dimensionado política e humanamente.

Em 2006, houve a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Em 2007 e 2010, novas reformulações curriculares foram propostas, considerando as necessidades de adaptação às exigências do texto legal em relação à carga horária e à inclusão de Língua Brasileira de Sinais, à supressão das habilitações e à referência formativa do pedagogo em três grandes áreas:

A docência é tomada como base da formação do pedagogo sendo um indicativo do projeto e da concepção de educação que estamos adotando. No

processo de explicitação da complexidade da tarefa educativa, se destaca o papel da educação institucionalizada, espaço de atuação profissional, para o que se exige uma formação específica, objeto das nossas atenções. A gestão entendida como atuação do pedagogo como coordenador do processo de democratização do trabalho pedagógico no que diz respeito ao currículo, ao planejamento educacional, ao projeto político-pedagógico de unidades escolares e sistemas educativos escolares e não escolares e a pesquisa entendida como ação constante da atividade de formação e da atuação do pedagogo (UEL, 2010).

Convém destacar que Pedagogia se faz, a cada tempo, nas contradições e no paradoxo da sua identidade. Neste momento, a ideia mestra é a formação do pedagogo em perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico, lócus em que os dados foram coletados e analisados. Salientamos, porém, que temos o entendimento de que a Pedagogia continua se fazendo nos movimentos dos protagonistas nos respectivos tempos e contextos históricos.

Metodologia

Numa abordagem predominantemente qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, a investigação foi realizada entre 2007 e 2010 e aconteceu em dois momentos distintos. O questionário foi o instrumento de coleta de dados e de interlocução com os sujeitos que representaram o universo desta investigação. A opção pela utilização de questionários – ainda que limitada pela problemática do retorno incerto, da validade e confiabilidade – foi justificada pelas considerações de Richardson (1999). Segundo esse autor, o questionário permite obter informações de um grande número de pessoas, apresenta relativa uniformidade de informações, facilidade de tabulação dos dados e abrangência de amplas áreas geográficas em tempo relativamente curto.

A primeira coleta de dados foi realizada por meio de questionários endereçados aos estudantes das turmas de 4^o ano do curso, com o objetivo específico de identificar as percepções a respeito da boa atuação de docentes

de Ensino Superior. Posteriormente, também por meio de questionários, buscamos reconhecer as percepções de docentes, a fim de identificar tanto iniciativas bem-sucedidas quanto necessidades, críticas e sugestões relacionadas à formação docente e à qualidade do ensino na instituição.

Na primeira questão aos alunos, solicitamos que assinalassem a opção (ruim/péssimo; fraco; razoável; bom; muito bom) para caracterizar o ensino recebido durante o curso. A segunda questão pediu que indicassem os problemas de ensino vivenciados durante o curso. Na terceira questão, que explicitassem o que entendiam como um bom ensino na universidade. O questionário distribuído aos professores apresentou, em uma das questões, o resultado das avaliações dos alunos e perguntamos se consideravam que havia problemas de ensino no curso, solicitando, em caso afirmativo, que os explicitassem.

Dos formandos do curso de Pedagogia, em média 120 alunos, 84 estavam presentes e responderam ao instrumento nas respectivas datas em que foi autorizada a coleta de dados. Em relação aos professores, foram distribuídos 72 questionários e obtivemos apenas nove respostas. Consideramos o fato como sintoma bastante expressivo e contraditório. A não ocupação pelos professores de espaços de pesquisa que pretendem ouvir suas vozes diminui um campo, um tempo e um espaço de possibilidade do registro de suas presença e identidade profissionais. André (2010, p. 278) afirma que, quando se pretende “[...] conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente [...] temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade”, o que remete, necessariamente, a um “trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores”.

A percepção dos 84 alunos indica que o ensino recebido foi bom (52 respostas) ou razoável (22 respostas). Para cinco alunos, o ensino foi muito bom e cinco alunos consideram o ensino fraco.

Compreendemos o exame da realidade no sentido metodológico da reflexão que se relaciona ao sentido epistemológico, visto que “[...] o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no

pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação” (FREITAS, 1995, p. 71).

Apesar de a maioria dos alunos ter considerado o ensino recebido como bom e razoável, problemas de ensino foram apontados e, pelas respostas que obtivemos, foi possível perceber que a maioria refere-se a três aspectos fundamentais: atuação do professor, organização do curso e questões relativas à instituição. A instituição não foi citada pelos professores, mas os alunos protagonizam alguns problemas.

