

## **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE LICENCIATURA**

**OSMAR QUIM\***

### **Resumo:**

Nosso trabalho pretende contribuir com a discussão sobre o papel das disciplinas pedagógicas, chamadas humanísticas, na formação do professor, tendo como foco particular a formação do licenciado em computação. Partindo da concepção dos saberes docentes proposta por Tardif (2002), buscamos fazer uma discussão sobre a importância dos saberes pedagógicos, fornecidos pelas ciências da educação já na formação inicial do professor. Embora consideremos que a gama dos saberes docentes é vasta e complexa e que muitos desses são construídos no exercício da profissão, não há como menosprezar a formação pedagógica inicial, pois é a partir das teorias estudadas que acreditamos ser possível fazer a reflexão sobre a prática no sentido proposto por Schön (2000) e, a partir dessa reflexão traçar novos caminhos para o trabalho em sala de aula. Na situação específica dos licenciados em computação, curso da área de exatas, as disciplinas pedagógicas deveriam cumprir papel fundamental na formação para a docência, proporcionando uma articulação profunda com os saberes da área específica, possibilitando que o futuro docente pudesse colocar os saberes da informática, bem como a própria informática, a serviço da aprendizagem dos alunos. Não foi essa articulação que encontramos na prática dos licenciados em computação por nós estudados. Percebemos uma valorização do conhecimento específico muito mais evidente em detrimento da formação pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de um ensino muito tecnicista e voltado para o conteúdo. Nesse contexto, a articulação da informática com a educação segue o mesmo padrão tecnicista e pouco profícuo que vislumbramos em várias iniciativas de articulação entre informática e educação.

**Palavras-chave:** Formação Pedagógica. Saberes Docentes. Trabalho Docente.

### **INTRODUÇÃO**

Comungamos com a ideia de que os saberes docentes são múltiplos e oriundos de diversas fontes (TARDIF, 2002), da formação inicial, do trabalho realizado em classe, dentre outras. Neste texto queremos destacar e discutir os saberes pedagógicos, advindos das ciências da educação e propagados pelos cursos de formação de professores.

---

\* Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Alto Araguaia (UNEMAT/Aia).  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Nosso estudo tem como embasamento uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja metodologia foi inspirada no método clínico piagetiano, realizada com os licenciados em computação em início de carreira. Os professores participantes da pesquisa foram formados pelo curso de licenciatura em computação ofertado no câmpus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) situado em Alto Araguaia. Tais licenciados tinham mais de um ano de formação e trabalhavam no mesmo curso de licenciatura em que se formaram. Nosso objetivo, naquele momento, era discutir sobre os saberes pedagógicos daqueles licenciados e a qual filiação teórica pertenciam tais saberes (QUIM, 2014).

Como professor da área de humanas, trabalhando no curso de licenciatura em computação com a disciplina de Psicologia da Educação, percebia-se um distanciamento dos alunos em relação às disciplinas pedagógicas, deixando transparecer uma falta de interesse pela formação que essas disciplinas podiam oferecer. Essa observação inicial tornou-se inquietante. Mesmo procurando despertar o interesse dos alunos para a formação pedagógica, buscando fazer com que estabelecessem uma relação entre os conteúdos específicos e a educação em geral, bem como a didática e metodologia em particular, nosso intento não lograva êxito, pelo menos não do modo desejado.

A partir dessa observação inicial, aliada a outras questões de interesse científico, buscamos identificar os saberes pedagógicos desses professores a fim de subsidiar uma discussão mais aprofundada sobre o tema. Tal interesse se expande à medida em que observamos que essa dificuldade de articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos não é condição específica da licenciatura em computação, mas de modo geral, dos cursos de licenciatura. Observa-se que essa formação pedagógica se concentra, em parte, no início do curso, e outra parte no final, ficando à cargo dos estágios supervisionados que, ministrados pelos professores da área específica, sem a participação de um pedagogo, perde a oportunidade de colaborar para que os alunos façam a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos na prática, no estágio realizado.

