

# **A FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES:**

## **Os formadores e suas práticas**

Elisabete Cardieri<sup>1</sup>

### **1. INTRODUÇÃO**

Inúmeros desafios têm sido apresentados à atuação dos profissionais da educação básica: dos impasses em sala de aula como indisciplina e fracasso escolar aos índices expressos através das avaliações (Prova Brasil, Saresp, etc); da ampla circulação de informações pela mídia eletrônica aos efeitos da globalização na cultura e atuações cotidiana. Entre eles, os avanços científicos e tecnológicos que caracterizam a sociedade da informação e do conhecimento solicitam atuação diferenciada dos sujeitos e, conseqüentemente, a formação também deve realizar-se a partir de parâmetros e critérios distintos dos anteriormente aceitos. Os quatro pilares da educação (DELORS, 2000) indicam a urgência de um sujeito reconhecida e assumidamente protagonista de sua formação e participação na sociedade.

Vários aspectos também sido destacados quando se discute a formação das novas gerações. O acesso e domínio das novas tecnologias, articulação entre disciplinas e campos de saber para compreensão dos fenômenos contemporâneos (como meio ambiente, ética, etc.), o trabalho pedagógico direcionado a uma atuação efetiva do educando. Somam também as exigências sempre delineadas de formação de um cidadão crítico, participativo e consciente de seu papel na construção de uma sociedade democrática. Para além da importância inegável de tais aspectos, a indagação dirige-se para duas perspectivas: 1) a preparação e a formação dos educadores da educação básica para promover tal processo junto aos educandos; 2) e, mais especificamente, para as condições fundantes da formação inicial desses educadores, realizada no âmbito do ensino superior, nos cursos de graduação.

Parece óbvio que as duas perspectivas comportam em si inúmeros aspectos que se impõem e delineiam contextos específicos (concernentes às instituições escolares e/ou universitárias, públicas ou privadas, à composição dos currículos e às

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Educação (PUCSP), Mestre em Filosofia da Educação (FEUSP), docente da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Universidade São Marcos. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa: Formação dos profissionais de educação e práticas educativas (USCS/CNPq) e Investigações Temáticas em Educação (USMarcos/CNPq).

características regionais e locais). Não obstante a exigência de um cuidado fundamental, nossa reflexão destaca dois aspectos que discutidos nas últimas décadas quando se fala em formação de educadores: a importância de um profissional reflexivo, pesquisador e atento aos desafios imprevisíveis que a sociedade contemporânea apresenta. Como extensão, aponta-se a exigência de uma formação consistente para atuação em sua especificidade profissional, mas fundada e aberta ao diálogo interdisciplinar que favoreça a explicitação das questões e fenômenos em sua complexidade, como enfatiza Morin (1996; 2000).

Frente a essas duas dimensões, da pesquisa e da interdisciplinaridade, as indagações que se apresentam são: em que medida tais aspectos tem sido promovidos e desenvolvidos nos cursos de formação de educadores, em particular, nos cursos de Pedagogia? Quais condições apresentam os formadores (e a eles se apresentam) para o desenvolvimento de práticas diferenciadas que ultrapassem a mera lógica de reprodução e/ou transmissão do que foi vivenciado em seu processo de formação? E, talvez a questão seja: qual o papel da Universidade e do ensino superior, na promoção de práticas pedagógicas efetivamente distintas que gerem também atuações mais conectadas com as exigências culturais de uma sociedade globalizada, midiática, tecnológica? Tais questões emergem de reflexões suscitadas junto a docentes de três universidades (privadas) nas quais atuamos como docente e integrante de grupos de pesquisa.

Sendo assim, nosso objetivo é apresentar algumas questões que contribuam para a reflexão sobre as práticas dos formadores de educadores nos cursos de Pedagogia, de modo particular, a pesquisa e o diálogo interdisciplinar. Sem dúvida é um processo efetivamente de *re-flexão*, ou seja, auto-implicativo enquanto buscamos questionar práticas nas quais também estamos presentes.

