

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Layanne de Souza Santos

**Relações entre a formação inicial de professores do curso de Pedagogia
CAA/UFPE e o exercício da docência no contexto da sala de aula:
aproximações e distanciamentos**

CARUARU
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LAYANNE DE SOUZA SANTOS

**Relações entre a formação inicial de professores do curso de Pedagogia
CAA/UFPE e o exercício da docência no contexto da sala de aula:
aproximações e distanciamentos**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do
Agreste, para obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Orientadora Prof^ª Dr. Maria Fernanda dos Santos Alencar

CARUARU
2017

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 - 1242

S237r Santos, Layanne de Souza.
Relação entre a formação inicial de professores do curso de Pedagogia CAA/UFPE e o exercício de docência no contexto da sala de aula: aproximações e distanciamentos. / Layanne de Souza Santos. – 2017.
69f., il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Fernanda de Santos Alencar
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2017.
Inclui Referências.

1. Formação - Professores. 2. Docência em formação. 3. Pedagogia. I. Alencar, Maria Fernanda de Santos. (Orientadora).

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-030)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Layanne de Souza Santos

Relações entre a formação inicial de professores do curso de Pedagogia CAA/UFPE e o exercício da docência no contexto da sala de aula: aproximações e distanciamentos

Monografia aprovada como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 07 de Fevereiro de 2017

Banca examinadora

Profa. Maria Fernanda dos Santos Alencar (Orientadora)

Profa. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Avaliadora 1)

Profa. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Avaliadora 2)

CARUARU
2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os estudantes-professores, que mesmo diante de todas as dificuldades encontradas no dia-a-dia, tentam desenvolver a docência na perspectiva da educação enquanto formação de um sujeito humano, crítico e reflexivo com fins de formar uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus.

A toda minha família, em especial a minha mãe, Silvania, por ter cuidado do meu filho para que eu pudesse viver intensamente este curso.

Ao meu pai, Severino por toda ajuda financeira durante o percurso.

Ao meu marido, Genivaldo Bezerra, por toda compreensão, apoio, incentivo, estando sempre ao meu lado com uma palavra amiga, acreditando sempre na minha capacidade até mesmo quando eu pensava que não tinha mais forças para continuar.

Ao meu filho, Jose Neto, que mesmo na sua inocência de criança, sempre entendeu todos os momentos que eu precisei me ausentar; por cada sorriso de esperança e aconchego ao fim do dia que me fazia renovar as forças para continuar a caminhada.

Agradeço também ao ex presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva por implantar a política de interiorização das Universidades Públicas Federais, pois sem essa não teria a oportunidade de ter acesso a uma formação superior, sem sair da minha tão amada região agreste.

A todos os professores que, com suas discussões, contribuíram imensamente para a construção de um novo olhar para a realidade educacional, assim como para minha formação profissional e pessoal; em especial aos professores, Janssem; Lucinalva; Alexandre, Jamerson; Maria Betânia; Maria Alves; Fátima Silva; Paulo David (im memoriam); e, em especial, à Fernanda Alencar que embarcou comigo na construção deste estudo, mostrando-me a possibilidade de desenvolver um trabalho acadêmico numa perspectiva humana. Agradeço todo cuidado, carinho, compreensão e contribuições.

Agradeço a todos os meus colegas de curso que, com certeza, contribuíram de forma imensurável para minha formação. Dentre eles, os meus colegas de turma Waléria Ribeiro, Jaciana Holanda, Iveni Lima, em especial a Marcelo Lourenço que, com sua calma e paciência, sempre esteve ao meu lado ouvindo, aconselhando e formando comigo uma dupla imbatível, não só no curso, mas para toda vida. A minha amiga Aline Lima, por todas as

aventuras vividas, por todas as risadas apoio e “análises críticas” feitas por esses caminhos da vida, assim como ao seu pai Valdo por todas as caronas, sempre com bom humor e cuidado.

A todos os componentes do grupo do PIBID, espaço que vivi intensamente durante um ano e meio, foram experiências fundamentais para minha formação, em especial a Amanda, coordenadora da educação básica da escola onde o programa foi desenvolvido, as pibidianas Márcia, Roseane e Bárbara que sempre estiveram comigo, companheiras que levarei por toda a vida.

Agradeço a todos os componentes do CAPED Ertom Cabral: Givanildo, Mirthis, Joais, Adriel e Marciano pela oportunidade de viver intensamente a militância junto com vocês, meus eternos companheiros de luta; em especial, à Jessica Silvania, por injetar em mim ânimo de luta.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, que sem duas contribuições o estudo não teria se desenvolvido.

“Menina você é muito nova, esta começando a vida agora, o que você vê lá na Universidade é muito diferente do que realmente acontece aqui na sala de aula.” Professora do Ensino Fundamental de uma escola Municipal da Cidade de Bezerros- PE.

RESUMO

O presente estudo discute a formação inicial de professores e a sua relação com o exercício da docência. Assim, busca compreender de que forma o curso de Pedagogia da UFPE-CAA, como formação inicial, contribui para a formação e atuação do professor no exercício da docência. Desta forma, trata, especificamente, das relações de aproximação e distanciamento entre a formação inicial e o exercício da docência no contexto da sala de aula dos estudantes que desenvolvem a docência e a formação inicial concomitantemente. O estudo tem como lócus de Pesquisa o Curso de Pedagogia da UFPE-CAA; e como sujeitos os estudantes que desenvolvem a docência concomitante à formação inicial. No intuito de compreender como se dão essas relações, apresentamos como objetivo da pesquisa: Compreender como o curso de Pedagogia, enquanto formação inicial contribui para o desenvolvimento da docência do (a) professor (a) em sala de aula. Como aporte teórico do nosso estudo, apresentamos os seguintes autores: Veiga (2002; 2008); Pimenta (2005;2006); Alves (1998); Lima (2008); Tardif (2001- 2008); Paulo Freire(1997). A metodologia do trabalho segue numa perspectiva qualitativa em Deslandes (1994), para a coleta de dados utilizou-se o questionário Severino (2007); a Análise de dados esta ancorada em Franco (2008). Inicialmente, o estudo nos traz como possíveis considerações sobre as relações apresentadas pelos sujeitos que envolvem as áreas de Formação Práticas Educativas e Gestão, assim como de alguns componentes curriculares. Já sobre os distanciamentos são apontados através do não aparecimento da área de formação Movimentos Sociais e de algumas temáticas elencadas pelos sujeitos.

PALAVRAS- CHAVE: Formação inicial. Exercício da docência. Formação de professores.

