

# Saberes necessários à profissão docente: entre a formação inicial e a prática profissional

Thaiana Dias Massardi<sup>1</sup> - thaianadiasm@hotmail.com  
Letícia Soares de Souza – leticia-soares@live.com  
Érica Miranda Maciel<sup>2</sup> - ericamaciel.pedagogia@gmail.com

**Curso de Pedagogia**  
**Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ubá**  
**Ubá – MG / Novembro - 2015**

## Resumo

Este trabalho buscou compreender a formação inicial do pedagogo frente às demandas da prática docente na sociedade contemporânea. Justifica-se pela necessidade de estudos que possam contribuir para maior compreensão das inúmeras e complexas questões postas pela realidade atual e que são enfrentadas pelas instituições de ensino na formação e na atuação do pedagogo. Diante disso, o objetivo do trabalho foi compreender como os saberes propiciados pelo curso de formação inicial em Pedagogia são aplicados na prática docente; identificar, na concepção dos professores, quais saberes são contemplados nos cursos de formação inicial em Pedagogia, tendo em vista os documentos oficiais; bem como identificar os conhecimentos de cunho pedagógico demandados pela prática que não foram contemplados na formação inicial. O trabalho parte do princípio metodológico de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo. Assim, buscou-se adotar procedimentos técnicos de coleta, através de entrevista e análise de dados que possibilitem apreender o objeto de estudo. Para isso, buscou-se estabelecer diálogos com seis professores atuantes nos anos iniciais da educação básica, egressos de cursos de formação inicial em Pedagogia de três instituições, sendo uma pública, uma privada presencial e uma privada na modalidade EAD – Educação à distância. Os dados demonstram que na formação inicial do docente teoria e prática estão distantes, porém esta proporciona embasamento teórico que possibilita com que, durante a atuação prática, os profissionais possam refletir sobre sua ação pedagógica. Conclui-se que na formação inicial são contemplados saberes básicos à profissão e que as lacunas identificadas na sua formação vão sendo adquiridas durante a prática profissional e aperfeiçoados na formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação inicial em Pedagogia. Teoria e prática. Saberes docentes.

## Abstract

This study analyzed the initial formation of the pedagogue meet the demands of teaching practice in contemporary society. Justified by the need for studies that could contribute to greater understanding of the many and complex issues posed by present reality and that they are faced by educational institutions in training and teacher's performance. Thus, the objective was to understand how knowledge propitiated by the initial training course in pedagogy are applied in teaching practice; identify, in the design of teachers, which knowledge is included in the initial training courses in pedagogy, in view of the official documents; and to identify the knowledge of educational profile demanded by the practice that were not included in the initial training. The work of the methodological principle of a qualitative research of descriptive nature. Thus, it sought to adopt technical procedures for collection, through interviews and analysis of data to enable grasp the object of study. For this, it sought to establish dialogues with six teachers working in the early years of basic education, initial training courses for graduates in Pedagogy three institutions, one public, one private and private presence in *DE* mode - Distance Education. The data show that in the initial training of teaching theory and practice are far apart, but it provides theoretical basis which allows that, during practical application, professionals can reflect on their pedagogical action. We conclude that the home teams are contemplated basic knowledge of the profession and that the gaps identified in their training are being acquired during professional practice and perfect in continuing education.

**Keywords:** Initial training in pedagogy. Theory and practice. Knowledge teachers.

---

<sup>1</sup> Graduandas do curso de Pedagogia pela Fupac/ Ubá- MG.

<sup>2</sup> Professora do Curso de Pedagogia da Fupac/ Ubá- MG e orientadora da Pesquisa.

## 1. Introdução

No mundo contemporâneo, o papel do professor vem sofrendo mudanças para que possam acompanhar a sociedade em constante processo de transformação. Emergem, pois, novas demandas no campo da formação docente, o que implica em instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, para atender aos entraves e desafios ocorridos na educação atualmente.

Considera-se, no entanto, que ser professor envolve um processo de desenvolvimento e aprendizagem permanente. Assim, a construção de saberes e competências para a realização do trabalho docente não se encerra na formação inicial, mas se faz presente na formação continuada, envolvendo experiências vivenciadas pelos professores ao longo de suas trajetórias pessoal e profissional. O professor é considerado como um ser ativo, que partilha experiências e reflete sobre estas produzindo novos saberes.

Todavia, é inevitável destacar a formação inicial como uma etapa crucial no contexto da aprendizagem profissional docente. Considerando-se, no entanto, que as novas exigências da sociedade apontam novos requisitos para a formação inicial de professores, que enfrentam problemas, como falta de articulação entre teoria e prática educacional; entre a formação geral e formação pedagógica; entre os conteúdos e os métodos; entre ensino e pesquisa e distância entre os saberes acadêmicos e os saberes dos professores. Dessa forma, ao eleger como investigação a relação entre teoria e prática na formação docente, faz-se fundamental avaliar como o currículo das instituições de formação inicial de pedagogos vem, adequando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia está conectado com as reais demandas da educação básica.