## **2. PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: algumas questões**

Como já enunciado, as questões apresentadas emergiram da atuação universitária prevalentemente como docente, desde 1997. Em parte deste período, a atuação como gestora possibilitou a percepção de aspectos nem sempre visíveis e acessíveis quando somos “apenas” docentes. Faz-se necessário, também, explicitar que as três instituições estão localizadas da região da Grande São Paulo, e com vasto tempo de existência e

atuação junto ao ensino superior<sup>2</sup>. Como universidades, oferecem vários cursos nas áreas de humanas, exatas, biológicas e tecnologia, mas nosso foco dirige-se para o curso de Pedagogia.

É interessante, inicialmente, indicar que os cursos de Pedagogia, nas três instituições<sup>3</sup>, apresentam o corpo docente formado majoritariamente por docentes titulados, a saber:

Instituição	doutores	mestres	especialistas
A	30%	60%	10%
B	25%	75%	-
C	80%	20%	-

Esse quadro, brevemente apresentado, revela que a ampla maioria exerceu de maneira efetiva atividades de pesquisa em seu percurso de formação profissional. Um outro dado merece ser destacado: nas três instituições, a atribuição de aulas se faz prioritariamente respeitando-se a formação básica da graduação do educador.

Dentre vários aspectos que contribuem com nossa reflexão, optamos por destacar dois pontos:

1) **Da disciplina ao olhar interdisciplinar:** Apesar de nos reunirmos em torno de um objeto comum, ou seja, o fenômeno educativo, o corpo docente dos cursos de Pedagogia é constituído por profissionais com formações básicas distintas (Filosofia, Sociologia, Psicologia, História, Educação Física e, claro, Pedagogia etc.). Não obstante integrarmos um mesmo grupo com propósito de formação de educadores, constata-se que as práticas mantêm a fragmentação e a segmentação focadas nos conteúdos disciplinares, nem sempre possibilitando a promoção de atividades e ações que revelem a interdependência e complementaridade dos saberes necessários para compreender o processo educativo.

Surge, então, a primeira questão: como as exigências de um olhar interdisciplinar ou transdisciplinar solicitado pelos fenômenos e questões contemporâneas (já provocados pelas questões sócio-ambientais, novas tecnologias, projeto genoma) serão contempladas e oferecidas no processo de formação dos professores? Se a articulação diante um mesmo objeto (educação, formação de

---

<sup>2</sup> Interessante que, possivelmente, esse primeiro dado já delineia um aspecto que tem caracterizado a atuação dos docentes (ou dos formadores de professores) que lecionam em instituições privadas: a exigência de manter vínculo com mais de uma instituição.

<sup>3</sup> Tendo em vista o objetivo desse texto, optamos por não caracterizar em detalhes a constituição das instituições e dos cursos por elas oferecidos.

educadores, desafios atuais para a formação) nem sempre mobiliza a integração entre docentes e disciplinas, qual a contribuição que a formação superior tem oferecido para conectar os educadores às questões e exigências de nosso tempo? Ou essa não é uma tarefa da universidade e do ensino superior?

Alguns “argumentos” são apresentados: “tais questões fogem ao que nos compete discutir e formar”; “a minha área de formação e contribuição é outra”; “não sei nada sobre isso”, entre outros. Sem negar a importância capital da formação competente em uma área de estudo, uma primeira hipótese que pode ser apresentada é paralisação num campo específico de pesquisa sem a abertura a outras questões interdependentes e complementares (falando em termos de educação), e a outras realmente distintas, mas contemporâneas.

Como segunda hipótese, decorrente da primeira, pode-se apontar a insegurança (ou “pseudo-segurança” perdida) diante de questões para as quais não temos respostas e revelam o não-saber. Essa constatação (tão “socraticamente” saudável) nem sempre é percebida como condição preliminar para ampliação de olhar e promoção do diálogo, e possivelmente, não seja vivenciada nas práticas cotidianas em sala de aula e nas relações com os pares. O que nos remete ao segundo ponto.