ABSTRACT

The present study discusses the initial formation of teachers and their relation with the exercise of teaching. So, it seeks to understand how the UFPE-CAA Pedagogy course, as initial training, contributes to the formation and performance of the teacher in the exercise of teaching. In this way, it deals specifically with the relations of approximation and distance between the initial formation and the exercise of teaching in the context of the classroom of students who develop teaching and initial training concomitantly. The study has as a locus of research the Course of Pedagogy of the UFPE-CAA; And as subjects the students who develop the teaching concomitant to the initial formation. To understand how they happens this relationships, we present as a research objective: To understand how the Pedagogy course, as an initial formation, contributes to the development of the teaching of the teacher in the classroom. As a theoretical contribution of our study, we present the following authors: Veiga (2002; 2008); Pimenta (2005, 2006); Alves (1998); Lima (2008); Tardif (2001-2008); Paulo Freire (1997). The methodology of the work follows a qualitative perspective in Deslandes (1994), for the data collection was used the questionnaire Severino (2007); Data analysis is anchored in Franco (2008). Initially, the study brings us as possible considerations, about the relations presented by the subjects that involve the areas of Educational Practices and Management Training, as well as some curricular components. Already on the distances are pointed out through the non appearance of the Social Movements training area and of some themes listed by the subjects.

KEY WORDS: Initial training. Teaching exercise. Teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1: Disposição dos sujeitos por período do curso.....	22
Gráfico 2: Localização dos sujeitos no Agreste.....	23
Gráfico 3: Disposição dos alunos por rede de atuação.....	24
Gráfico 4: Atuação dos estudantes por modalidades de ensino.....	25
Gráfico 5: Apresentação dos professores por Gênero.....	26
Gráfico6: Atuação em sala de aula anterior a vivência da Formação Inicial.....	27
Gráfico 7:Alunos advindo do Normal Médio.....	27
Gráfico 8: Formação Inicial Segundo a Instituição.....	28
Gráfico 9: Áreas de Formação que implicam no exercício da Docência.....	29
Gráfico 10: Componentes curriculares que dialogam como exercício da docência.....	33
Gráfico 11: Temáticas consideradas pelos sujeitos ausentes/distantes da Formação Inicial.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	17
2. O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO INICIAL	21
2.1 Exercício da Docência em sala de aula.....	21
2.2 O curso de Pedagogia e a formação do professor: a influência da estrutura curricular.....	23
3 METODOLOGIA.....	27
4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:.....	31
4.1 Universidade, Curso de Pedagogia e Formação Inicial.....	31
4.2 Caracterização do perfil dos graduandos da Licenciatura em Pedagogia.....	32
4.3 Formação Inicial e Docência: aproximações possíveis.....	38
4.4 Formação Inicial e Docência: distanciamentos.....	50
5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO	60
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICE.....	66

INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere na temática educacional que discute a formação inicial de professores e a sua relação com o exercício da docência. Assim, busca compreender de que forma o curso de Pedagogia da UFPE-CAA, como formação inicial, contribui para a formação e atuação do professor no exercício da docência. Desta forma, trata, especificamente, das relações de aproximação e distanciamento entre a formação inicial e o exercício da docência no contexto da sala de aula dos estudantes que desenvolvem a docência e a formação inicial concomitantemente.

Justifica-se o interesse pelo tema a partir das vivências e inquietações que emergem dos 4 anos de Curso de Pedagogia UFPE-CAA e das vivências de um ano de atuação na docência da rede municipal de educação da cidade de Bezerros - PE, momento em que atuei como professora, paralelamente a vivência de minha formação inicial. Durante este momento do curso, fiz reflexões sobre o que estudava e o que discutíamos em sala de aula e de que forma ocorria o diálogo entre o exercício da docência no espaço de sua efetivação - a sala de aula-, e a formação teórico-profissional no espaço acadêmico.

Os componentes curriculares assim como os outros espaços de formação (seminários, roda de diálogo, debates, congressos, monitoria) que o curso propiciava, instigavam-me a pensar sobre o atuar em sala de aula e sua relação com a teoria. Dentre esses momentos destacaram-se dois componentes curriculares: Pesquisa e Prática Pedagógica (1 e 2) e Estágios Supervisionados (1 e 2) como espaço definitivo de tomada de decisão de aprofundamento do estudo nesta área. A possibilidade de adentrar no contexto real da escola, paralelamente a vivência do curso, nos dar possibilidades de reflexão sobre o nosso processo de formação. Essas experiências me trouxeram reflexões sobre o exercício da docência, interligadas as discussões que eram feitas em sala de aula.

A intenção no aprofundamento da temática é também contribuir com as discussões que perpassam a formação inicial de professores no Brasil e a função dos cursos de Pedagogia para essa finalidade. Dessa forma e diante das discussões que são apresentadas na academia sobre a necessidade de aproximação entre as teorias educacionais com o contexto do exercício da docência, entende-se a necessidade de desenvolvimento de estudos que tratem das relações entre a formação inicial e o exercício da docência a fim de conhecer como essas relações estão se desenvolvendo.

Estudos que abordam esta temática têm o intuito de contribuir para melhoria da relação formação inicial/exercício da docência, pensar/fazer, teoria/prática como sinalizado nos estudos de Tardif (2008) Gatti (2011; 2016), Pimenta (2005;2006).

Considerando ainda o que os autores citados colocam, destacando a relevância que a escola tem no contexto social e no processo de formação docente. A escola também é entendida pela sociedade como um dos espaços de formação aonde as crianças vão para desenvolver capacidades e a aprender a lidar com situações que contribuam para seu desenvolvimento intelectual, cultural, afetivo-emocional e social. Este espaço educativo torna-se, assim, um espaço de influência que interfere diretamente no processo de formação da criança, e o profissional professor está diretamente imerso no desenvolvimento deste processo.

A formação inicial (e continuada) deste profissional vai refletir diretamente no desenvolvimento do seu trabalho e, conseqüentemente, na formação cognitiva, social e pessoal dessas crianças (Basso, 1998). Diante da conjuntura atual em que vivemos, faz-se necessário discutir a importância da atuação deste profissional; e da formação que lhe é oferecida para desenvolver seu trabalho, refutando a ideia de que trabalho docente pode ser desenvolvido a partir de saberes notórios. Esse processo é entendido neste estudo como atividade social que implica diretamente nos rumos que a sociedade caminha a tomar, como nos diz Pimenta (2006, p.68) “Dessa forma, reafirmo que investir em estudos e pesquisas sobre a formação docente implica a escolha de um caminho consistente, com vistas à transformação da escola e à democratização da sociedade”

Sobre as produções científicas no que diz respeito à temática aqui discutida- Formação Inicial de Professores e o Exercício da Docência no Contexto Escolar-, foi realizado um estado do Conhecimento que possibilitou a aproximação com os trabalhos desenvolvidos pelos teóricos que são utilizados como referência para o desenvolvimento de estudos nesta área: Alarcão (2005); Veiga (2002; 2008); Lopes (1999); Fagundes (2016); André (2015); Pimenta (2005;2006); Alves (1998); Gatti, Barreto e André (2011); Silva Almeida e Gatti (2016); Lima (2008); Tardif (2001- 2008); Monteiro (2005) ; Paulo Freire(1997).Esses autores nos apresentam estudos que contribuem para a construção de novos caminhos de pensar e estudar e construir conhecimento sobre a temática.