Considerando os avanços ocorridos no campo da formação e dos saberes docentes demandados pela prática cotidiana os quais, articulados, podem oferecer maior compreensão dos aspectos da formação e da atuação docente frente às necessidades contemporâneas. O referido artigo tem como problema: a formação inicial em Pedagogia atende às demandas postas pela prática pedagógica da educação básica?

O interesse pela realização desta pesquisa justifica-se pelas novas demandas do currículo e pela percepção do desafio que se tornou formar o pedagogo para atuar na sociedade brasileira. Esta inquietação demonstra a necessidade de estudos que possam contribuir para a maior compreensão das inúmeras e complexas questões postas pela realidade atual e que são enfrentadas pelas instituições de ensino na formação e na atuação do pedagogo, entre o campo teórico e prático.

Nesse sentido, algumas reflexões são evidenciadas: como os saberes docentes são elaborados, reelaborados e apropriados pelo professor? Como os saberes, propiciados pelo curso de formação inicial de Pedagogia, são utilizados na prática docente? Quais saberes são demandados pela prática docente, que não foram contemplados durante a formação inicial?

Portanto, a pesquisa buscou investigar tanto a formação inicial quanto as demandas para uma educação continuada, já que a formação assume este caráter permanente.

O estudo teve por objetivo central analisar a relação que se estabelece entre os saberes propiciados pelo curso de formação inicial em Pedagogia e a prática docente, na concepção de egressos destes cursos. Pretendeu-se ainda identificar, na concepção dos professores, quais saberes são contemplados nos cursos de formação inicial em Pedagogia, tendo em vista os documentos oficiais; bem como identificar os conhecimentos de cunho pedagógico demandados pela prática que não foram contemplados na formação inicial.

## **2. Referencial Teórico**

No panorama atual, a educação é concebida não como transmissão de conhecimentos, mas como meio para reinserir os indivíduos na nova sociedade construída em torno da informação e do saber. Para se compreender os fatores que influenciam a configuração da educação em nosso país, bem como aqueles que incidem sobre a formação de professores, faz-se necessário situá-los dentro de um contexto mais amplo.

Nas últimas décadas do século XX vem ocorrendo diversas transformações, reestruturação da economia capitalista e global e a reconfiguração do Estado, que vêm acarretando mudanças no cenário educacional e na formação de professores. Essas transformações vêm provocando o surgimento de um novo paradigma do conhecimento, mudanças nas políticas públicas educacionais, nas práticas curriculares e pedagógicas. Para Feldmann (2009, p. 74), “o profissional professor, nesse contexto, passa a ser solicitado a assumir um novo perfil, respondendo às novas dimensões diante dos desafios da sociedade contemporânea”.

Torna-se necessário rever a formação docente do pedagogo, tendo em vista as exigências postas pela sociedade contemporânea. Conforme Feldmann (2009), pode-se entender sociedade contemporânea como a era da informação e do conhecimento, período este em que se sucede uma enorme transformação no contexto mundial, exigindo uma nova cultura de trabalho, que afeta diretamente o universo escolar.

Assim, de acordo com Tardif, Lessard e Gauthier (1998), na formação profissional são considerados alguns saberes que englobam conhecimentos, habilidades e competências que a sociedade impõe à escola como essenciais à pessoa humana e que são adquiridos ao longo da carreira de um profissional. As instituições de ensino superior, assim como a escola, têm a função de selecionar, incorporar saberes sociais e transformá-los em saberes escolares. Podendo haver várias formas de saberes nos quais os professores se apoiam, o referido autor destaca os cinco tipos de saberes que compõem um fazer profissional docente. Para ele, o saber profissional é aquele transmitido pelas instituições que formam professores, os saberes disciplinares são aqueles relacionados com a prática docente, os saberes curriculares estão relacionados a programas e manuais escolares, o saber da experiência é aquele saído da prática da profissão e o saber cultural construído a partir das experiências da vida ou de uma cultura particular.

A formação inicial do professor atualmente enfrenta o problema da articulação entre teoria e prática, estabelecendo grandes desafios para a formação de professores. Nesse sentido, vem ocorrendo a mudança de paradigma de cunho “técnico” ou “racionalista-instrumental” para outro “prático” ou “comunicativo-dialógico”. Feldman (2009) esclarece sobre essa mudança de paradigma, afirmando que

No paradigma racionalista-instrumentalista, baseado na concepção positivista da ciência, o ensino se faz a partir de ideias e modelos extraídos de várias ciências, tornando quase sempre o professor um aplicador desses modelos às situações concretas encontradas no cotidiano escolar. No paradigma comunicativo-dialógico, que tem como base a racionalidade comunicativa, o ensino se faz pela construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional dos sujeitos que interagem em determinados ambientes de aprendizagem. (FELDMANN, 2009, p. 74)

Implica, pois, que uma prática pedagógica necessita estar relacionada a uma formação de professores que estabeleça uma vinculação entre a teoria e prática. Nesse sentido, os profissionais da educação são induzidos a rever suas responsabilidades e seus processos de formação e ação. Considera-se, ainda, que a sociedade contemporânea exige aprimoramento das relações, uma vez que pensar na formação de professores é pensar na formação humana.

