



## A CONCEPÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE OS COMPONENTES PEDAGÓGICOS

### THE CONCEPTION OF TEACHER TRAINERS ON PEDAGOGICAL COMPONENTS

### LA CONCEPCIÓN DE FORMADORES DE PROFESORES EN COMPONENTES PEDAGÓGICOS

Ilma Maria Fernandes Soares 

#### RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar as concepções de docentes sobre a importância dos componentes pedagógicos para a formação dos professores. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, realizada através da entrevista semiestruturada com onze formadores responsáveis pelos componentes disciplinares, de fundamentos e pedagógicos das licenciaturas em Letras e História, de uma universidade pública baiana. Os resultados foram organizados a partir da compreensão dos docentes sobre três categorias encontradas. São elas: a carga horária dos componentes pedagógicos no currículo vigente; a prática dos docentes, em relação à discussão da área específica com a formação de professores; a avaliação dos formadores que atuam nos componentes pedagógicos. Conclui-se que os cursos de licenciaturas, apesar de algumas experiências isoladas de relação teoria e prática pedagógica, ainda se baseiam numa perspectiva academicista. Desse modo, desvalorizam as contribuições dos componentes pedagógicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docentes. Formação de professores. Componentes pedagógicos

#### ABSTRACT

This study purpose is to analyze the teacher's conception about the importance of pedagogical components for teacher training. The methodology used was of a qualitative character, accomplished through the semi-structured interview with eleven trainers in charge for the disciplinary components, of fundamentals and pedagogical of degrees in Modern Languages and History, of a public university in Bahia. The results were organized from the teacher's understanding of the pedagogical components workload in the current curriculum; the teacher's praxis, in relation to the discussion of the specific area with the teachers training; the evaluation of the trainers who work in the pedagogical components. Concludes that the undergraduate courses, despite of some isolated experiences of theory relationship and pedagogical practice, are still based in an academic perspective. In this way, they devalue the contributions of the pedagogical components.

**KEYWORDS:** Teachers. Teacher training. Pedagogical components.



## RESUMÉN

El objetivo de este estudio es analizar las concepciones de los docentes sobre la importancia de los componentes pedagógicos para la formación docente. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, realizada a través de una entrevista semiestructurada con once formadores responsables de los componentes disciplinarios, fundamentales y pedagógicos de los grados en Letras e Historia, de una universidad pública de Bahía. Los resultados se organizaron en base a la comprensión de los profesores de la carga de trabajo de los componentes pedagógicos en el plan de estudios actual; la praxis de los docentes, con relación a la discusión del área específica con la formación docente; la evaluación de los formadores que trabajan en los componentes pedagógicos. Se concluye que los cursos de pregrado, a pesar de algunas experiencias aisladas con relación a la teoría y la práctica pedagógica, aún se basan en una perspectiva académica. De esta forma, devalúan los aportes de los componentes pedagógicos.

**PALABRAS CLAVE:** Maestros. Formación de profesores. Componentes pedagógicos

## INTRODUÇÃO

A formação do professor da Educação Básica no Brasil, desde meados da década de noventa, está sob a responsabilidade das instituições de ensino superior. Um aspecto que influenciou para que essa instituição assumisse tal compromisso foi a tentativa de sanar os problemas que afetavam a qualidade desses cursos e da Educação Básica. A necessidade desta formação está sintonizada com o movimento pela profissionalização docente na América do Norte, ocorrido nas décadas de 80 e 90, do século XX, que se empenhou em elaborar documentos que apontavam inúmeras fragilidades neste processo. As críticas direcionadas ao modo como os professores eram formados referiam-se às dimensões e fundamentos que orientavam as propostas curriculares, os conteúdos descontextualizados trabalhados nesses cursos e o distanciamento entre a profissão que irão exercer.

A influência desse movimento pode ser constatada na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, pois a legislação que a precedia deixava lacunas no que se refere à formação de professores. (BRASIL, 1996).