O estudo tem como lócus de Pesquisa o Curso de Pedagogia, UFPE-CAA, campus universitário que é fruto do projeto de interiorização das universidades públicas federais.¹ E como sujeitos, os estudantes que desenvolvem a docência concomitante a formação inicial.

Diante do exposto, apresentamos como problemática do estudo: De que forma estudantes que vivenciam concomitante a formação inicial e a docência, em contexto de sala de aula, entendem sua formação inicial e a contribuição desta para o desenvolvimento da docência? Que relações estabelecem? Diante desta problemática apresentamos como premissa do estudo que há relações de aproximação e distanciamento entre a formação inicial e o exercício da docência, no contexto de sala de aula, para estudantes que atuam concomitantemente a vivência da sua formação.

A vivência destes dois contextos, concomitantes oferece possibilidade de manter relações sobre o que é discutido e realizado no cotidiano escolar, possibilitando assim o movimento de reflexão sobre o exercício da docência

No intuito de compreender como se dão essas relações, apresentamos como objetivo da pesquisa: Compreender como o curso de Pedagogia, enquanto formação inicial, contribui para o desenvolvimento da docência do (a) professor (a) em sala de aula. Para tanto apresentamos também os objetivos específicos:

- Analisar a expectativa dos estudantes da Licenciatura em Pedagogia sobre a formação inicial e o exercício da docência no contexto da sala de aula;
- Caracterizar o estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia;
- Identificar as relações de aproximações e distanciamento entre a formação inicial - Licenciatura em Pedagogia CAA/UFPE- e o exercício da docência.

Para que os nossos objetivos sejam alcançados, este trabalho se organizou da seguinte forma: o Capítulo 1 procura delinear o contexto da nossa temática, iniciando uma breve explanação das discussões e reflexões que contribuem para as concepções de Formação de professores, exercício docente e ser professor numa perspectiva crítica, reflexiva e formativa a serem aprofundadas no Capítulo seguinte.

Em prosseguimento, no Capítulo 2 encontra-se o aporte teórico do estudo que está distribuído em duas partes. A primeira intitula-se Exercício da Docência em sala de aula caminhos para a sua construção. Nesse se discute a docência enquanto eixo norteador do

¹ Sobre o projeto de interiorização das Universidades Públicas Federais, ver o documento: Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste (julho de 2005)

estudo; assim como a formação do profissional Pedagogo. Apresenta-se a polissemia do termo e características da construção da docência em sala de aula a partir da bagagem profissional que vai sendo construída no seu processo de formação e atuação profissional.

Na segunda parte do aporte intitulada “O curso de Licenciatura em Pedagogia e a formação do professor: a influência da estrutura curricular” é apresentada um pouco sobre a estrutura do currículo do Curso de Pedagogia e sua proposta de formação norteada pelos eixos: Práticas Educativas, Gestão e Movimentos Sociais. Apresenta-se ainda que a proposta traz a forte intenção de propor uma formação que mantenha diálogo entre a teoria e a prática; além de detalhar a estrutura do curso para o atendimento a formação inicial.

O Capítulo 3 trata da Metodologia. Aqui buscamos apresentar a abordagem utilizada no estudo, o instrumento de coleta de dados descrevendo como se deu todo o percurso, assim como as dificuldades encontradas.

Por último, a Análise dos Dados está dividida em 4 partes as quais buscam apontar as vozes dos estudantes. Na primeira parte 4.1 Universidade, Curso de Pedagogia e Formação Inicial- é feita uma breve explanação da proposta de formação que é trazida pela Universidade Federal de Pernambuco e pelo curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste.

A segunda parte 4.2 Caracterização dos Sujeitos- é apresentada a caracterização dos sujeitos a fim de apresentar de que sujeito trata o desenvolvimento do estudo. A 4.3 Formação Inicial e Docência: aproximações possíveis, apresenta o que os estudantes nos trazem sobre as aproximações que o curso, enquanto formação inicial, possibilita para o exercício da docência em sala de aula. Já no item 4.4 Formação Inicial e Docência: distanciamentos- os sujeitos nos apresentam em que o curso se distancia do exercício da docência, por meio de suas experiências como estudantes-docentes, no exercício da prática docente.

Inicialmente, o estudo nos traz como possíveis considerações, sobre as relações de aproximação entre a formação inicial e o exercício da docência através das duas áreas de formação: Práticas Educativas e Gestão, que estruturam o curso assim como de alguns componentes curriculares em específicos que compõem a grade curricular do curso. Deste modo mostrando a possibilidade de manter diálogo entre a teoria e a prática. Assim como também são apontados distanciamentos entre o exercício da docência e a formação iniciais através do não aparecimento da área de formação Movimentos Sociais e de algumas temáticas

elencadas em específicos pelos sujeitos. Esses dados reforçam a idéia da possibilidade de articulação entre teoria e prática assim como, nos leva a pensar sobre o processo de inconclusão e inacabamento da formação de professores, reforçando e alertando para a importância dos outros espaços de formação que contribuem para a construção deste profissional, entendendo que somente o currículo dos cursos de formação de professores em si não dá conta de todo processo de formação, e estão sempre demonstrando necessidades de serem revisitados.

1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste trabalho, a formação inicial é compreendida como parte de um processo de formação de docentes que é legítima do pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996; orientado por políticas educacionais implementadas²pelo governo; e pensada e discutida por intelectuais da educação que constituem organizações tais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (AMPED).

Nos estudos promovidos, considerando a legislação pertinente à formação docente, a política educacional e os estudos desenvolvidos por pesquisadores da temática observar-se que há uma tensão no que diz respeito à perspectiva de formação docente que rebate nas concepções de formação de professor. De um modo mais geral encontram-se de um lado os que defendem a formação do professor numa perspectiva mais tecnológica (professor-tecnólogo); e de outro, os que defendem a formação de professor numa perspectiva mais emancipatória (professor-agente social).³

Neste estudo, adotamos a perspectiva do professor enquanto agente social. Nesta perspectiva, a educação é vista como uma prática social que matem relações entre os contextos macro-micro da educação bem como da sociedade. A formação de professores como agentes sociais ocorre num processo formativo orgânico e unitário, no qual um dos pilares fundamentais é a formação teórica sólida como nos apresenta Veiga (2002, p. 11):

[...] implica recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação como disciplina, seu campo de estudo e status epistemológicos; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente[...].

Paulo Freire (1997, p. 40) aponta também a necessidade da formação teórica sólida para o profissional agente social em formação:

não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação, se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de porque faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei.

² Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. Dermeval Saviani. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008

³Sobre as perspectivas de formação de professor ler o artigo: Professor: Tecnólogo do Ensino ou Agente Social? Ilma Passos Alencastro Veiga, em Formação de Professores Políticas e Debates, Papirus 2002.