Neste contexto, destaca-se a importância do profissional não se limitar a uma formação inicial, pois a aprendizagem da docência constitui-se, segundo Mizukami et al (2002) a partir da formação continuada, momento em que o docente poderá refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, reconstruindo sua identidade docente. Desse modo, a autora destaca a importância de articular assuntos de destaque social que se encontram presentes na escola, dentre eles, aspectos político-sociais e ético-culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de licenciatura em Pedagogia, aprovada a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, define, em seu Art. 5º o perfil do pedagogo egresso do curso de Pedagogia. Dentre outras habilidades demandadas deste profissional, destaca-se:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006, p. 2)

Através deste documento, é possível perceber que existe uma legislação que identifica a necessidade de se trabalhar com a inclusão na prática docente. Assim, segundo Nóvoa (1995), a formação deve valorizar os paradigmas que proporcionam uma preparação de docentes reflexivos, no qual se responsabilizam com seu desenvolvimento profissional e que cooperem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

A partir de uma preocupação com os saberes docentes, com a formação inicial e continuada, identidade profissional e ainda, com a necessária articulação entre educação superior e educação básica, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015, a qual prevê que:

o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2015, p.25)

Estas novas diretrizes para a formação docente têm como foco a ampliação da carga horária de práticas educativas, no sentido de viabilizar uma maior articulação da teoria e a prática pedagógica.

A fim de conseguir aplicar essas questões na sala de aula, o (a) egresso (a) deverá estar atento (a) na elaboração do currículo da escola, com o intuito de contextualizá-lo e adaptá-lo, relacionando a teoria adquirida na formação à prática demandada. No âmbito escolar, Vasconcelos (2011) compreende o currículo como uma proposta organizacional da escola, propõe seleção e abrange experiências de aprendizagem e desenvolvimento da instituição de

ensino. Implica na estruturação de tempos, espaços, saberes, recursos, relacionamentos, agrupamentos de alunos, formas de trabalho dos docentes, objetivos, metodologias e formas de avaliação.

Neste sentido, no ramo educacional são elaborados documentos legais que incluem no currículo temas ditos transversais, como as relações étnico-raciais, educação ambiental, direitos humanos, entre outros, que devem ser trabalhados pelas instituições de ensino com o intuito de promover a cidadania, a diversidade, o direito, a inclusão. Levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos iniciais do ensino fundamental, “o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos” (BRASIL, 1997, p. 25), buscando assim a importância de se trabalhar com complexidade e dinâmica da mesma forma em que se trabalham os conteúdos convencionais.

Ao se pensar em currículo na contemporaneidade, faz-se necessário rever as demandas necessárias a uma Educação Básica de qualidade. Com esse objetivo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica contemplam, em seu texto, que:

os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2013, p. 115)

Da mesma forma em que as instituições de ensino necessitam rever o currículo da escola de modo a adaptá-lo à atual demanda, as mesmas precisam analisar a prática docente exercida pelos profissionais de formação inicial em Pedagogia. Isso porque a formação docente deve se dar em uma concepção crítico-reflexiva, para que se possa desenvolver nos professores um pensamento autônomo que favoreça a conscientização sobre a responsabilidade na sua formação, bem como no seu desenvolvimento profissional. Destaca-se com isso a necessidade de investir na prática docente como um local de produção de saberes. Nóvoa assevera que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber na experiência. (NÓVOA, 1995, p.25)

Com isso, destaca-se uma reconsideração na função do professor como profissional tanto na concepção teórica de sua formação quanto no processo de seu desenvolvimento prático. De acordo com Gomez (1995) a maioria das instituições de formação docente apoiam-se no modelo de racionalidade técnica, que estabelece uma clara hierarquia entre conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional, utilizando de diversas metodologias. Em contrapartida, no modelo de racionalidade prática a partir da formação de professores reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo. O autor afirma que:

A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-acção, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-acção, que analisa o conhecimento-na-acção, como a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real. (GOMEZ, 1995, p. 111)

Essa reflexão remete à necessidade da contínua formação docente, tendo como referência os saberes docentes e as experiências adquiridas na prática profissional. Segundo Mizukami et al (2002, p. 31) “com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docente como resultado não só da formação profissional mas também de aprendizagem ao longo da vida”. Com isso o professor deve desenvolver, no cotidiano de sala de aula, uma reflexão diante sua prática, construindo uma contínua formação dos saberes em parceria entre os docentes.