Dentre todos os aspectos identificados, este artigo discute e analisa, especificamente, os depoimentos colhidos de alunos e professores do curso de Pedagogia referentes à qualidade de ensino no que tange aos aspectos relacionados à atuação do professor. Para a interpretação dos dados, procuramos nos aproximar do modelo hermenêutico-dialético por se caracterizar em uma articulação bastante produtiva para fundamentar os estudos qualitativos (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006).

Fruto de um trabalho investigativo que reconhece nos fatos descritos “[...] símbolos de uma cultura que possui núcleos contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006, p. 89), temos plena consciência de que os dados aqui analisados são provisórios, relativos ao conjunto e ao contexto em questão, mas, da mesma forma e pelo mesmo motivo, devem ser reconhecidos como importante fonte de informação.

Análise dos resultados

Os professores universitários, que, há bem pouco tempo, atuavam num contexto bastante independente, deparam-se hoje com exigências de várias ordens: sua produção científica é controlada, os estudantes os avaliam, seus programas são avaliados. Essas mudanças refletem a busca de qualidade posta na maioria das instituições (ZABALZA, 2004).

Segundo Georgen (2006), a questão da qualidade das atividades de investigação e de docência é um dos mais importantes compromissos sociais da universidade, quando se vislumbra que educação de qualidade

[...] é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Esses mesmos autores argumentam que é fundamental analisar a qualidade da educação numa perspectiva polissêmica, de modo a envolver questões intra e extraescolares, assim como os diferentes atores individuais e institucionais. Isso implica o mapeamento dos diversos elementos para avaliar os atributos desejáveis ao processo educativo tendo em vista a produção e a disseminação de conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Nas respostas dos alunos consultados em nossa pesquisa, a questão da didática, ou melhor, da *“falta de didática de alguns professores”* (Ped2) foi apontada pelos estudantes. Tal consideração nos remete ao fato de que a docência integra tanto o saber e o saber fazer como o modo de ajudar o aluno a se apropriar deles. Conforme enfatiza Isaia (2006), a especificidade da docência superior se apoia em três tipos de conhecimentos: o conteúdo específico, o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo.

Dentre os problemas didáticos, os alunos destacam críticas relacionadas ao planejamento das aulas, como aponta este aluno: *“falta de preparação das aulas, de planejamento”* (Ped49). Ligados a essa questão, estão os problemas relacionados ao gerenciamento do tempo da aula, por exemplo, quando *“professor fica falando quatro aulas seguidas, sentado na sua mesa, sem inovar na forma de trabalhar os conteúdos”* (Ped9).

Um grande desafio no Ensino Superior, indicado por Isaia (2006), é a efetiva aplicação da transposição didática no trabalho docente, ou seja, ir do conhecimento científico para o acadêmico e deste

para o profissional. O saber fazer implica domínio dos conteúdos articulados com o domínio das técnicas, das estratégias para realizar um trabalho pedagógico.

Esse saber fazer nem sempre está presente na graduação e, mesmo em um curso de Pedagogia, pode estar ausente, como nos indicam estes preocupantes depoimentos, visto que existem desde “*aula tapa-buraco, por exemplo, filme sem relação com os textos*” (Ped37), até “*professores que nem sabem o que fazer com sua disciplina e, se eles não sabem pra que serve o assunto, com certeza a aula toma o rumo que não deveria*” (Ped46).

A falta de conteúdo ou de conhecimento de alguns docentes foi apontada ao revelar que havia “*professores temporários que apresentavam problemas de aprofundamento teórico*” (Ped11) e “*aulas cansativas e, ao mesmo tempo, com conteúdos fracos*” (Ped80).

Os chamados professores temporários, em nossa realidade, são aqueles que, por meio de um teste seletivo, são contratados por um tempo determinado para exercerem a tarefa docente na instituição. Ocorre que nem sempre esses professores correspondem à expectativa de seus colegas e dos alunos. Isso não é regra, já que, até em um concurso público, há sempre o risco de equívocos na seleção. A participação desse tipo de docente é bastante frequente em nossa realidade e, segundo Zabalza (2004), a preocupação institucional com a qualificação docente se justifica em razão do papel importante na formação dos alunos em relação às contribuições ao processo, de maneira que poderão ser obstruídas se os estilos docentes forem pouco apropriados ou se situem em um lugar à margem da formação, pelo caráter temporário.