Ainda se acrescenta que para esse profissional se tornar agente da sociedade, é fundamental a construção de um pensamento crítico. A criticidade é apontada como elemento importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com vistas à função social, a fim de promover um processo de formação humana consciente para o cidadão. O professor, enquanto profissional imerso nesse trabalho de oferecer a seus estudantes possibilidades de formação de um pensamento crítico, tem por necessidade, também, ser um agente crítico-reflexivo. Nesse processo, é essencial, na sua formação inicial, que esse movimento de criticidade e reflexão sejam inicialmente desenvolvidos.

Alarcão (2005) conceitua o professor reflexivo, descrevendo-o como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. A autora acrescenta ainda que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177).

Ou seja, é esse olhar mais aprofundado para a realidade educacional vivida que possibilita a esse profissional pensar e refletir sobre o seu fazer cotidiano, de modo que consequentemente a relação teoria e prática se fortaleçam. Para Fagundes (2016, p. 12) essa ação se dar no processo de formação crítico reflexivo do professor: “[...] cujo escopo está em formar um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.”

Frente à possibilidade de formar um profissional crítico-reflexivo, entende-se a formação inicial a partir de Pimenta (2005) como o espaço no qual o futuro profissional busca formação e qualificação para desenvolver um trabalho na perspectiva de atender as finalidades de uma escola humana, com valores sociais que valorize o indivíduo e o entenda como cidadão de direitos. Pretendendo nesse momento da formação conhecer elementos, saberes mínimo que lhe dêem condições de iniciar o desenvolvimento da profissão docente, agregado a possibilidade de refletir sobre o seu ato de ensinar.

Acredita-se que se faz necessário uma formação inicial que, dentre outras capacidades, proporcione aos professores subsídios básicos para desenvolver a prática e que consequentemente possam aprender, ou seja, possam mediar os conhecimentos científicos e os diferentes saberes, em interação com a cultura escolar, para a construção de saberes-fazeres docentes. Sobre isso Pimenta (2005) nos apresenta:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para a formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquiri conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como pratica social lhes coloca no cotidiano. (p. 18)

Faz se necessário pensar o trabalho docente e à formação de professores como algo que se compõem de toda uma bagagem cultural, científica, social e pedagógica, além do próprio percurso e situações vivenciadas pelos docentes, em seu cotidiano escolar e profissional, que se encontra em processo e por isso inconclusa e permanente. Sobre isso Lopes (1999, p. 81) nos diz que:

a formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científicos, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes . Nessa ótica, associa-se o conceito e formação de professores a ideia de inconclusão do homem. A formação identifica-se coma ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente. Portanto há que se pensar também na formação dos professores em exercício da profissão, na sua profissão, na sua formação inicial e continuada.

Sobre este processo de formação profissional que tem início com a formação inicial Monteiro (2005, p. 15) acrescenta que: “Formação assume uma posição de “inacabamento”, vinculada à história dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo”.

Tardif (2008, p.36) explica que a formação de professores composta por saberes que advém de vários contextos, no qual o profissional vai construindo “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Diante do que nos é colocado como formação inicial e de professores, entendemos que é de extrema importância que esse processo de formação seja vivido intensamente pelo estudante de licenciatura, pois como nos apresenta Gatti Barreto e André (2011. p.89) essa

vivência intensa e o máximo possível aproveitada poderá possibilitar uma melhor atuação frente aos desafios do desenvolvimento da profissão docente.

formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas.

Desta forma, compreendemos que a formação inicial deva oferecer as condições mínimas para que o profissional desenvolva seu trabalho no contexto das práticas educativas, da melhor maneira possível. Deste modo, entende-se que, ainda segundo as autoras citadas, quanto melhor vivenciado esse momento de formação, o exercício da docência poderá ser melhor desenvolvida.

Não é intenção de este trabalho afirmar que a formação inicial contemple todas as necessidades encontradas no exercício da docência, como colocado por Lopes (1999) e Tardif (2008) por isso que aqui também se destaca a importância da formação continuada; porém, o máximo que os estudantes em formação inicial puderem construir de saberes poderá proporcionar ao indivíduo a possibilidade de atuar em sala de aula, a fim de melhor enfrentar os problemas e desafios que o contexto apresenta.

2. O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO INICIAL

2.1 Exercício da docência em sala de aula

Ao adotar a docência como temática do estudo entende-se a importância de apresentar a polissemia a qual esta relacionada esse termo. Sobre o sentido etimológico da palavra Veiga (2006, p. 468) nos apresenta: “No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim- docere- que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Ou ainda conforme a autora, “a docência é entendida como ato de fazer, de ensinar, de agir, de mediar, e conduzir o processo de ensino-aprendizagem”.

Já Tardif e Gauthier (2001) vêem a docência em uma perspectiva mais prática, pois consideram que o saber dos professores está assentado em uma racionalidade técnica da profissão. Consideram os professores capazes de agir, falar e de pensar, pois, como são dotados de racionalidade, encontram formas para orientar a sua prática.

A docência é ressaltada também como parte fundamental na Formação do Pedagogo como podemos identificar Resolução CNE/CP n. 1/06, configura-se como base da formação do profissional. Ao definirem a finalidade do curso de Pedagogia as Diretrizes determinam, no artigo segundo, que:

aplica-se à formação inicial para exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Ou seja, a discussão que perpassa a docência é bastante ampla e segue por diversas vertentes desde as mais tradicionais que revelam ser a atividade docente apenas a prática de sala de aula ou pratica docente; imbuída de um pensamento educacional tecnicista, até aquelas que abrem o leque para a atividade docente numa perspectiva de desenvolvimento de atividade para além da sala de aula em relações permanentes com atividades pedagógicas sejam elas dentro ou fora do contexto escolar.⁴

A partir da diversidade de como é tratado o termo docência suas implicações no processo formativo e de atuação dos docentes tem-se e como foco deste trabalho discutir o exercício da docência em sala de aula. Sobre isso Pimenta (2005) nos diz:

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa a transformação de uma realidade, a partir das necessidades praticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do

⁴ Sobre a polissemia do termo Docência ver o seguinte artigo: (RE)SIGNIFICANDO O CONCEITO DE DOCÊNCIA de Ana Teresa Silva Sousa e Maria Saloniilde Ferreira - UFRN

trabalho docente demanda que esteja analisado enquanto categoria geral- o trabalho em sua especificidade- a docência. p.40.

Considerando a leituras dos autores anteriores, compreende-se trabalho docente como aquele que articula o exercício da docência seja em sala de aula ou em qualquer outro âmbito de atuação; como parte do fazer pedagógico, como espaço de reflexão da ação, possibilidade de aproximar a capacidade de pensar e refletir com a teoria no contexto da atuação do fazer pedagógico. E um espaço propício de junção do fazer docente com a pesquisa, com uma atuação social.