Estudos sobre as licenciaturas (D'ÁVILA, 2008; GATTI, BARRETO, 2009) apontam também a distância entre o trabalho ministrado na sala de aula universitária e nas escolas da Educação Básica, futuro *locus* de atuação desses estudantes. Gatti e Barreto (2009) e Scheibe (2010) afirmam que boa parte desses cursos se distancia das determinações legais contidas nos pareceres e nas resoluções que orientam essas formações, pois, na prática, especialmente os docentes das disciplinas que abordam a área específica de formação, na maioria das vezes, não articulam os conteúdos trabalhados com a futura formação profissional dos educandos. Essa mesma crítica é feita no documento Referencial Curricular Nacional para Formação de Professores (BRASIL, 1999) ao constatar a contradição existente entre o modelo de processo de ensino e aprendizagem da formação inicial e continuada de professores e o que é solicitado como adequado para esses alunos na condição de educadores.



Conforme constata D'Ávila (2007), ao investigar os estudantes das licenciaturas, a postura dos professores universitários e o ensino por eles ministrado demonstram que as representações de docência presentes nos estudantes como adequadas para um ensino eficaz não correspondem aos modelos por eles vivenciados enquanto aprendizes na formação inicial (D'ÁVILA, 2007).

Apesar das constatações acima, a importância das licenciaturas é inegável e está associada à ideia de que a democratização do ensino passa pela valorização e reconhecimento dos professores. Embora concordemos com García (1999) e Imbernón (2011) quando afirmam que tal formação não se restringe à etapa da formação inicial – haja vista que o local de atuação profissional, as relações que estabelecem com os sujeitos e com a instituição em que trabalha, interferem, sobremaneira, para a construção identitária do profissional – ela é relevante, pois é quando inicia o momento da profissionalização na docência. É importante, ainda, porque

[...] É uma fase instituída e também instituinte de uma identidade profissional que se estrutura a partir de saberes teóricos e práticos da profissão; de modelos didáticos de ensino e de uma primeira visão sobre o meio profissional docente. É um momento importante na construção da identidade docente, já que os sujeitos se transformam nas interações que ali se estabelecem. Considerada como uma fase de socialização mais formal, é na formação inicial que o futuro docente vai se deparar com os chamados conhecimentos teóricos ou saberes curriculares acadêmicos (TARDIF, 2002) e também com modelos ideais de profissionalidade, advindo muitas vezes das teorias educacionais. (D'ÁVILA, 2007, p.230)

Entendemos que tal importância ocorre por contribuir, a partir dos conhecimentos científicos e pedagógicos ofertados, para questionar e transformar atitudes, valores e funções que os estudantes conferem ao magistério, bem como, contribuir para que esses possam se instrumentalizar e refletir sobre como atuar profissionalmente, de modo a influenciar para a melhoria da qualidade da educação. Essa responsabilidade corresponde a todas as áreas que compõem os cursos de licenciatura, contudo, são os componentes pedagógicos mais especificamente, muitas vezes, os únicos que assumem diretamente o papel de refletir, discutir e fundamentar sobre questões específicas da práxis do profissional no magistério da Educação Básica.

O objetivo deste estudo é analisar as concepções de docentes sobre a importância dos componentes pedagógicos para a formação dos professores. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, realizada através da entrevista semiestruturada com onze docentes responsáveis pelos componentes disciplinares, de fundamentos e pedagógicos, das licenciaturas em Letras e História, de uma universidade pública baiana. Com o intuito de preservarmos a identidade dos nossos colaboradores, optamos por utilizarmos pseudônimos, escolhidos aleatoriamente entre as pedras preciosas, em especial as brasileiras. Tratando-se de minerais optamos em utilizar o gênero masculino para todos os participantes.



Para efeito de sistematização, os depoimentos foram categorizados em quatro tópicos, que contribuem para delinear essa discussão de modo a alcançarmos nosso objetivo. São eles: 1) a carga horária dos componentes pedagógicos no fluxograma; 2) relação dos componentes pedagógicos para o exercício profissional do egresso; 3) trabalho conjunto dos componentes disciplinares e de fundamentos relacionando com a formação de professores; 4) valorização dos profissionais que lecionam os componentes pedagógicos dentre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciaturas, de Graduação Plena – Resolução CNE/CP 1, de 24 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004) chama atenção para as mudanças que ocorreram nas licenciaturas de modo a perceber que essas adquiriram um caráter próprio, a partir da Lei 9394/96, de terminalidade e integralidade em relação ao bacharelado. As leis posteriores – Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a formação continuada, bem como, a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – assumem o papel de descreverem com maior profundidade como devem ser organizadas as licenciaturas.