## **1 OS SABERES DOCENTES**

Conforme a classificação dos saberes docentes, apresentada por Tardif (2002), temos os saberes disciplinares, os curriculares, os experienciais e os da formação profissional. Tais saberes são oriundos de diversas fontes e compõem o repertório de saberes que o professor deve mobilizar em sua prática. Dentre esses saberes, ressaltamos os saberes da formação profissional, produzidos pelas ciências humanas e as ciências da educação, que além de produzi-los “procuram incorporá-los à prática do professor” (TARDIF, 2002:37). Tais saberes incorporam os saberes pedagógicos.

*Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2002:37)*

De acordo com a literatura sobre formação de professores, os saberes pedagógicos, além de serem transmitidos pelas instituições formadoras são, também, aprendidos pelo professor em formação ao longo de todos os anos em que frequentou a escola, ou seja, todo a sua história de vida escolar e acadêmica acaba por lhe ensinar a como ser professor. No cotidiano da sala de aula não há uma separação clara desses saberes, pois muitos deles são validados na própria prática, independente de terem sido aprendidos por meio das ciências da educação ou simplesmente pela vivência desses enquanto alunos.

Cabe ressaltar que, embora muitos desses saberes sejam construídos na prática da sala de aula, isso não nos permite afirmar que a profissão seja aprendida na prática, pois demanda uma formação prévia, específica, para o seu exercício (ZABALZA, 2004), além de um investimento constante em seu aperfeiçoamento (TARDIF; LESSARD, 2011). Soma-se à crença de “aprender a ser professor na prática”, o desenvolvimento da profissão como um ofício divino ou vocação (NÓVOA, 1999; ZABALZA, 2004), desconsiderando a necessidade da formação pedagógica específica para a prática da profissão.

Além dos saberes necessários à profissão, Perrenoud (2001) nos traz uma contribuição importante ao apresentar e discutir a questão da competência. É necessário ter competência para mobilizar os diversos saberes docentes na prática de sala de aula, pois a operacionalização da prática pedagógica vai além dos saberes necessários. Segundo o autor, “pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos

diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura” (PERRENOUD, 2001:21).

É importante compreender a noção de esquema em Piaget para compreender a noção de competência apresentada por Perrenoud (2001), pois é daí que este parte. De acordo com Piaget (2000:16) “chamaremos de esquemas de ações o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação”. São esses esquemas que possibilitam ao indivíduo identificar, selecionar, combinar, interpretar, extrapolar e diferenciar os saberes pertinentes à dada situação. Salientamos aqui, mais uma vez, a necessidade da formação teórico-pedagógica, pois as construções cognitivas que o sujeito realiza, partem da sua interação com um objeto de conhecimento, podemos entender, com um conteúdo sobre o qual ele age. Ter competência vai além da necessidade do domínio da área específica de conhecimento do professor.

Como salienta Meirieu (1998):

[...] que o professor domine o “conhecível”, que explore, em todos os sentidos, os conhecimentos que deve fazer com que sejam adquiridos, que compreenda suas gêneses e suas lógicas, que examine todos os recursos que elas oferecem e que busque, sobretudo, todas as abordagens, todos os caminhos que lhe permitam ter êxito. (MEIRIEU, 1998:41)

Conforme as palavras do autor, não nos parece que a formação em área específica do conhecimento seja suficiente para a formação do professor. Os conhecimentos das ciências da educação são fundamentais para que os professores possam perceber o aluno como tal, que estejam atentos ao que Meirieu (2002) define de momento pedagógico. O momento pedagógico é o momento em que o aluno surge como efetivamente é, e não como o professor o idealiza. É nesse momento em que as certezas são abaladas, o planejamento já não faz mais sentido. É esse o momento de perceber o aluno, seus anseios, seus desejos, como também toda a diversidade que se encontra em sala de aula. Cremos que somente a formação humana seja capaz de fornecer subsídios teóricos que possibilitem a ação pedagógica efetiva e consciente do outro, o aluno.

## **2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO O LICENCIADO EM COMPUTAÇÃO**

Ao estudarmos os saberes pedagógicos do licenciado em computação, procuramos compreender o que pensavam sobre os conhecimentos teóricos referentes à pedagogia que tiveram ao longo do curso nas disciplinas específicas: sociologia, didática, psicologia da educação, dentre outras. Nossa intenção era a de saber quão significativa foi essa formação na visão dos licenciados.