### **3. Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa desenvolveu-se no âmbito da abordagem qualitativa. Segundo Neves (1996), métodos qualitativos compreendem técnicas que visam descrever, decodificar e entender melhor os fenômenos, considerando-os mais ricos, completos, globais, reais. “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32) Caracteriza-se também como um estudo de caráter descritivo e

empírico por “descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade” (SANTOS, 1999, p.26)

Embasou-se em uma pesquisa de campo, em que “caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisas.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37 apud FONSECA, 2002). Esta foi realizada através de entrevista por se tratar de uma “técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação” (GERHARDT et al., 2009, p.65).

A entrevista é semiestruturada (ANEXO I), por seguir um roteiro previamente estabelecido, mas dando aos entrevistados a liberdade de falar sobre assuntos que vão surgindo com os desdobramentos do tema principal, abordando temáticas definidas, visando responder aos objetivos da pesquisa. A entrevista permitiu aos sujeitos que expusessem livremente sua opinião sobre o tema em questão de maneira espontânea e utilizando seu vocabulário próprio.

Os sujeitos participantes deste estudo são professores atuantes nos anos iniciais da Educação Básica, egressos de cursos de formação inicial em Pedagogia de três instituições, sendo uma pública, uma privada presencial e uma privada na modalidade EAD – Educação à Distância. Foram considerados, dois egressos de cada uma destas instituições, seguindo o critério de possuírem pouco tempo de experiência na docência.

Para tanto, foi feito um levantamento em nove escolas no âmbito municipal, estadual e particular no município de Ubá-MG (ANEXO II). Estas foram escolhidas com o critério de possuírem maior número de alunos matriculados no ensino fundamental, visto que um dos focos centrais era analisar os professores iniciantes que atuam nesse segmento, e acreditou-se que nestas havia maior número de professores para se fazer o referido levantamento.

Inicialmente, procurou-se delimitar professores que se encontravam na fase inicial da profissão, conforme Huberman, 2007 apud Maciel, 2012, p. 52 “existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam em seu desenvolvimento profissional, o que não significa que as etapas ou fases sejam de “passagem obrigatória” para todos os professores, ou seja, não há linearidade na trajetória profissional.”

De acordo com Maciel (2012), o autor classifica as fases do ciclo de vida profissional que, segundo o mesmo englobam: a) Entrada na carreira (de 1 a 3 anos de experiência docente) caracterizada pelo “choque com a realidade”, ou seja, pela confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, e de descoberta através da experimentação; b)

Estabilização (de 4 a 6 anos) caracterizada pelo compromisso com a profissão e pela consolidação de um repertório pedagógico; c) Experimentação ou diversificação (7 a 25 anos), período em que a maioria dos professores, estavam mais motivados, dinâmicos e empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma; d) período em que as pessoas examinam o que terão feito da sua vida e os sintomas de tal atitude podem caracterizar-se por uma ligeira sensação de rotina e, até mesmo, por uma crise existencial efetiva em face da prossecução da carreira; e) Serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos de experiência profissional) caracterizados para alguns professores como uma sensação de confiança e de “reconciliação” entre o eu ideal e o eu real, bem como de distanciamento afetivo em face dos alunos; f) Conservantismo e lamentações, caracterizados por uma resistência mais firme às inovações, quando se atribui uma relação com a idade dos professores, entre 50-60 anos; e g) Desinvestimento (35 a 40 anos de experiência profissional), caracterizada por um fenômeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional.

Na Tabela 1 estão representados as etapas, fases e anos da carreira docente, conforme Huberman, 2007, apud Maciel, 2012, p. 47.

Anos de carreira	Fases /Temas da carreira
1-3	Entrada, tacteamento
4-6	Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação, “Activismo” → Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afectivo → Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Tabela – Fases do ciclo de vida profissional

Fonte: HUBERMAN, 2007 apud MACIEL, 2012, p. 53.

Com isso, delimitou-se como professores iniciantes aqueles que concluíram sua formação até três anos. Como foram identificados apenas quatro professores que se formaram dentro desse período delimitado e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, ampliou-se o tempo de experiência na docência para os professores formados até 5 anos. Desta forma, consideram-se as fases de entrada na carreira e de estabilização, conforme caracterização feita por Huberman, 2007 apud Maciel, 2012.

Foram identificados, pois, 19 professores atuantes nessas escolas, que possuem até cinco anos de experiência como docentes. A partir de então, delimitou-se como amostra para este estudo seis professores iniciantes, com até cinco anos de formação e atuação nas escolas. Para manter o anonimato dos sujeitos, substituímos os nomes destes por códigos P1, P2, ... P6 referindo-se a professor 1, professor 2, ... professor 6. Na tabela a seguir serão apresentados dados que identificam os sujeitos pesquisados.