No que concerne à carga horária dos componentes pedagógicos no currículo vigente, constata-se o incômodo dos docentes em relação ao aumento desta área nas licenciaturas. Dos onze entrevistados, quatro, sendo um da área dos Conhecimentos Científicos-Culturais, não consideram a carga horária excessiva.

Conforme nos relatam os docentes dos componentes pedagógicos, em ambos os cursos, essa temática é bastante presente e conflituosa durante as reuniões dos colegiados desde que mudanças curriculares foram realizadas a partir da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a qual aumentou a carga horária de estágio curricular supervisionado para 400 (quatrocentas) horas, a partir do início da segunda metade do curso; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular. Vale destacar que os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural totalizam 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas. O argumento, dos docentes, contrários ao aumento da carga horária dos componentes pedagógicos, é que essa exigência da legislação, empobrece a formação do licenciando no que diz respeito à aquisição de conteúdos disciplinares específicos. Entendem que é uma interferência negativa dos pedagogos e não algo decorrente do diagnóstico da realidade das licenciaturas que demonstra a necessidade de investir esforços para melhoria da qualidade da formação do professor. Essa resistência à forte presença das questões pedagógicas do currículo apresenta-se nos depoimentos dos docentes, de modo mais direto, como é o caso do pronunciamento de Opala, mas, também, através da denúncia dos colaboradores em relação aos seus colegas.



Talvez o que eu diga seja uma heresia para os pedagogos [risos], mas eu acho um verdadeiro absurdo a interferência da pedagogia no nosso curso de Letras, a ponto de nós dizermos que o curso tem se tornado um “Perdagoletras”. Então para ser “Pedagoletras”, as nossas disciplinas específicas do curso foram retiradas para colocar disciplinas que são de área pedagógica. [...] Para mim é uma ideia errônea achar que essas disciplinas de Pedagogia vão fazer uma formação melhor. [risos de chacota]. Ao contrário! [...] (Opala).

A resistência em relação à ampliação dos conhecimentos pedagógicos do curso, revela a forte influência da concepção epistemológica dominante e academicista, como destaca Cunha (2010, p.27): “Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores”. No entanto, essa mudança encontra-se legalizada nas diferentes diretrizes que regem à formação de professores (BRASIL, 2004; BRASIL, 2019).

Consideramos que mais relevante do que nos posicionarmos quanto a ser excessiva ou não a carga horária dos componentes pedagógicos é que tais componentes possam ser trabalhados de modo a contribuir para o futuro professor aproximar-se da realidade educacional durante seu processo formativo, articulando teoria e prática, ação e reflexão. Quanto ao aumento da carga horária de Estágio essa possibilita que o estudante tenha contato, a partir da metade do curso, com a escola básica e torna-se importante por contribuir para o estreitamento da relação entre teoria e prática profissional, no entanto, sem a efetiva ação do docente essa relação não pode ser garantida.

Percebemos que a importância dos componentes pedagógicos ainda não foi exatamente entendida ou assumida, conforme depoimento dos participantes. Nosso questionamento é se essas resistências ocorrem por não saberem como trabalhar ou da desvalorização da área pedagógica pelo corpo docente.

No que concerne ao componente pedagógico Laboratório de Ensino de História, ficou perceptível a sua relevância para a formação do profissional da educação dessa área, diante dos depoimentos e, conforme o Projeto de Reconhecimento do Curso, a mesma “[...] tem a função de articular os conhecimentos históricos específicos com a prática de ensino da história na educação básica”, o que é bastante defendido na literatura e política de formação de professores. A defesa deste componente é mencionada por três docentes deste colegiado, os quais demonstram que é basicamente ele o responsável por preencher essa lacuna que caracteriza essa licenciatura. Contudo, foi perceptível que o trabalho deste componente, na maioria das vezes, se atém à análise do livro didático no ensino das diferentes áreas, o que denota uma deficiência dos docentes em como articular os conteúdos trabalhados ao exercício profissional do egresso, bem como, em buscar alternativas de ensino mais inovadoras. Como denunciam Monereo e Pozo (2003, p.24) “En la universidad, las innovaciones suelen consistir, como se apunta en la presentación en la creación de nuevos estudios, nuevas asignaturas o en aconsejar determinados itinerarios curriculares en detrimento de otros. [...]”