A formação pedagógica é considerada importante pelos licenciados quando se referem aos conhecimentos trazidos pelas disciplinas que compõe a matriz curricular do curso (Psicologia, Filosofia, Sociologia, etc.): *“eu acho que tudo isso contribui porque são saberes diferentes, são ciências diferentes [...] Eu vejo que é importante porque você entende mais o comportamento humano e para a prática pedagógica você tem que conhecer o comportamento humano”*. Corrobora com a essa visão a afirmativa de Zabalza (2004):

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. (ZABALZA, 2004: 111)

Com Zabalza (2004) podemos perceber o quanto a tarefa de ensinar é complexa, exigindo uma formação também complexa, pois o conhecimento específico da disciplina é apenas uma das necessidades impostas ao professor. Compreender como os estudantes aprendem e como o professor pode colaborar (ou não) com esse processo de aprendizagem por meio do processo de ensino que desenvolve, é essencial. Além desses conhecimentos é preciso ter competência (PERRENOUD, 2001) para mobilizá-los na prática.

Um desses licenciados observa que: *“Só que às vezes, elas são sempre no início do curso, então você não sabe onde vai utilizá-las, você tem aquele conhecimento, mas você fala, onde eu vou aplicar? Talvez isso não fique claro”*. A crítica feita por esse licenciado é importante para compreendermos que o aluno chega ao curso de formação de professores sem saber exatamente qual formação terá ali. Caberia aos professores formadores propiciar que o aluno pudesse ir estabelecendo pontes entre a formação pedagógica e a realidade escolar, a metodologia de ensino, à própria Didática enquanto prática, pois sozinho, principalmente ao iniciar o curso de formação, o aluno não está preparado para isso.

Faz-se importante destacar que a teoria, mesmo as pedagógicas, não devem ditar “receitas”, não é esse o seu papel. Segundo Malglaive (1995), “O único efeito prático de um

saber teórico é dar a conhecer, e não permitir fazer: dizer o que é e não o que deve ser” (MALGLAIVE, 1995, p. 70). Tal afirmação nos permite perceber que não há uma relação direta entre os saberes teóricos e as práticas, mas também ressaltamos sem um embasamento teórico a prática fica empobrecida, pois repete-se o que foi positivo em situações semelhantes sem que haja um processo de reflexão sobre a situação atual, pois a teoria é que fornece as condições para esse processo de reflexão, a partir de seu conteúdo.

Com afirma o licenciado, é a partir do momento em que os estágios se iniciam no curso de formação que o *start* ocorre: “ [...] *mas essa disciplina era importante, eu preciso saber isso aqui, eu preciso saber essa teoria que eu vi lá atrás. E agora?*”. Quando há projetos de estágios inter ou multidisciplinares, que englobem a participação de pedagogos, ainda podemos vislumbrar uma possibilidade de minimização desse problema. Entretanto, nesse caso em específico (o que não necessariamente exclui outros), os estágios são ministrados pelos professores da área específica do curso de computação, tecnólogos sem formação pedagógica, dificultando o processo de retomada dos conteúdos das disciplinas pedagógicas. Como destaca o licenciado “*E aí você tem que voltar e buscar, porque no início às vezes elas vêm ao acaso, mas depois você vai ver onde elas vão se encaixar*”. Essa retomada dos conhecimentos das disciplinas pedagógicas, ao que tudo indica em nossa pesquisa, é feita somente pelo aluno, mas talvez nem todos sejam capazes de realizá-la sozinhos.