<b>Perfil dos professores participantes da pesquisa</b>					
Professores	Graduação	Tipo de instituição	Tempo de experiência na docência	Ano e instituição onde atua	Pós-graduação
P1	Pedagogia - Instituição Educacional de Ibituruna - 2012	Particular à distância	Cinco anos	2º ano do EF - escola estadual	Educação inclusiva, Supervisão orientação e inspeção, Tecnologias de ensino e Psicopedagogia
P2	Pedagogia - Universidade Federal de Juiz de Fora - 2011	Federal	Quatro anos	1º ano do EF escola municipal	Cursando psicopedagogia
P3	Pedagogia- Universidade Presidente Antônio Carlos de Ubá - 2012	Particular	Três anos	1º ano do EF escola municipal	Não possui
P4	Pedagogia - Universidade Luterana do Brasil - 2010	Particular à distância	Cinco anos	3º ano do EF escola estadual	Supervisão, orientação e inspeção
P5	Pedagogia - Universidade Federal de Viçosa - 2013	Federal	Dois anos	1º ano do EF escola particular	Inspeção escolar e cursando artes visuais
P6	Pedagogia - Universidade Presidente Antônio Carlos de Ubá - 2014	Particular	Um ano	3º ano do EF escola particular	Não possui

Tabela 2 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Pesquisa (2015)

O processo de coleta de dados foi realizado por etapas. No primeiro momento, as pesquisadoras realizaram uma visita informal às instituições de ensino, a fim de conhecer os professores e convidá-los a contribuir com o estudo. Em um segundo momento, foram agendadas as entrevistas, que aconteceram após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO III). Essas entrevistas foram gravadas, em áudio, possibilitando sua transcrição, na íntegra, para uma análise posterior.

As entrevistas foram realizadas na segunda semana de outubro de 2015, sendo três realizadas nas próprias escolas onde atuam e três ocorridas na residência dos entrevistados. De posse dos dados coletados, estes foram compilados e tabulados (ANEXO IV), agrupando as informações obtidas por categorias de análise, como explica Goldenberg (2004 p. 94) “deve-se analisar comparativamente as diferentes respostas, as ideias novas que aparecem, o que confirma e o que rejeita as hipóteses iniciais, o que estes dados levam a pensar de maneira mais ampla”.

A partir da tabulação dos dados, foi possível identificar as convergências e divergências em relação às concepções dos professores sobre o objeto de estudo, possibilitando, assim, uma pré-análise. A discussão dos dados foi realizada confrontando-se os dados com os autores da área de formação docente.

Este artigo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Presidente Antônio Carlos, através da Plataforma Brasil, sendo respeitados os procedimentos bioéticos, propostos pela Comissão Nacional de Saúde (Resolução CNS nº196/96).

#### **4. Resultados e Discussão**

Este estudo, identificando os saberes presentes, e aqueles inexistentes, no curso de formação inicial de professor, teve como objetivo compreender como os saberes propiciados pelo curso de formação inicial em Pedagogia são aplicados na prática docente. Foram pesquisados seis professores egressos do curso de formação em faculdades particular, à distância e federal. Visando compreender a relevância da formação inicial na constituição dos saberes dos professores atuantes na educação básica, primeiramente faz-se necessário apresentar as instituições das quais estes são egressos.

Considerando as instituições de formação inicial em Pedagogia, dois egressos se formaram na Fundação Presidente Antônio Carlos de Ubá (FUPAC), instituição particular presencial localizada no município de Ubá. Esta faz parte de uma rede de ensino, que abrange várias instituições em todo o estado de Minas Gerais. Dois egressos se formaram em

universidades federais, sendo uma a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição de ensino superior presencial e com 36 cursos de graduação. A outra instituição federal é Universidade Federal de Viçosa (UFV), de ensino presencial localizada na cidade de Viçosa, reconhecida em 2009 como a 2ª melhor instituição de ensino superior do Brasil e 1ª de Minas contando com 68 cursos de graduação. Dois egressos são de ensino à distância semipresencial: um da Universidade Luterana do Brasil, também conhecida como ULBRA, sendo a sede localizada em Canoas, no Rio Grande do Sul, que possui um polo na cidade de Ubá; e outro egresso da ISEIB - Instituto de Educação em Ibituruna, sediada em Belo Horizonte, com pólo em Rio Pomba-MG.