A resistência de alguns docentes em trabalhar os componentes que ministram relacionando com a formação de professores é outra expressão da desvalorização da dimensão pedagógica. Tal resistência ocorre tanto no sentido de relacionar os conteúdos trabalhados em seu componente com outros que abordem as metodologias ou discussões mais voltadas para a práxis pedagógica, estabelecendo assim a interdisciplinaridade exigida pelo currículo, como, ele mesmo em sua sala de aula, relacionando as teorias com o exercício profissional no magistério. Essa questão foi abordada por todos os docentes, porém numa perspectiva de denúncia do trabalho exercido pela maioria dos colegas, somente um dos nossos entrevistados demonstrou esse incômodo claramente em relação a ser solicitada a estabelecer essa relação:

[...] Quando eu comecei a dar aula na graduação, naquela época você tinha liberdade, mas de uns tempos pra cá começou essa questão: “você tem que fazer isso, mas tem que atrelar com não sei o que”, “você tem que fazer interdisciplinar ou transdisciplinar”. [...] (Opala)

O sentimento de cerceamento demonstrado pelo participante responsável por um componente disciplinar pode ser entendido, erroneamente, como falta de autonomia. No entanto, não devemos associar autonomia com autossuficiência. Na visão de estudiosos como Alarcão (1996), Masetto (1998), Almeida (2012) a autonomia não se refere à individualismo, mas sim a aprender a conviver com o outro e assumir a sua função profissional, considerando os sujeitos que estão sob sua responsabilidade. Portanto, autonomia não é o *laissez faire*, pois tal concepção não contribui para a profissionalização da docência. Essa deve desenvolver-se no contexto de relações, vinculada a uma perspectiva de vida em grupo. Desse modo, como salienta, Almeida (2006, p.185) essas concepções carecem ser revistas, pois o

[...] importante é assegurar a integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos que serão ensinados. Os professores precisam ter uma compreensão de seu campo científico diferente da que têm os especialistas, o que será assegurado pela compreensão didático-pedagógica. É essa compreensão que permitirá ao professor estruturar seu pensamento pedagógico.

Estabelecer que todas as disciplinas das licenciaturas devem ter um caráter prático é exigência de diferentes documentos legais em seus diferentes artigos, como podemos constatar na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002); Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Deste modo, esses documentos determinam que a articulação teoria e prática são da responsabilidade de todos os formadores e, não somente, das metodologias e dos estágios.

A falta de atenção ao modo como deve ser exercido o papel do docente na licenciatura influencia para a formação de professores com deficiência no exercício profissional do magistério, como relata três depoentes. É emblemático a consideração abaixo:

[...] o aluno que sai da universidade sai formado precariamente e aí vai formar o aluno da Educação Básica precariamente que, por sua vez, vai entrar na universidade precariamente. (Topázio)

Percebemos ser bastante comum os formadores fazerem críticas aos estudantes que ingressam no ensino superior em relação ao domínio de alguns conteúdos, maturidade acadêmica, compromisso dentre outros, como demonstra a pesquisa de Soares (2015). No entanto, na sua maioria, não conseguem perceber a importância de suas práticas para mudanças no modo como se efetiva a Educação Básica. Não consideramos que os problemas presentes nesta etapa inicial são, em sua totalidade, decorrentes da má formação do professor, todavia, a qualidade desse processo pode contribuir para amenizar alguns dos problemas apresentados. Sobre essa questão Mello (2000, p.102) posiciona-se:

[...] que a formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação. É como se, ao tocá-la, fosse mais fácil provocar uma reação do sistema total, gerando um efeito em série: um círculo virtuoso de consequências mais duradouras.

As posturas assumidas pelos docentes em relação a não relacionar os conteúdos específicos com o exercício profissional no magistério contribuem para a deficiência na formação de professores, de modo que um entrevistado declara:

Eu até chego a pensar: o que a universidade contribuiu a não ser com o conhecimento acadêmico. Eu não sei até que ponto a universidade contribuiu para a formação desses professores enquanto professores. (Ametista)

É relevante que o formador domine a matriz disciplinar dos conhecimentos específicos de sua área, porém atentando, também, em como desenvolver as competências complexas dos estudantes, objetivando ter clareza de como estes conteúdos transformam-se em objetos de ensino, através da transposição didática e da mediação pedagógica.