**2) A pesquisa como prática/procedimento:** Para além da discussão sobre o estatuto da pesquisa (de modo particular, em educação), a questão que trazemos aqui quer discutir e indagar sobre os procedimentos de formação que poderiam provocar práticas de pesquisa estimuladas pelos professores e/ou pelos alunos. A primeira indagação dirige-se possivelmente para a concepção de pesquisa que o docente universitário traz, assim como qual a concepção de ensino se revela em seu discurso e em suas práticas. Ludke e Cruz (2005) trazem alguns dados relativos a docentes de duas instituições públicas de ensino superior que expressam certa dissociação nas possibilidades de articular ensino e pesquisa. Um dado chama atenção tanto na pesquisa citada quanto em nosso contexto: a maioria dos docentes em questão já experienciou o processo de pesquisa em mestrado e doutorado. Qual o efeito dessa experiência para promover e suscitar procedimentos de investigação com e pelos alunos? Será essa uma questão de organização curricular ou opção metodológica do docente (ou mesmo corpo docente)?

Considerando o contexto a partir do qual trazemos essa reflexão, cada qual a seu modo, as três instituições estabelecem componentes curriculares que indicam a preocupação com a prática da pesquisa: Metodologia Científica, Metodologia de Estudo

e de Pesquisa, Iniciação à Pesquisa em Educação, Seminários de Pesquisa, Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso. Vale ressaltar que, em todas, a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma exigência e conta com os conteúdos desenvolvidos nessas disciplinas para sua concretização.

O que se constata em conversa com os alunos e alunas e em pesquisa realizada em uma das instituições é que a percepção do processo de investigação e pesquisa só é reconhecido no período de elaboração do TCC. Algumas indagações são inevitáveis: Quais práticas têm sido privilegiadas no ensino superior e no curso de Pedagogia? Por que os procedimentos preliminares de leitura e diálogo com autores, solicitados nas disciplinas, não encontram vinculação com a explicitação de questões e o espírito de problematização tão elementares à investigação científica? Forma-se um educador pesquisador, reflexivo, apenas com o trabalho de duas ou três disciplinas? Qual o papel do estágio no processo de problematização e investigação das questões contemporâneas do cotidiano escolar? Qual a contribuição dos demais conteúdos (Fundamentos, Metodologias etc.) para o questionamento, investigação e sistematização de novas contribuições?

### **3. CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS**

Essas e outras questões têm provocado a reflexão e discussões entre alguns docentes das três instituições em questão. Sem minimizar a complexidade do quadro atual da educação básica, também não é possível negar, frente aos questionamentos e dados que se apresentam, a parte que nos compete na formação dos educadores.

E outras questões se impõem: Onde se situa o impasse(?): na organização do currículo ou nas opções metodológicas assumidas pelos docentes? E o que dizer do espaço de construção coletiva, de gestão participativa, de elaboração de projetos tão enfatizados nas pesquisas e nos discursos acadêmicos sobre atuação e formação do educador? Qual o espaço de criação, de integração e interdisciplinaridade é promovido (ou inventado) nas instituições superiores? Qual o espaço é destinado ao diálogo investigativo entre os docentes em seus ambientes de trabalho? Se considerarmos que muitos professores da educação básica encerram sua formação sistemática na graduação, qual o investimento na promoção de uma formação diferenciada tem sido assumido efetivamente? É questão de “formação dos formadores” ou de revisão e

abertura à invenção de novas práticas a partir das riquezas já construídas? Questões que se abrem ao diálogo... respostas a serem inventadas.

## REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 4ª ed. São Paulo: Cortez e Brasília: MEC: UNESCO, 2000.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004

LÜDKE, Menga e CRUZ, Giseli Barreto. Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005

MORIN, Edgar. *O Método3: O conhecimento do conhecimento*. 2.a ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

\_\_\_\_\_. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.