Inicialmente procurou-se identificar as concepções dos professores sobre o que é ser professor, pois se infere que esta concepção influencia no perfil do profissional atuante na docência. Das falas dos sujeitos, todos afirmaram que ser professor é algo positivo e vinculados a palavras como desafio (3), gostar (1) e mediador do conhecimento (3). Assim P1 afirma que ser professor é:

*um desafio, é ensinar ao seu aluno a descobrir qual é a autonomia que ele tem em relação à construção do conhecimento e ajuda-lo a caminhar de forma autônoma sem dar resposta pronta, sem fazer com que ele dependa de você, então ser professor em minha opinião é despertar a autonomia do aluno.(P1)<sup>3</sup>*

Infere-se que ser professor atualmente é um desafio que demanda do profissional dedicação, um gostar da profissão e de proporcionar ao aluno a autonomia na construção do conhecimento. O sujeito P4 divergiu dos demais pelo fato de ressaltar o gostar em detrimento do profissionalismo, afirmando que: “*ser professor é fazer aquilo que eu gosto, eu gosto de ser professora.*”

O autor Sacristán (1995, p. 65) entende por profissionalidade “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamento, conhecimento, destrezas, atitudes e valores que constitui a especificidade de ser professor.” O autor ressalta que “a função do professor é definida pelas necessidades sociais a que o ensino educativo deve dar respostas.” (SACRISTÁN, 1995, p. 67)

Com relação à avaliação do curso de formação inicial, todos os professores afirmaram que fizeram um bom curso, avaliando-o em uma escala de zero a dez, sendo que dois professores atribuíram nota 7, três nota 8 e um nota 10, porém afirmaram que faltou ser

---

<sup>3</sup> As falas dos sujeitos serão apresentadas entre aspas e em itálico e identificadas por P1, P2,... P6 para designar os professores.

explorado temas e disciplinas importantes que são demandadas na prática. Todos os sujeitos apontam o distanciamento dos conteúdos com a prática. P5 avalia o curso com nota máxima, destacando-se o curso na instituição de formação pública presencial, pois afirma que este lhe proporcionou todo o suporte para a profissão. Segundo esta professora,

*avalio em nota 10 porque eu acho que eu fiz uma boa faculdade, que soube aproveitar todas as oportunidades que a UFV ofereceu pra mim, como todos os desafios do curso, também temos pós e contras, tive uma formação extremamente teórica mas soube aproveitar todas as oportunidades que a UFV ofereceu pra mim, participei da iniciação científica, estágio na brinquedoteca da faculdade, e congressos.(P5)*

Constata-se que a avaliação do curso é feita através dos conteúdos que são transmitidos e a falta de didática, metodologias e aplicabilidade destes na prática. De acordo com Tardif (2002) o início da carreira é acompanhado de uma fase crítica, onde se estabelece uma relação entre teoria e prática, questiona a visão idealista do professor, adquire experiência com os pares como outra fonte de aprendizagem, delimita competências, estabelece o papel do professor, aprende a conhecer e aceitar suas limitações e dominar novas aprendizagens adquiridas com o tempo. Com isso, o docente ao longo da carreira profissional percebe a aplicabilidade de teorias estudadas durante a formação e que não tiveram sentido no início da carreira, devido ao choque de realidade.

No que diz respeito aos pontos positivos e negativos do curso de formação inicial, os professores tiveram opiniões bem divergentes. Mencionaram como aspectos positivos: autonomia (1), flexibilidade de horário (2), material disponível (2), conhecimentos pedagógicos (1), conhecimento geral (2), metodologias aplicadas (1), experiência (2), suporte pedagógico (1), pesquisa (1), professores qualificados (1). É relevante mencionar que os professores egressos da instituição à distância que mencionaram a autonomia e a flexibilidade de horário nos estudos como os aspectos positivos do curso de formação inicial. Destaca-se que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial foram fundamentais para os egressos das instituições particulares presenciais.

Os professores relatam como aspecto negativo: Falta de orientação (2), qualificação dos professores (1), falta de amplitude (2), falta de prática (5), falta de rotatividade dos professores (1). Destaca-se que independente da instituição de ensino superior em que se formaram, houve um consenso em destacar como ponto negativo a falta de prática que o curso proporciona.

Ao indagar sobre a contribuição da prática docente para a constituição dos saberes do professor, todos os sujeitos pesquisados concordam que a experiência adquirida na prática contribui para a formação do professor. P1 afirma que é através da ação-reflexão-ação que sua prática contribui para sua formação como professor (a), pois afirma que:

*a cada dia você vivencia uma situação nova, inesperada, por mais que você faça um bom plano de aula, um bom planejamento, então diariamente eu faço e coloco minhas observações no meu plano de aula daquilo que não deu certo, daquilo que deu muito certo e troco experiência com meus colegas e minha supervisora, é isso que me garante o processo de ação reflexão pra depois eu agir novamente com uma ação mais bem direcionada.(P1)*

Isso revela que a troca de experiências com os professores, equipe pedagógica e a vivência de sala de aula destacam-se como mais relevantes na aprendizagem da docência do que momentos estanques com o curso de formação inicial. “Em suma, constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão” (TARDIF, 2002, p. 89). Essa citação, de Tardif (2002) ilustra a concepção de P2 sobre o seu aprendizado profissional: “só quando você está atuando, que consegue entender realmente que as teorias estudadas hoje são aplicadas” (P2).