Alertamos que a experiência a qual causou o incômodo no depoente supracitado refere-se à sua vivência numa instituição privada, visto que, a universidade lócus desta pesquisa, mesmo constando o princípio da relação teoria e prática profissional, não é uma exigência direta aos docentes, como evidenciam dez dos entrevistados, pois cada um trabalha da forma que considera mais conveniente.

[...] Cada um trabalha o que quer, da forma que tem vontade. Eu acho legal que as pessoas tenham autonomia, mas é necessário ter esse ponto de chegada, porque minha autonomia não pode ser desvinculada deste objetivo de formar professores. Eu tenho autonomia para definir minha aula, objetivos da minha disciplina, mas não pode ferir este objetivo, ele tem que estar voltado para formar o professor pesquisador. (Turmalina)

Contrário ao incômodo demonstrado por Opala, percebemos que um docente de Letras expressa que já trabalha na perspectiva de fazer essa união entre a teoria trabalhada nos componentes específicos e a práxis profissional do professor e que, trabalhar nessa perspectiva, é gratificante, pois, tanto ele aprende, quanto os estudantes.



Um aspecto bastante marcante, no que se refere à nossa análise, diz respeito à desvalorização do profissional que atua nos componentes pedagógicos, seja ele formado em Pedagogia ou não. O preconceito com esses profissionais foi denunciado por quatro de nossos colaboradores e uma das consequências são as inúmeras solicitações de transferência de docentes que ingressam no Colegiado de História através do componente Estágio Supervisionado para outras áreas.

[...] A ideia é que as disciplinas que lidam com a educação são disciplinas menores no curso. Então, como disciplina menor os menos capacitados é que vão ficar e como ninguém quer ser menos capacitado os professores utilizam essas disciplinas como porta de entrada e partem para outras disciplinas. [...] Todos os outros dão aula por um tempo, de preferência até terminar o probatório e fazem indicação docente para outra disciplina. Porque nos concursos estágio tem mais vaga e é mais fácil entrar. (Alexandrita)

Essa constatação do entrevistado coaduna com os argumentos de Formosinho (2011) e Pacheco (1995), os quais justificam tal postura a partir do processo academizante que prevalece no ensino superior, hierarquizando os docentes a partir dos formadores assumidos e não assumidos, ou seja, aqueles que se declaram enquanto profissionais que formam professores tendem a ser considerados de menor valor no âmbito universitário, inclusive sendo portadores de uma quantidade intelectual supostamente inferior.

Essa valorização dos componentes disciplinares nas licenciaturas decorre do entendimento que os conteúdos por eles trabalhados são mais elaborados teoricamente e se constituem enquanto científicos, os quais são considerados, por alguns profissionais, como suficientes para a docência acadêmica. Por ter também como objeto de discussão o ensino na escola básica, os componentes pedagógicos não ocupam uma posição valorizada por muitos formadores.

Ainda sobre Estágio Supervisionado, outro elemento elencado pelo depoente Alexandrita, o qual denota a desvalorização dos componentes pedagógicos e dos profissionais que se dedicam à área, é a composição da banca para seleção dos docentes de Estágio Supervisionado, com membros que não conhecem a discussão sobre ensino, aprovando profissionais que não se identificam com as questões próprias desse componente. Desse modo, são escolhidos candidatos que apresentam altas titulações e/ou demonstram alto domínio de conteúdo em algumas áreas sem que, necessariamente, saibam relacionar essas teorias à prática profissional nem possuam experiência na área da Educação Básica.

Percebemos nos depoimentos dos entrevistados que o preconceito que envolve a pedagogia, na verdade, é algo mais amplo, que ultrapassa o modo como os docentes responsáveis pelos componentes pedagógicos efetivam seu trabalho, mas pela própria natureza destes componentes, visto que se relacionam com aspectos referentes à prática – historicamente avaliada como menos valiosa em relação à teoria –; ao ensino – hierarquicamente inferior à



pesquisa–; à formação de professores – menos valorizada socialmente do que o bacharelado –; dentre outros.

A discriminação dos componentes pedagógicos é explicada por Pimenta e Lima (2005/2006, p.6) pela velha discussão que contrapõe teoria e prática, que, no entendimento dessas autoras, “[...] não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’”.