Sobre a docência desenvolvida no contexto de sala de aula, compreende-se o desenvolvimento desta atividade como uma atividade que é construída no dia a dia do contexto vivido, que por vez também é constituído por embasamento e conhecimentos teóricos e outras vivencias pessoais do docente; que tem finalidade e não é desenvolvida a partir de saberes notórios, atividade no sentido da práxis,⁵ do fazer, que é pensado, estudado, embasado e deve contribuir para a formação dos envolvidos no processo discente-docente, para que desta forma o conhecimento seja construído em conjunto, conforme Pimenta (2005, p. 46):

A ação desenvolvida pelos autores envolvidos no processo de ensino, que ocorre na sala de aula, mostra-nos uma prática social rica de possibilidades[...]. O professor na heterogeneidade de seu trabalho está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrara respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e também do contexto, pois pode facilitar e ou dificultar a sua prática.

Ainda sobre o desenvolvimento do trabalho docente (em sala de aula ou não), Silva Almeida e Gatti (2016) nos apresentam que são necessários conhecimentos específicos para o desenvolvimento deste trabalho. Conhecimentos esses adquiridos na formação inicial.

Em uma escola, supõe-se que o ensino não seja aleatório, como informar o nome de alguma rua a alguém perdido em busca de orientação; trata-se de uma atividade exercida profissionalmente numa instituição com característica eminentemente formativa. É nesse sentido que os propósitos e os objetivos do ensino são determinados pelo contexto em que são formulados, veiculados e revistos. De todo modo, reside aí uma especificidade do ensino escolar, que demanda formação e disposições específicas do sujeito que aspira a ser professor. Logo, o trabalho docente requer um conjunto de conhecimentos que não são aprendidos espontaneamente. (p. 291).

⁵VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. Rio de janeiro: Paz e Terra. 1977

Entende-se que esses conhecimentos são adquiridos na vivência da sua formação inicial, e nos elementos que as compõem. É neste movimento de construção da docência que ela vai se configurando, perde cada dia mais as características de atividade mecânica e passa a ser entendido como atividade social reflexiva, como nos mostra Lima (2008, p. 141): “isso faz com que a docência deixe de ser uma mera atividade instrumental, diferenciando-se da concepção do modelo da racionalidade técnica, pela qual o professor era visto como apenas um técnico aplicador de teorias e técnicas científicas”. E passa a ser entendida e exercida como atividade social do desenvolvimento de cidadãos.

O desenvolvimento da docência em sala de aula também é orientado pelos saberes que o currículo do curso de formação inicial, vivenciado durante o curso, estando este embasado de concepções e intencionalidades que o curso tem na sua estrutura ideológica. Sendo assim os elementos e componentes curriculares tem grande influência no atuar deste docente, sobre a essa influência Coêlho (2006 p.54) nos diz:

A formação universitária deve ampliar e aprofundar os horizontes culturais e humanos de professores e estudantes, formando-os, no cultivo da reflexão e da crítica, para distinguirem o necessário do contingente, o permanente do mutável, a essência da aparência, o fundamental do acessório, o uno do múltiplo, a coisa, o fato ou a realidade empírica da essência, a necessidade e o interesse do direito, o particular e o específico do geral e do universal, o público do privado. Trata-se de formar pessoas autônomas e livres, que vivam e construam autonomia e a liberdade pessoal e social, a igualdade, a justiça, a democracia, a fraternidade, e ética, a felicidade, enfim do formar o homem em cada um dos que, pertencendo ao gênero humano, são chamados a realizar sua humanidade, a criar novas formas de existência social e individual na esfera da família e da humanidade, passando pelas instituições e pelas sociedades.

Diante da influência que o currículo, pensado e estruturado em bases epistemológicas, que forma os professores tem na formação inicial, entende-se necessário apresentar o mesmo a fim de situá-lo na discussão do trabalho.

2.2 O Curso de Licenciatura em Pedagogia e a formação do professor: a influência da estrutura curricular.

O curso de Licenciatura em Pedagogia UFPE–CAA apresenta em seu Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PCC) que a formação dos estudantes irá

contemplar a formação profissional priorizados pela UFPE a partir de três eixos que são o ensino, a pesquisa e a extensão, e a partir desses eixos, enfatizar três áreas: Prática Educativas, Gestão e Movimentos Sociais.

Considerando as discussões em torno da formação docente presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, entendemos que o curso de pedagogia da UFPE – Centro Acadêmico do Agreste, deve ser uma proposta formativa voltada para o estudo crítico das ciências e para a prática, levando em conta as situações emergentes dos destinatários, incentivando o aprofundamento nas áreas de gestão educacional e de práticas educativas nos movimentos sociais, promovendo a pesquisa de iniciação científica e desenvolvendo atividades de extensão.(UFPE/CAA/NFD,2008).

A partir do exposto, já é percebido, na proposta do curso, a intencionalidade de fazer relações entre o que é vivido, na formação inicial, e o experienciado no campo de atuação deste profissional. Ainda no PCC do curso percebe-se o destaque que é dado ao exercício da docência atrelado á formação inicial quando a temática é tratada no item **3.4.- Relação entre teoria e prática como princípio norteador do currículo e do desenvolvimento metodológico da formação docente.**

O princípio que norteia nossa prática na formação de docentes é a relação dialógica entre a teoria e a prática. Elaborar conhecimentos teóricos necessários para a prática docente significa desenvolver, pessoal e coletivamente, o esforço investigativo intencional e sistemático, da apreensão da realidade e de sua transformação. A teoria pedagógica é fruto de um desvelamento, do desenvolvimento de capacidades hermenêuticas, de aproximação das dinâmicas constitutivas das práticas educativas. É uma leitura proximal das vivências que movimentam o sistema educacional em sua totalidade e as salas de aula nas suas especificidades. A prática, por sua vez, é feita da dinâmica do cotidiano escolar, do fazer pedagógico que se materializa nas rotinas das salas de aula, das escolas e dos sistemas educacionais. A prática é o lugar do confronto, da reconstrução da teoria, da reformulação dos elementos teóricos e da construção de novas práticas e possíveis concepções teóricas. p.09(UFPE/CAA/NFD,2008)

Compreende-se que a relação teoria e prática perpassam a proposta de formação no texto do PCC. Dentro desta proposta de formação de professores, o currículo do Curso é tratado com atenção especial visando atender esta proposta de relacionar o saber-fazer, pensar-agir. Esse é apresentado a partir da possibilidade de trabalhar na perspectiva da transversalidade. Ou seja, as disciplinas e conteúdos são trabalhados em formas de

componentes curriculares que dialogam entre si superando a ideia de um currículo fragmentado.⁶ As discussões que são apresentadas através desta proposta curricular do que Tardif (2008, p. 38) nos apresenta como saberes disciplinares dos professores:

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares.