Quando perguntados se os conhecimentos propiciados pela formação inicial deram suporte à prática docente, todos afirmam que esta contribuição em sua formação ocorreu de forma relativa, pois consideram que a teoria ficou distante da prática. Mizukami et al (2002) acredita que na formação inicial de professores são trabalhados uma gama de conhecimentos teóricos pelo fato de esses terem validade científica e serem considerados “superiores”, uma vez que a teoria deve constituir-se de uma base para a atuação do professor.

No entanto, P4 divergiu de todos os sujeitos ao afirmar que a prática é completamente diferente e acredita que nenhuma faculdade irá dar suporte para a atuação, pois segundo ela, “a prática é completamente diferente, você pode fazer uma faculdade de cinco ou dez anos, que você não vai poder atuar naquela maneira, a prática mesmo você vai aprender no dia a dia.” Diante disso Tardif, Lessard e Gauthier (1998) afirmam que a formação deve favorecer um vaivém constante entre a prática e a formação, pois “os saberes (conhecimentos, competências, habilidades) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, etc.) devem ser concebidos e adquiridos em relação

estreita com a prática profissional dos docentes nas escolas.” (TARDIF, LESSARD e GAUTHER, 1998, p.24).

A formação inicial deve favorecer conhecimentos básicos, visando dar suporte à atuação docente ao relacionar teoria e prática, assim como afirma Mizukami et al (2002) que a formação deve proporcionar profissionais autônomos, que posteriormente consigam refletir sobre sua ação e exercerem sua atividade de forma criativa.

Abordando sobre os saberes docentes, procurou-se identificar se na prática docente percebem a necessidade de algum saber que não tenha sido contemplado na formação inicial. Os seis professores afirmaram que durante a atuação pedagógica houve demanda por novos saberes antes não possibilitados pelo curso de Pedagogia. Os sujeitos relatam saberes como: educação inclusiva (2), metodologias na matemática (2), Puericultura (1), indisciplina escolar (1).

Ao destacar os saberes docentes relevantes durante a formação inicial para a aprendizagem docente, cinco sujeitos afirmaram que adquiriram os saberes durante a prática através da troca de experiências, apenas P5 destaca que adquiriu os saberes durante a formação inicial através do contato com a pesquisa e os diferentes segmentos de ensino.

De acordo com as concepções de Tardif (2002, p.14) “os saberes dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional.” Entendidos como sociais, os saberes são adquiridos ao longo da carreira e através da troca de experiência. Durante a formação inicial são transmitidos saberes profissionais, os quais priorizam conhecimentos pedagógicos que proporcione ao futuro docente a reflexão sobre a prática e, assim, a construção de novos saberes.

Quanto à incorporação dos temas transversais como as relações étnico raciais, direitos humanos e educação ambiental na formação inicial, quatro professores consideram que estes foram contemplados no currículo durante seu curso. Dois professores afirmaram que não tiveram conhecimento de todos os temas transversais, sendo que P1 destaca as relações étnico raciais e P3 direitos humanos, multiculturalismo e sexualidade. Apesar de estarem em vigor desde 2006, as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e constar como conteúdos obrigatórios a inserção no currículo dos temas acima mencionados, percebeu-se que duas instituições, particular e privada à distância, não contemplaram alguns dos temas.

Cinco sujeitos relataram que esses temas são trabalhados na educação básica com projetos e de forma interdisciplinar. Somente P3 divergiu dos demais, pois afirma que os

temas transversais são trabalhados apenas em datas comemorativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia propõem que o pedagogo deverá trabalhar com um repertório plural fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006)

Ao serem questionados sobre formação continuada, quatro professores convergem que o maior desafio enfrentado é a falta de tempo como afirma que P1: *“a formação continuada precisa ter mais espaço na carga horária do professor ou até mesmo extra”* e P2 *“o desafio maior é a questão do tempo, porque nós temos uma profissão que você leva serviço para casa”*. Percebe-se que um dos maiores desafios da formação continuada na profissão docente deve-se pela falta de tempo, devido ao professor ter uma demanda extra de trabalho. Assim como afirma Tardif, Lessard e Gauthier (1998, p.42) que *“essa falta de tempo não é só quantitativa, no sentido em que os docentes teriam necessidade de ‘horas livres’; é também e talvez, sobretudo qualitativa, na medida em que os docentes dificilmente conseguem desligar-se das relações quotidianas com os alunos.”*

P4 relata a falta de incentivo financeiro e desmotivação: *“eu não vou fazer mais pós-graduação, você aprende tudo mesmo é na pratica. Antigamente a gente fazia por causa do abono, hoje em concursos, conta só o ponto da prova e idade, acho que isso deixou o professor mais estagnado, desmotivado.”*

A fala de P4 atribui à falta de incentivo financeiro a valorização da prática docente em detrimento dos saberes formalizados na formação continuada. Percebe-se também a falta de incentivo das instituições de ensino, segundo Tardif, Lessard e Gauthier, (1998, p. 45) *“as organizações escolares na própria medida em que definem e determinam o trabalho dos docentes, suscitam resistências importantes face à profissionalização do ensino.”*