Essa desvalorização do pedagogo e dos docentes que ensinam os componentes pedagógicos pode, no nosso entendimento, decorrer de diferentes questões que perpassam à docência no ensino superior. A primeira é que a pedagogia é caracterizada como um campo feminino, relacionada à vocação “natural” das mulheres para educar as crianças. Desse modo, sendo a universidade o território do conhecimento científico, o qual tem como princípio a rigorosidade, a mensuração, a objetividade essa questão não é bem aceita (CUNHA, 2007; CUNHA, 2015). Todavia, a pedagogia universitária tem sido um campo fecundo de estudos e contribuições que podem possibilitar a melhoria do ensino acadêmico, posto questionar práticas sedimentadas historicamente na universidade e que não contribuem para o aprendizado dos estudantes, além do seu caráter propositivo, no sentido de trazer à tona experiências e investigações que tratam de experiências inovadoras e significativas no processo formativo profissional.

Todas essas medidas assumidas pelo Curso de História denotam um caráter de bacharelado, o qual pode ser constatado a partir da consideração de Fonseca (2003) ao questionar a suposta obviedade se o profissional, egresso dessa licenciatura, que exerce o trabalho pedagógico é realmente um professor. O autor afirma que há inúmeras controvérsias sobre este ponto e exemplifica que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História se querem mencionam a palavra “professor” no seu texto. Sobre este documento Fonseca (2003, p.68) nos esclarece:

É interessante observar a separação que o documento traz entre o que é básico, e o que é complemento na preparação dos profissionais de história. Os saberes pedagógicos são “complementares”, sucedem os básicos. Não se articulam, nem se relacionam com os conhecimentos específicos da disciplina; situam-se no campo da “instrumentação” para o mercado, da aplicação prática das teorias. Os saberes experienciais construídos pelos futuros profissionais ao longo da vida sequer são mencionados.

Essa concepção dicotômica entre os saberes pedagógicos e disciplinares perpassa por décadas as licenciaturas de História, conforme Fonseca (2003, p.71) e, como percebemos, as práticas dos docentes não divergem dos velhos problemas que caracterizam estes cursos.



Para além deste área especificamente é necessário entender que esse é um problema que se apresenta em diversas licenciaturas e, como justifica um participante, decorre da formação dos docentes.

Eu acho que é mesmo a formação que nós tivemos. A nossa formação é do passar o conteúdo, não necessariamente de passar como esse conteúdo pode ser repassado para o outro. Acho que é muito isso. [...] (Citrino)

Destacamos ser legítima a importância dada ao acesso do licenciando aos saberes epistemológicos, posto que para o exercício da profissão o domínio dos conhecimentos é relevante. Contudo, resumir o papel de formador à transmissão do conteúdo é limitado, pois saber as teorias sem a devida competência das questões pedagógicas pouco contribuem para o exercício profissional do licenciando, visto que “o que ensinar” está atrelado ao “como ensinar” e ao “porquê ensinar” e, como advoga Libâneo (2008), para exercer a profissão docente é necessário ser portador do conteúdo de sua disciplina específica e o ensino dessa disciplina.

Além do mais, como demonstram alguns participantes, especialmente de Letras, faltam componentes responsáveis por trabalhar as questões metodológicas de algumas áreas, além das dificuldades enfrentadas pelos docentes das metodologias e Estágio Supervisionado para estabelecerem a relação entre a teoria e a prática profissional. Essas dificuldades abrangem aspectos como: o tempo disponível, o excesso de estudantes a serem acompanhados, falta de domínio do conhecimento em todas as áreas do curso.

Outro aspecto que pode explicar essa rejeição aos componentes pedagógicos no processo de formação de professores é que aqueles, geralmente, referem-se à associação das suas produções a questões instrumentais e normativas, bem como, idealizadas que buscam, messianicamente, resolver os problemas educacionais (BALZAN, 2012; OLIVEIRA, ANDRÉ, 2016; CANDAU, 2016). Essa perspectiva, distante da realidade e, até mesmo, sem atratividade, foi destacada por dois depoentes ao descreverem como os componentes pedagógicos eram ministrados em sua época enquanto estudantes. Este caráter tecnicista também se opõe ao caráter político da universidade. Contudo, considerando a importância da área pedagógica no processo formativo dos estudantes, bem como a resistência de docentes para o aumento da carga horária dessa área, é relevante uma atenção especial dos profissionais responsáveis por esses componentes, pois é inócuo mais horas se essas não contribuírem para que o licenciando possa conhecer e refletir criticamente sobre as especificidades do seu futuro *locus* de atuação profissional, bem como, se não forem construídas, coletivamente, propostas que busquem sanar ou amenizar os problemas existentes na Educação Básica.