A estrutura curricular do curso compreende o que é colocado pela legislação que normativa a estrutura do curso, o qual deve se organizar da seguinte forma: disciplinas, atividades complementares, estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), distribuídas da seguinte forma, enquanto carga horária:

Carga horária: 3.220h (três mil duzentas e vinte horas) distribuídas em atividades formativas (componentes curriculares obrigatórios e eletivos), estágio supervisionado e atividades complementares. A carga horária está assim distribuída:

1. 2.755h (duas mil setecentas e cinquenta e cinco horas) são dedicadas às atividades formativas. Estas atividades são divididas em:

- Componentes curriculares obrigatórios: **2.385h** (duas mil trezentas e oitenta e cinco horas);
- Componentes curriculares eletivos: **370h** (trezentas e setenta horas). Estes componentes são caracterizados em:
 - componentes que fazem parte do elenco das Eletivas;
 - componentes de domínio conexo, isto é, cursadas em outros Núcleos desta instituição ou em outras instituições de ensino superior, respeitando-se o limite de duas disciplinas de 60h (sessenta horas) cada.

2. 360h (trezentas e sessenta horas) são dedicadas ao Estágio Supervisionado, no qual desenvolverá ações e reflexões teórico-metodológicas sobre a prática docente, de gestão e práticas educativas nos movimentos sociais.

3. 105h (cento e cinco horas) são dedicadas às atividades complementares. Estas atividades são caracterizadas em:

- atividades de pesquisa, de extensão e de monitoria, conforme resolução 06/2005 do CCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão);

⁶ Thomaz Tadeu da Silva. Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

- participação em congressos, seminários e outras atividades acadêmicas, científicas e culturais, conforme previsto no regimento interno das atividades complementares do Curso de Pedagogia.

Recomenda-se ainda que os alunos participem dos Seminários Temáticos organizados em função de temas emergentes como parte do processo de desenvolvimento do currículo, previstos no calendário escolar do Curso, momento de integração do coletivo de professores e alunos.

O aluno concluirá o curso quando cumprir com a carga horária de **3.220h** (três mil duzentas e vinte horas).(UFPE/CAA/NFD,2008)

A partir desta estrutura curricular que é apresentada no PCC e do entendimento que se tem sobre o processo de formação dos professores o qual perpassa várias vivências, tais como participação em eventos acadêmicos científicos, vivências do contexto educacional, bagagem pessoal vivida ao longo de sua vida, etc. Sobre isso Monteiro (2005 *apud* ALVES, 1998, p. 12) nos acrescenta que

a formação de um profissional não se dar, exclusivamente, em cursos de Formação, e sim em múltiplas esferas e que os conhecimentos teóricos e práticos-políticos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares, didáticos e outros necessários ao exercício docente são tecidos em redes.

Porém, devido ao curto prazo de realização deste estudo, iremos dar enfoque na influência do currículo no que diz respeito às áreas de formação e os componentes curriculares, e suas possíveis relações de aproximação e distanciamento, com o contexto de atuação docente. Componentes curriculares que, segundo o PCC, abrangem os conteúdos e as disciplinas. Esses são considerados de suma importância com os saberes disciplinares para formação do professores, e conforme Tardif (2008, p. 38) devem ser “transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes.”

A fim de entender como a proposta curricular do curso de Pedagogia dialoga, com a vivência do estudante e a sua atuação profissional e, nessa relação, de que forma possibilita aproximações e distanciamento entre a formação inicial e o exercício da docência, a teoria e a prática no contexto da sala de aula dos estudantes.

3 METODOLOGIA

Este Capítulo tem como finalidade apresentar e descrever como se deu a metodologia do estudo, o percurso percorrido assim como as dificuldades encontradas no mesmo. Para essa finalidade, iniciamos explicando a abordagem que acolhemos para o desenvolvimento do trabalho.

Apesar de fazer uso de levantamentos quantitativos apresentados no Capítulo 4 deste trabalho, por meio dos 12 (doze) gráficos, não o entendemos como uma pesquisa quantitativa, mas como uma pesquisa qualitativa. Essa escolha afirma-se no nosso objetivo geral, ou seja, Compreender como o curso de Pedagogia, enquanto formação inicial, contribui para o desenvolvimento da docência do (a) professor (a) em sala de aula.;buscando, por meio da subjetividade do sujeito- o estudante da Licenciatura em Pedagogia-, a sua compreensão sobre o nosso objeto de estudo, em seu ambiente natural: o próprio lócus do curso que ensina o seu processo de formação.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, MENEZES, 2001. p. 20)

Nesse sentido, os gráficos expostos servem como ilustração/caracterização dos resultados obtidos junto aos estudantes de Licenciatura em Pedagogia dos diversos períodos do curso, que expressam por meio de suas vozes, para além dos números, as razões, motivos e sentimentos sobre a contribuição do curso para a docência no contexto de sala de aula. Assim, a caracterizamos como uma pesquisa qualitativa considerando o que também nos afirma Deslandes et.al. (1994, p. 21).

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste estudo também buscamos por meio da pesquisa bibliográfica exploratória aprofundar a temática na intenção de construir conhecimento e significados sobre a formação inicial de professores e o exercício da docência no contexto escolar.

Sobre o instrumento de coleta de dados, fez-se a opção pela utilização do questionário. Este instrumento nos possibilitou conhecer, a partir do contato com as respostas dos sujeitos

de pesquisa, quais as possibilidades entre a formação inicial e o exercício da docência, pois segundo Severino (2007) é um procedimento operacional que serve como uma mediação prática para a realização da pesquisa.

O questionário foi pensado, estruturado e construído buscando atender ao objetivo da pesquisa. Foram aplicados entre os 3º e 9º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia UFPE-CAA. Esse espaço/tempo foi assim delimitado por entender que esses alunos já vivenciaram um ano e meio de curso, o que soma 15 componentes curriculares, assim como pelo fato de que, geralmente, as escolas inserem os estudantes de Pedagogia em seus quadros de funcionários, como estagiários ou não, a partir do 3º período do curso. Sendo assim, entende-se que esse critério quanto a escolha dos estudantes a serem entrevistados possibilitaram as condições de se fazer as relações entre o que era/é estudado/discutido na academia e o que se realiza no exercício de sua docência em sala de aula

Inicialmente, foram impressos 60 questionários. Desses foram entregues 50 após a visitação em sala de aula e o levantamento do perfil do(a) entrevistado(a). A distribuição foi realizada durante o horário de aula, à noite, entre as 19h e 21h30. Seguiram-se os procedimentos usuais: foi solicitada permissão para o(a) professor(a) que se encontrava em sala de aula, situação que encontrou um pouco de resistência por parte de alguns professores mas que, por meio do diálogo, foi conseguido acesso à turma.

Após a permissão do professor regente, foi explicado aos alunos a temática do estudo, o seu objetivo geral, qual o instrumento de pesquisa, como era o questionário e a que público se destinava. Sendo assim, foi entregue o instrumento apenas aos sujeitos que vivenciam o curso e atuam em sala de aula de forma concomitante. Essa etapa se deu em três dias. Foi também orientado com clareza que os estudantes não respondessem ao instrumento no horário de aula do professor para não atrapalhar o desenvolvimento da mesma; que o fizessem em casa e com calma, pois o mesmo só seria recolhido no dia seguinte.