Um problema muito específico que se revelou na análise das respostas dos alunos do curso de Pedagogia se refere ao uso excessivo de textos teóricos, mas com pouco aprofundamento e tempo para a discussão. Essa questão foi indicada por vários alunos ao considerar o “*excesso de textos para leitura e pouca discussão em sala de aula*” (Ped4), acrescentando comentários de que “*os muitos textos são trabalhados com muita rapidez*” (Ped5). No mesmo enfoque, estudantes constatarem que “*há professores que se preocupam muito com a quantidade do referencial teórico e se esquecem da*

qualidade” (Ped6) e que há “*sobrecargas de textos e leitura e textos importantes são apenas pincelados, com pouco aprofundamento*” (Ped7).

Acreditamos que, nesse caso, a premissa de Marx de que a quantidade pode gerar a qualidade não se aplica e o que esse tipo de atitude revela é a falta de preparo didático no que se refere ao planejamento e ao gerenciamento do tempo da disciplina. Vale lembrar, como esclarece Pimenta (1997, p. 83), que a “[...] atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística”.

Além dos problemas apontados pelos estudantes, os professores declararam que algumas questões relacionadas aos estudantes contribuem para a falta de qualidade no ensino. Dentre essas questões, destacam-se os problemas gerados pela falta de conteúdos básicos dos alunos ingressantes e a falta de motivação, já que muitos não se comportam como estudantes, mas como alunos que apenas buscam um diploma.

Sobre esses comentários dos professores, Pimenta e Anastasiou (2002) observam que a visão dos docentes sobre os alunos é bem pouco positiva e lembram que eles chegam à universidade por meio de um sistema de ensino que tem centralizado os esforços de seus últimos anos escolares na direção do vestibular. Nesse contexto, foi reforçado um comportamento pouco crítico, voltado para passar no vestibular e não para a aprendizagem. As autoras acrescentam outros problemas, tais como desinteresse, falta de comprometimento, passividade e individualismo, e alertam que essas questões e outras igualmente complexas constituem, de fato, desafios a um trabalho docente de melhor qualidade.

A formação implica reconhecimento, pelo aluno, da docência como um trabalho que requer conhecimentos especializados e estruturados por múltiplas relações pessoais e contextuais que envolvem, indubitavelmente, questões éticas e colocam em evidência o compromisso pessoal e profissional docente. Não parece haver dúvida de que a qualidade está ligada à formação, e ela é, sem dúvida, elemento importante ou até condição para que se progrida na qualidade de ensino (ZABALZA, 2004).

Além disso, é preciso acrescentar que o ensino não é uma ação mecanizada. É guiado por motivos que não são indiferentes a valores, pois cada ação envolve uma escolha entre alternativas e se desenvolve por meio de relações entre pessoas, dirigindo suas vidas e exercendo posições de poder, visto que, muitas vezes, são tomadas decisões que têm a ver com as relações de igualdade. O currículo é uma seleção cultural valorizada e é decidido entre outras possibilidades.

Entre as concepções e valores que encontramos, estão o reconhecimento da importância da relação humana com os alunos e a importância da forma de relacionamento que se estabelece entre professores e alunos. Contrapondo-se a esse princípio, estudantes indicam que há *“professores que não aceitam crítica”* (Ped36).

É muito preocupante também quando estudantes indicam que *“há professores sem comprometimento, sem vontade de dar aulas”* (Ped18). Em se tratando de um curso de Pedagogia, algumas afirmações de estudantes são, no mínimo, estarrecedoras, tais como: *“[...] não houve nenhuma aula da ‘tal’ que está sempre viajando e a aula é só ‘enrolação’”* (Ped54); ou ainda: *“descompromissos dos professores com atrasos e ausências”* (Ped59).

O compromisso do docente com seu trabalho, seus alunos, sua instituição e com a educação é revelado por meio de suas atitudes no cotidiano de sua prática pedagógica. Até mesmo nos depoimentos de docentes, há referências a essa questão, indicando a *“falta de compromisso com os objetivos do curso, o que acaba por contaminar o compromisso dos alunos”* (docente de Pedagogia 4).

Diante disso, não podemos deixar de levar em consideração o professor como pessoa e agente pedagógico. Cada docente age de acordo com suas próprias motivações e, desse universo, faz parte sua história de vida, suas experiências e influências recebidas. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 32), “a qualidade em educação é indissociável da qualidade humana dos docentes”. Os aspectos pessoais envolvidos na docência tornam-se evidentes no relacionamento que o docente estabelece com seus alunos, na forma de tratá-los, valorizá-los e no respeito que demonstra

pela pessoa do aluno. Sem revelar detalhes ou as razões de sua afirmação, um estudante reclamou da “*falta de ética do professor*” (Ped67).