No curso de licenciatura em computação os professores da área de humanas que ministram as disciplinas pedagógicas são mais experientes, pois são oriundos de outros cursos de licenciatura. Um dos licenciados chega a dizer que a formação específica do curso não o ajudou a se tornar professor, mas “*Os da área da educação colaboraram porque eles tinham conhecimento, já eram professores de letras, professor de psicologia, eles já tinham um conhecimento. Esses outros [...] eles eram muito tecnólogos, aprenderam na prática [...].*” Certamente não são somente os conhecimentos pedagógicos que são necessários à formação e prática docente, contudo, a afirmação desse licenciado ilustra a importância dessa formação para a docência. Reforça, também, a ideia de que não é na prática que se aprende a ser professor, que é preciso uma formação consistente para atuar na profissão (ZABALZA, 2004).

De forma geral os licenciados consideram a formação teórico-pedagógica essencial para o trabalho que irão desenvolver, definem-na como “*o alicerce da prática*”, no entanto, a visão

é, como dissemos acima, a de aplicação da teoria à prática. Como essa relação não ocorre de forma direta e linear e, como não há teoria capaz de abarcar todas as acontecimentos da prática pedagógica, há sempre um vazio deixado pela formação, afirmado pelos licenciados como insuficiência das teorias aprendidas no curso.

Considerando que os avanços tecnológicos são uma constante e que a tarefa de incluir as tecnologias no currículo escolar e, conseqüentemente, na prática pedagógica, é complexa, a necessidade de pensar prática pedagógica e tecnologias, torna-se essencial e, também, constante. Os licenciados em computação precisam de uma formação consistente na área pedagógica que possa dar conta dessa necessidade, possibilitando uma inserção das tecnologias na educação de forma consciente e que contribua efetivamente para que os alunos possam construir conhecimentos com seu auxílio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ideia de que a teoria é necessária para a execução da prática, encontrada na pesquisa realizada com os licenciados em computação (e talvez presente em outras formações também) toma-se de um sentido de aplicação direta e, embora afirmem que a teoria é o alicerce da prática, esse não é visto como possibilidade de desencadear a reflexão sobre a prática pedagógica em busca de novos métodos ou de melhores condições para a aprendizagem dos alunos. A prática desses licenciados é fortemente marcada pela tradição escolar, vivenciada por eles em sua formação.

A formação pedagógica que tiveram ao longo do curso de licenciatura, considerada como insuficiente, talvez o seja. A literatura sobre a formação docente parece, ao menos, ter chegado a um consenso de que a formação necessita de uma reestruturação profunda, apoiando-se dentro da própria profissão e aproveitando-se dos saberes dos professores mais experientes (NÓVOA, 2011). A isso acrescentamos a necessidade da articulação teórica para o desencadeamento da reflexão sobre esses saberes, proporcionando a sua reformulação ou uma nova construção a partir do já construído.

Como afirmam Solé e Coll (2001):

Necessitamos de teorias que nos sirvam de referencial para contextualizar e priorizar metas e finalidades; para planejar a atuação; para analisar seu desenvolvimento e modifica-lo paulatinamente, em função daquilo que ocorre e para tomar decisões sobre a adequação de tudo isso. (SOLÉ; COLL, 2001:12)

É nesse sentido que acreditamos que a teoria pode aprimorar a prática à medida que lança luz sobre ela permitindo modificá-la, aprimorá-la quando necessário. É, também, nesse sentido que acreditamos que os conhecimentos pedagógicos referenciados nos cursos de formação dos professores devem estar articulados à prática pedagógica, cabendo ao professor formador encontrar caminhos para essa articulação, para além dos estágios já existentes.

O trabalho docente por exigir dos professores uma vasta gama de saberes sobre os conteúdos, disciplinas, sistema escolar, como os alunos aprendem, dentre outros, ao nosso ver, exige muito do professor, pois há a necessidade constante de pensar sobre esses saberes. Contudo, se o professor não é formado na perspectiva de uma prática reflexiva (SCHÖN, 2000) dificilmente há a possibilidade de pensar reflexivamente, tendo os referenciais teóricos como aportes necessários a essa reflexão.

## **REFERÊNCIAS**

MALGLAIVE, G. **Ensinar adultos**. Porto: Porto Editora, 1995.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

NÓVOA, A. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUIM, O. **Licenciados em computação e saberes pedagógicos: cobranças de uma pedagogia da ação**. Porto Alegre, 2014. 181f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.



SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2001, p.09-28.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis : Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

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