P6 fala sobre a incerteza de continuar no ramo educacional, pois segundo ela:

*é complicado eu falar de formação continuada porque eu não me achei na área ainda não porque eu não queria sala de aula, eu preciso me especializar pra sair desse ramo. Estou amando a sala de aula, mas não era o que eu queria fazer, talvez minha formação continuada nem vai ser na área, então eu fico nesse impasse se eu continuo na educação ou eu mudo de rumo, porque agora eu não sei o que eu quero, porque assim que a gente forma tudo passa pela nossa cabeça é muita incerteza e muita dúvida. (P6)*

A fala de P6 demonstra que o sujeito se encontra na fase de confronto inicial com a realidade da profissão docente, Tardif (2002, p.85) afirma que *“essa fase é tão crucial que*

leva uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão, ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do ‘choque de realidade’.”

Conclui-se que há necessidade de uma formação continuada, que prioriza as experiências vivenciadas no âmbito educacional durante a prática docente, para preencher a lacuna deixada pela formação inicial. Para Tardif, Lessard e Gauthier (1998, p. 29) “essa aquisição significa uma parte importante da formação profissional, mais do que limitar-se à formação inicial, reporta-se ao momento de entrada na carreira e ao exercício contínuo da profissão.” Sendo assim, é essencial que todos os profissionais busquem ressignificar a sua concepção de formação continuada, procurando consolidar e aperfeiçoar conhecimentos e saberes necessários à prática docente.

## **5. Considerações Finais**

O problema de pesquisa que deu origem a este trabalho foi o desafio que se tornou formar o pedagogo para atuar na sociedade contemporânea. Nesse contexto, o estudo procurou analisar a formação inicial do pedagogo, considerando os avanços ocorridos no campo da formação e dos saberes docentes demandados pela prática cotidiana os quais, articulados, podem oferecer maior compreensão dos aspectos da formação e da atuação docente frente às necessidades contemporâneas.

Identificou-se, através do presente estudo, que durante a formação inicial do docente teoria e prática ainda estão distantes e que estas não se dissociam. Porém, esta proporciona embasamento teórico que possibilita com que, durante a atuação prática, os profissionais possam refletir sobre sua ação pedagógica e construir novos saberes necessários à prática profissional.

Percebeu-se que o egresso que durante a formação inicial buscou aperfeiçoar, engajar-se e vivenciar as oportunidades oferecidas pela instituição de ensino superior obteve maior conhecimento e contato com a prática docente, refletindo um profissional comprometido com suas incumbências na atuação e na ampliação e continuação dos estudos.

O início da profissão docente caracteriza-se por uma fase crítica, onde deparam com a realidade, muitas vezes, não conseguindo conciliar teoria e prática. Percebe-se assim que alguns saberes são adquiridos ao longo da carreira docente, a partir das experiências.

As lacunas identificadas na formação vão sendo adquiridas durante a prática profissional e aperfeiçoados na formação continuada. Porém, nas concepções dos egressos participantes do estudo, há desafios a serem enfrentados uma vez que a formação continuada exige uma disponibilidade de tempo, o que muitas vezes é inviabilizada por uma demanda excessiva de trabalho.

Para estudos futuros, sugere-se ampliar o número de sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que, muitas vezes, a análise ficou limitada por não encontrar uma regularidade nas respostas dos professores que pudesse levar a inferências de características da formação inicial ocorrida em instituições públicas, privadas presenciais e a distância.

O campo de estudos sobre formação inicial docente ainda demanda de aprofundamento no que se refere às mudanças curriculares propostas pelas novas DCNs de formação de professores, aprovadas através da Resolução CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015. É necessário acompanhar a implementação destas alterações nas propostas curriculares dos cursos de formação inicial em Pedagogia, bem como os impactos destas na atuação profissional.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, DF, 2006

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, DF, 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In FELDEMANN, Maria Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Senac, 2009.

GERHARDT, T. E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In GERHARDTE, T. E.; SILVEIRA, D. T (Org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica– Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMEZ, Angel Pérez. **O pensamento do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In DEMAILY, Lise Chantraine. Os professores e a sua formação. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

MACIEL, Érica Miranda. **Aprendizagem profissional da docência nas representações sociais de professores do ensino médio no contexto do trabalho docente**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Viçosa, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002.

NATAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: compreensão à luz do projeto de modernidade. In FELDEMANN, Maria Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em administração. São Paulo, V1, Nº 3,2º SEM./1996.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In DEMAILY, Lise Chantraine. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.) **Profissão Professor**. Porto Editora: Porto-Portugal, 1995.

SANTANA, Gisele dos Santos. Multiculturalismo e miscigenação. In FELDEMANN, Maria Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In GERHARDTE, T. E.; SILVEIRA, D. T (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica–Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto-Portugal: Rés-Editora, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópole-RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.