Todas as questões abordadas, necessariamente, remetem-nos à questão da formação do docente do Ensino Superior, a qual inclui o conceito de desenvolvimento profissional docente, implicando no diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e de sua comunidade e o desenvolvimento de programas e atividades para atender a tais necessidades. Para Imbernón (2006), formação docente não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo, delimitado ou estimulado por uma situação profissional que tanto pode permitir quanto impedir o desenvolvimento de uma carreira docente.

Discussão

Será que a teoria, na prática, é outra? Quando nos propomos a realizar uma reflexão sobre as contradições vividas por formadores de professores, é difícil não recorrer a Freud, que, segundo Cifalli (2009, p. 4), teria dito:

Quase parece, contudo, que a análise é a terceira dessas profissões ‘impossíveis’, nas quais se pode ter, de saída, a certeza de um sucesso insuficiente. Os outros dois (ofícios), conhecidos desde muito mais tempo, são educar e governar.

O impossível se refere ao fato de que, em nossa profissão, não temos jamais uma garantia científica que determine cada um de nossos atos e, como bem argumenta Cifali (2009, p. 4), a docência exige revisitar “[...] a relação entre teoria e suas ‘aplicações’, sua colocação em prática e suas armadilhas. [...] Nós oscilamos conforme somos teóricos ou práticos”.

A questão da relação indissociável entre teoria e prática já foi, e ainda é, muito discutida em educação, mas nosso propósito é evidenciar a complexidade do trabalho docente exercido por aqueles que ensinam

“como ensinar” ensinando. Nessa tarefa, não há como negar que corremos riscos que nos obrigam, constantemente, a pensar o trabalho docente como práxis visando à coerência entre discurso e prática pedagógica.

A atividade teórica, como aponta Vázquez (1968), é o que permite o conhecimento da realidade e o estabelecimento de objetivos para sua transformação, mas produzir essa transformação depende de agir praticamente. Como afirma Pimenta (1997, p.106, grifo nosso):

Um curso não é a práxis do futuro professor. É a formação teórica (teórico-prática) do professor para a práxis transformadora. Isto é, **é pela ação do sujeito professor**, enquanto professor, que ele exerce a práxis transformadora.

Nossa análise coloca sob a luz dos holofotes um curso de formação de professores cujo pressuposto é de que é em um curso como este que se pode aprender a ser professor. O que chama a atenção é a incoerência entre teoria e prática de alguns docentes, revelada nas ações, muitas vezes contraditórias ou paradoxais, como aponta este estudante: “*prática incoerente com a teoria [...] ensina uma coisa e o próprio faz outra*” (Ped71).

Como podemos não ser bons professores se ensinamos como “ser professor”? O aluno de Pedagogia percebe claramente essas incoerências. No caso da avaliação da aprendizagem, por exemplo, o estudante aponta que há “*incoerência entre o que foi ensinado em sala de aula e as provas*” (Ped14). Cabe, aqui, relembrar que teoria e prática são indissociáveis como práxis e que a atividade teórica

[...] possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente. [...] Para o marxismo é prática social que revela a verdade ou falsidade, isto é, a correspondência ou não de um pensamento com a realidade (PIMENTA, 1997, p. 92).

A Pedagogia determina objetivos pedagógicos da e para a práxis, que, para além da compreensão, é aperfeiçoada por seu exercício. A teoria

não muda, por si, a práxis, mas é instrumento para a ação, porque são os educadores que agem (PIMENTA, 1997). Para Veiga (1989, p. 17), “o lado teórico é representado por um conjunto de idéias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho”.

A pergunta que não quer calar, quando pensamos na incoerência apontada pelos alunos, é: basta ter conhecimentos pedagógicos para atuar didaticamente de forma adequada no exercício do trabalho docente? Que outros elementos estão envolvidos na constituição da identidade docente e que podem inibir que tal conhecimento se transforme em práticas coerentes? Parece claro que nem sempre o conhecimento é suficiente para transformar ações. Além disso, da constituição da identidade docente fazem parte a história de vida, a formação e a prática pedagógica. Esses elementos representam as duas dimensões que fazem parte do processo de tornar-se professor: a pessoal e a profissional (FARIAS et al., 2009).

Conforme Meirieu (2002), o pedagogo pode ser definido como aquele que trabalha sobre o saber que ensina e é esse trabalho que faz toda a diferença:

Por que, de fato, na universidade, o acesso à teoria e aos diplomas que atestam seu domínio condenam os teóricos a se manterem sempre afastados das práticas de que falam, enquanto suas próprias práticas de teóricos, de professores e de pesquisadores são sistematicamente preservadas de qualquer observação e de qualquer questionamento? (MEIRIEU, 2002, p. 10).