É relevante pontuar que o docente que mais demonstrou resistência à presença da pedagogia nos cursos de Letras, salientou a importância desses componentes na formação dos futuros professores, dependendo de como é ministrado.

Ainda no que se refere ao docente dos componentes pedagógicos aprimorarem sua ação educativa, merece atenção o modo como acontecem os Estágios Supervisionados. Nesse sentido, podemos citar alguns elementos a serem considerados: necessidade de diálogo mais efetivo com os regentes, de modo a elaborarem propostas que sejam validadas por esses, não se caracterizando como mais uma proposta que difere das que os regentes precisam desenvolver; o respeito pelos saberes dos professores-regentes e, assim, conseguirem que aqueles se aproximem mais da universidade. Esses elementos foram citados pelos participantes.

É nesse sentido, de estabelecer um diálogo entre a academia e a educação básica, que Zeichner (2010) propõe o conceito de terceiro espaço ou à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores. Tal espaço objetiva novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores, rompendo com a desconexão entre escola e universidade, com a hierarquização do conhecimento acadêmico em relação ao saber da prática, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.

Na busca da origem da desvalorização dos aspectos pedagógicos no ensino superior, entendemos que tais concepções não são somente construídas, mas, também, são adquiridas através do processo comunicacional que ocorre na vida cotidiana. Desse modo, acreditamos que muitos são os fatores que influenciam nessa desvalorização: a herança de uma visão artesanal de docência, de base positivista; o processo formativo dos docentes, vivenciado nos moldes de um bacharelado e, ainda, pelas questões de poder que se apresentam entre os sujeitos e as áreas. É através do processo comunicacional que estes mesmos docentes, constroem, transmitem e reconstróem as concepções suas e influenciam nas representações dos licenciandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste estudo, a partir dos dados e das inferências suscitadas, colocaram em evidência os sentidos atribuídos pelos docentes participantes ao papel de formador de professores, em especial no que tange aos componentes pedagógicos. Com efeito, os resultados apontam como elemento central da visão dos entrevistados acerca desse papel a ideia de que quem sabe ensina, em outras palavras, é bastante dominar os conteúdos a serem ministrados para ser docente.



Percebe-se o investimento de alguns formadores em estabelecer relação entre os conteúdos trabalhados em seus componentes com a atuação profissional no magistério, especialmente aqueles responsáveis pelos componentes pedagógicos. Contudo, diante do tom de denúncia dos participantes da pesquisa, observa-se que a reflexão teórico-prática sobre os aspectos referentes ao processo ensino-aprendizagem na universidade não tem sido a tônica das discussões dos docentes, nem mesmo nas licenciaturas, territórios formativos dos professores e, portanto, deveriam ser espaços mais sensíveis e propícios a essas questões. Esse é o posicionamento da maioria dos docentes, especialmente os que ministram os componentes específicos e de fundamentos, pois, valoriza-se sobremaneira os conteúdos disciplinares sem que o modo como esses serão trabalhados no exercício do magistério seja abordado.

O nosso posicionamento diante dessa discussão é que a formação de profissionais não pode ocorrer abdicando de nenhuma dessas perspectivas, até porque teoria e prática não são elementos que se repelem, ao contrário, um alimenta o outro. Além do mais, a maneira como a teoria é trabalhada nas diferentes habilitações também precisa ser questionada, pois, muitas vezes, trata-se de um amontoado de informações, sem possibilitar ao estudante a construção do conhecimento a partir do questionamento e do confronto entre diferentes abordagens e a relação com a realidade.