Dois dias se seguiram para o recolhimento do instrumento. O processo entre a distribuição e coleta dos questionários totalizou 5(cinco) dias. Dos 50 questionários entregues, tivemos retorno de 30. Sendo assim, identificamos 50 sujeitos que vivenciam o curso e atuam em sala de aula concomitantemente; mas apenas 30 contribuíram para com o nosso estudo apresentando suas respostas. Acontecimento que nos deixa um pouco tristes no sentido de que se todos os instrumentos tivessem sido respondidos-devolvidos, teríamos mais informações -

dados; isso teria enriquecido ainda mais o estudo. Já com dados em mão, iniciou a fase de análise dados.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise do Conteúdo, orientada por Franco (2008). As etapas desenvolvidas foram: a primeira, a fase de organização e sistematização das ideias, retoma os pressupostos e objetivos da pesquisa, faz uma leitura cuidadosa dos dados para uma seleção de material. Num segundo momento, há a exploração do material; e por último, foi realizado o tratamento dos resultados através da interpretação junto ao marco teórico, a fim de tornar os resultados significativos e válidos ao objetivo da pesquisa, elaborando a categorias.

Franco (2008, p. 59) nos explica que a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Seguindo essa orientação, escolhemos nossas categorias teóricas de análises.

O estudo tem como sujeitos (como já foi sinalizados na Introdução e aqui detalhados com maior riqueza) os estudantes do Curso de Pedagogia UFPE-CAA que estão atuando na docência concomitante a formação inicial e que se dispuseram a responder nosso instrumento de Pesquisa.

Vale ressaltar que o curso de licenciatura em Pedagogia está localizado em uma universidade que é fruto de um projeto de interiorização das universidades públicas visando e objetivando oferecer aos indivíduos desta região educação superior, cujo PCC (2008, p.06) do curso apresenta carência de profissionais qualificados para atuar na educação básica.

Por conseguinte, a implantação da Licenciatura em Pedagogia tem uma significação ainda mais especial. Considerando os baixos índices educacionais apontados anteriormente, ela vem atender a emergência de ações de formação de educadores e de outros profissionais de educação (gestores e coordenadores) para a Educação Básica, para atuarem nessas regiões. [...] . A implementação de tais iniciativas são de extrema relevância, pois abre caminhos para a alteração dos atuais padrões de organização do trabalho escolar, inspirados nos princípios da gestão democrática da educação, elevação da consciência crítica e busca da autodeterminação, sobretudo, das comunidades rurais fortemente afetadas pelos baixos níveis de desenvolvimento humano.(UFPE/CAA/NFD,2008)

O processo metodológico desenvolvido no trabalho nos possibilitou entender um pouco sobre o que é discutido acerca da formação inicial e o exercício da docência através da aproximação com o campo e os sujeitos. Assim como a lidar com as dificuldades encontradas

na realização da coleta dos dados que uma pesquisa no campo das ciências sociais, nos possibilita encontrar.

4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Este tópico do estudo apresenta o tratamento dos dados de Pesquisa que foram coletados através do instrumento questionário; e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo de Maria Laura Franco (2008). Esses dados analisados nos dão subsídios para

alcançarmos a compreensão do nosso objetivo de pesquisa e, conseqüentemente, a possibilidade de fazer considerações sobre o estudo.

4.1 Universidade, curso de pedagogia e formação inicial

Ao tratar da proposta de formação de profissionais da Universidade Federal de Pernambuco, verifica-se que ela é orientada a partir de três eixos que são: o ensino a pesquisa e a extensão. Sendo assim, o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste encontra-se também fundamentado nesses eixos. No que diz respeito especificamente ao curso, temos ainda ênfase em três áreas que são as Práticas Educativas, Gestão e Movimentos Sociais.

A Formação Inicial neste estudo é entendida como um momento fundamental para o início da construção de uma atuação/carreira docente, concebida como campo que abrange vários momentos colaborativos para a formação do professor, ancora-se nos estudos de Tardif (2008) que apresenta os saberes profissionais construídos a partir da junção de diversos saberes; dentre eles os saberes curriculares, que estão diretamente relacionados à intencionalidade e proposta formativa das instituições que os estudantes estão imersos.

Sendo assim, elencamos dois pontos para análise de dados que foram as **áreas de formação** e os **componentes curriculares**. Esses dois pontos foram selecionados a partir do que é colocado no PCC do curso de Licenciatura em Pedagogia enquanto eixos e ênfase de formação, que o currículo aborda enquanto organização para desenvolvimento dos conteúdos para a construção dos saberes necessários ao exercício da docência, conforme abordado no Capítulo 2.

Para que entendêssemos o estudante entrevistado, partimos primeiro de saber quem eram, quantos por períodos, de qual rede de ensino vieram, em que etapa ou modalidade da educação básica iniciaram sua experiência docente entre outras caracterizações que nos fazem compreender o perfil do estudante da Licenciatura em Pedagogia que o CAA está formando.

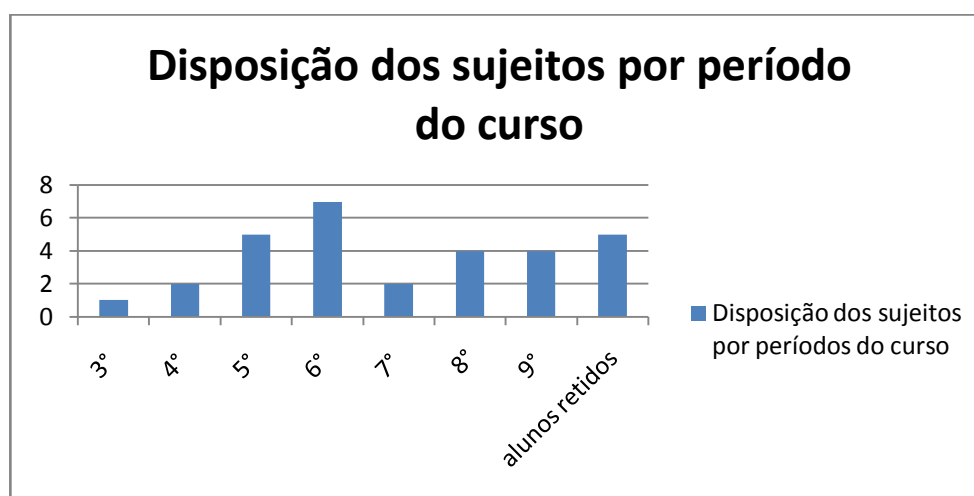
4.2 Caracterização do perfil dos graduandos da Licenciatura em Pedagogia

Os sujeitos de Pesquisa, como já mencionados anteriormente, são alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia que exercem a docência concomitante à formação inicial. A partir da aplicação do instrumento de pesquisa (questionário) identificamos 30 sujeitos que

responderam ao nosso instrumento. Os mesmos foram identificados através dos números que vão do número 1 ao 30. E neste espaço do texto são apresentadas algumas características desses sujeitos.