O trabalhar sobre o saber que se ensina significa, segundo Meirieu (2002, p. 91), estar atento à especificidade epistemológica daquilo que se estabeleceu ensinar e, no caso dos professores universitários, possibilitar que seus saberes sejam “[...] questionados, retomados, explicitados e permanentemente reelaborados com os alunos aos quais se destinam”.

A reflexão do autor nos possibilita entender que a distância entre o dizer e o fazer pode ser reduzida à medida que se reconsidera o estatuto

pedagógico e se reconhece seu fundamento ético de renúncia das certezas didáticas e pela assunção de uma atitude de autocrítica nas condutas docentes.

Todos os aspectos discutidos nos levam a valorizar a importância da reflexão sobre as práticas. Mergulhados no imediatismo e nas demandas urgentes das questões educacionais, deixamos, muitas vezes, de refletir sobre problemas básicos do trabalho docente. Segundo Zabalza (2004), a qualidade de ensino de fato passa pela revisão das práticas docentes, mas sem esquecer que essa qualidade está vinculada a muitos outros problemas vinculados ao contexto social, político, acadêmico e institucional.

Considerações finais

Este estudo está centrado em considerações no âmbito da docência, colocando em evidência os protagonistas da ação educativa: professores e alunos. Isso não significa desconsiderar o impacto de outros fatores de ordem política e social. Nosso enfoque privilegiou também as questões de formação relacionadas **ao aprimoramento das práticas de ensino** nas universidades.

A formação pedagógica está vinculada a uma compreensão da macroestrutura de poder, definidora das políticas públicas. Preocupar-se com o pedagógico no Ensino Superior não significa restringir-se apenas a aspectos instrumentais, didáticos ou metodológicos, **mas estar comprometido** com a definição de objetivos e prioridades, com o sentido e o significado de nosso trabalho, ou seja, com a dimensão teleológica da educação.

A participação dos alunos neste estudo foi relevante do ponto de vista de dar voz aos nossos parceiros de aprendizado e formação. Considerar suas ponderações possibilitou nos colocar numa trilha de reflexão sobre as preocupações educacionais que nos move a realizar pesquisas na área pedagógica e didática. A investigação também coloca em evidência nossos limites e a complexidade do terreno em que atuamos.

Consideramos importante enfatizar que não pretendemos, com esta investigação, realizar um julgamento do trabalho de nenhum colega,

mas trazê-los como colaboradores efetivos para uma reflexão compartilhada a respeito de formas de envolver a instituição em projetos formativos de nossos docentes, com vistas a uma maior qualidade do ensino que praticamos. Os problemas levantados servem de base para uma discussão maior: a vulnerabilidade do trabalho docente que, mesmo praticado por docentes da área pedagógica, não está livre de ser considerado inadequado. Isso pode significar que nem sempre o conhecimento pedagógico é traduzido em práticas docentes concernentes, constituindo um desafio para todos que se interessam pela efetivação de uma docência de qualidade.

Com o estudo, foi possível observar o quanto é difícil a tarefa de se fazer valer na prática a teoria presente nos livros. Em se tratando de um curso de formação de professores, e especialmente do curso de Pedagogia, essa contradição se evidenciou ainda mais preocupante, visto que os discursos pedagógicos podem se tornar cada vez mais vazios quando não são acompanhados de práticas correspondentes.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Formação para o magistério: o discurso dos formadores. **Diálogo Educacional**, v. 11, n. 33, p. 287-307, 2011.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CIFALLI, M. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, v. 25, n. 1, p. 149-164, 2009. doi:10.1590/S0102-46982009000100008.

CRUZ, G. B. **O curso de pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: War, 2011.

DALBEN, A. I. L. F. Tensões entre formação e docência: buscas pelos acertos de um trabalho. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 166-187.

DOURADO, L. F. (Coord.); OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições – The quality of education: concepts and definitions. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FARIAS, I. M. S. de. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GEORGEN, P. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D.; SAVEGNANI, P. **Universidade e compromisso social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-95.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Podereis instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciaturas. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 61-80.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.

MAUÉS, O. C. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2008, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-3974-Int.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2010.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOE, D.; SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 97-145.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Educação. Colegiado do Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico para o curso de Pedagogia-PPP 2010**. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP%20-%202010.pdf>. Acesso em 20 dez. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Departamento de Educação. Colegiado do Curso de Pedagogia. **História do Curso de Pedagogia - UEL**. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/historia-do-curso.php>>. Acesso em 20 dez. 2011.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido: 29/01/2012

Received: 01/29/2012

Aprovado: 25/07/2012

Approved: 07/25/2012