Emerge ainda, das interpretações à luz das teorias, a possibilidade de afirmar que os cursos de formação de professores ainda se baseiam numa perspectiva academicista. A presença dessa concepção nos cursos estudados pode ser confirmada diante da valorização da reprodução do conhecimento acumulado, através da memorização e da repetição de práticas desenvolvidas por gerações anteriores e transmitidas a todos os sujeitos de forma homogeneizadora; preocupação com a formação intelectual e moral dos estudantes, sendo o professor o depositante e o estudante o depositário; preocupação com a erudição, com o uso da razão e da objetividade dentre outros. No campo do conhecimento este é trabalhado de forma fragmentada, desvalorizando os aspectos pedagógicos; hierarquizando os diferentes tipos de conhecimento.

As reflexões aqui tecidas permitem concluir-se que, na sua maioria, os participantes não se assumem essencialmente como formadores, ou seja, o fato de atuar na licenciatura é algo secundário no seu exercício profissional, posto que agem sem diferenciar as inúmeras questões que envolvem o ensino e a pesquisa que poderiam ser desenvolvidas no bacharelado, não consideram as especificidades do currículo no que tange à formação de professores, por exemplo, relacionar a teoria com a prática profissional; desconhecem e desconsideram o perfil profissiográfico constante no Projeto Político dos Cursos; distanciam da realidade da Educação Básica; não procuram sanar a dificuldade que possuem em formar professores; desvalorizam o aspecto pedagógico da formação, inclusive não investindo em sua competência pedagógica dentre outros.



Considerando que o docente não possui uma formação pedagógica específica para atuar no ensino superior e que durante seu percurso na licenciatura, de modo geral, a formação pedagógica além de frágil foi voltada para Educação Básica, é compreensível que esses profissionais busquem assumir áreas em que se sintam mais capacitados e seguros em lecionar. Essa falta de formação abrange não somente o componente Estágio Supervisionado, mas o modo como representam os aspectos pedagógicos mais amplos.

Consideramos que, para sanar estas questões o investimento individual e coletivo dos docentes no seu desenvolvimento profissional pode ser uma medida relevante. Esse desenvolvimento pode se concretizar tanto no próprio local de trabalho quanto em outras instâncias, mas a instituição em que ele atua, também, cabe investir para que o profissional possa ressignificar concepções construídas ao longo de sua história e apreender conteúdos relevantes para desenvolver o seu trabalho com qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de professores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação dos Professores do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOULD, Philippe (Orgs). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BALZAN, Newton Cesar. A pesquisa em Didática: realidades e propostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **A Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 94-118.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Referencial para Formação de Professores**. Ministério da Educação e do Desporto. A Secretaria, Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura,

de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Parecer CNE/CES nº 15, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 15 de maio de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020.

CANDAU, Vera Maria. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: Oliveira, Maria Rita Neto Sales; André, Marli. Eliza Dalmazó Afonso de (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2016

CUNHA, Maria Isabel da (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Quando forma é conteúdo: o campo da pedagogia universitária na formação de formadores. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES *et al.* (Org.). **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. 1 ed. Fortaleza: CE: EdUECE, vol. 4, 2015, p. 00761-00778.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Memória e Formação de Professores**. Salvador-BA: EDUFBA, 2007.

D'AVILA, Cristina. Formação docente e contemporaneidade: limites e desafios. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun., 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003 (Coleção Magistério Formação e trabalho pedagógico.).



FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999 (Coleção ciências da educação – século XXI).

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elisa Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 14).

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, Ilma Passos A. & D'ÁVILA, Cristina. (org.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998 (coleção Práxis).

MELLO, Guiomar N. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec. v.14, n. 1, Jan./Mar. 2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&tlng=pt). Acesso em 19 de agosto de 2019.

MONEREO, Carlos & POZO, Juan I. La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. *In*: MONEREO, Carlos & POZO, Juan I. **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía**, España: Síntesis, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. *In*: Oliveira, Maria Rita Neto Sales; André, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2016

PACHECO, José Augusto de Brito. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga s/e 1995 Universidade do Minho.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em História. Jacobina: UNEB, 2011. Disponível em: <https://portal.uneb.br/jacobina/wp-content/uploads/sites/22/2017/01/PROJETO-PEDAGOGICO.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2020.



SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SOARES, Ilma M<sup>a</sup>. F. (2015). **O papel de formador de professores na perspectiva de docentes de licenciaturas**. 2015, p. 228 p. Tese (Doutorado). Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Salvador.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.