Os sujeitos de pesquisa têm idade entre 18 e 36 anos, a maioria deles se encontram na faixa etária de 20 a 28 anos. Estão cursando entre o 3º e 9º período, há também os que estão retidos no curso entre o 10º e o 12º período, como nos mostra o gráfico abaixo:

Gráfico1: Disposição dos sujeitos por período

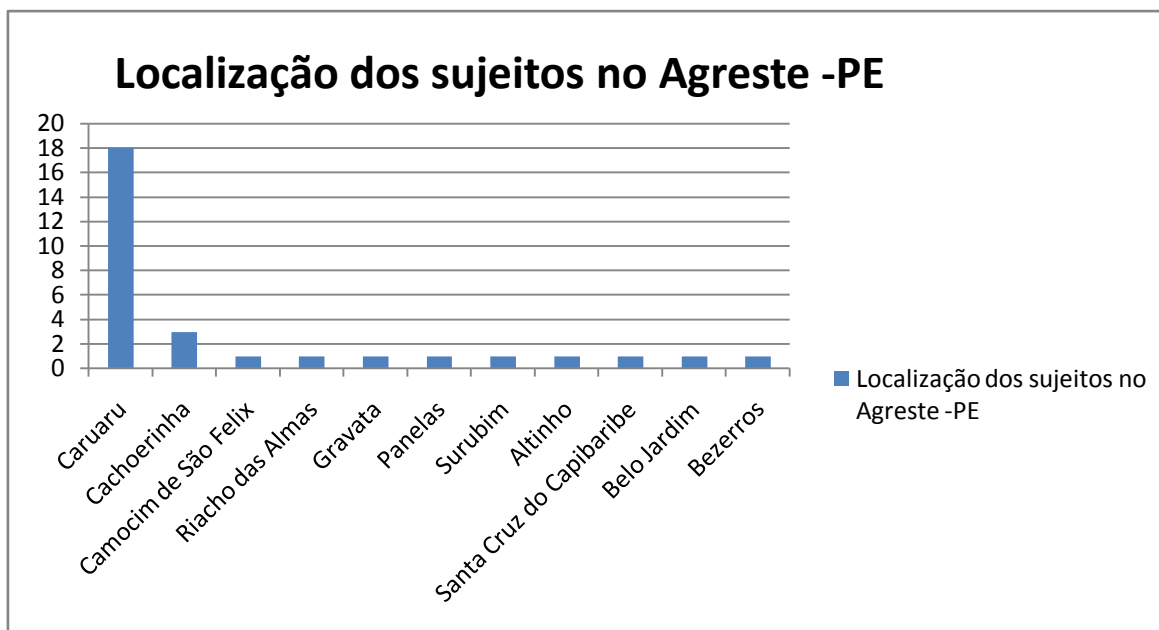


Fonte: o autor.

Esses dados iniciais apontam que temos, em sua maioria, alunos que estão na metade do curso. Entende-se que esses sujeitos têm familiaridade com as discussões teóricas e possivelmente um arcabouço de conhecimento teórico “estruturado”, e a partir da vivência no contexto da prática, há possibilidades de fazer relações entre a teoria estudada e o desenvolvimento de sua prática, além também que já cursaram as disciplinas que fundamentam o curso e estão iniciando as que tratam sobre as práticas.

Como já posto anteriormente, o campus UFPE-CAA é um campus interiorizado localizado em Caruaru, Agreste de Pernambuco, que tem como função atender jovens e adultos de Caruaru; assim como os das cidades circunvizinhas. Considerando essa dimensão territorial do atendimento, entende-se importante apresentar de onde esses sujeitos se originam. Segundo o gráfico abaixo:

Gráfico2:Localização dos sujeitos no Agreste- PE



Fonte: o autor.

A partir das informações acima observamos que, embora o quantitativo de estudantes matriculados no curso de Pedagogia seja do município de Caruaru, o Campus da UFPE-CAA atende as cidades circunvizinhas do Agreste de Pernambuco como proposto no Projeto de interiorização da Universidade Pública Federal; o que nos dá a entender que a formação inicial, oferecida pelo ensino superior desta instituição, pode contribuir e atender a necessidade de professores qualificados para as escolas de Educação Básica da região.

Neste sentido, embora não seja o nosso foco estudar a interiorização das Universidades públicas, destacamos que é de grande importância a interiorização uma vez que garante o direito à educação por meio do atendimento da população que não reside nos grandes centros urbanos, como mostra o gráfico acima, o qual aponta que além de jovens e adultos de Caruaru, são atendidos também outros de mais 10 (dez) cidades circunvizinhas: Cachoeirinha, Camocim de São Félix, Riacho das Almas, Pannelas, Altinho, Gravatá, Surubim, Santa Cruz, Belo Jardim e Bezerros.

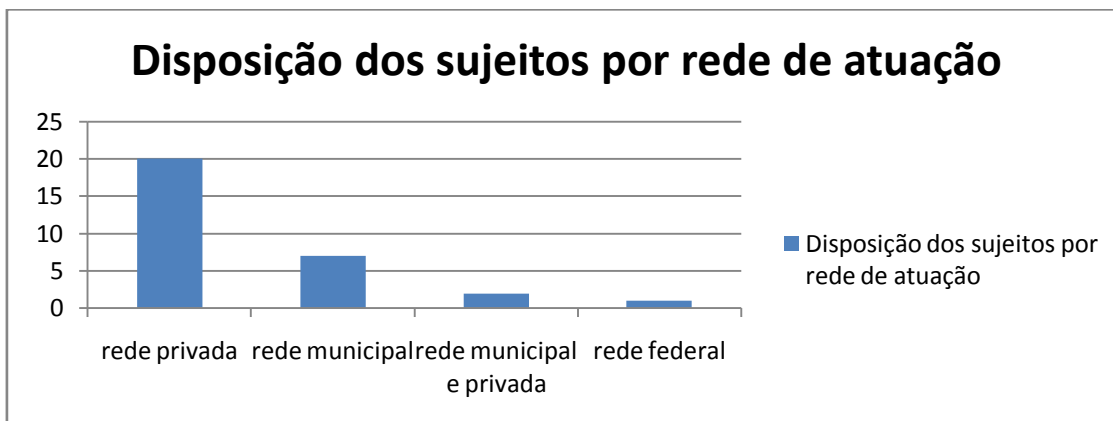
Assim, a intenção, conforme aponta o PCC de Pedagogia, é que esteja contribuindo para combater a desigualdade socioeconômica do agreste de Pernambuco.

Ao norte da região há uma realidade econômica e social próspera, enquanto que ao sul há uma grave situação de pobreza. Nesta última encontram-se 11 dos 13 municípios de menor Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado de Pernambuco (UFPE/CAA/NFD,2008).

Sobre a atuação dos sujeitos na rede de ensino privada e pública, encontramos as seguintes informações, como disposto no gráfico abaixo:

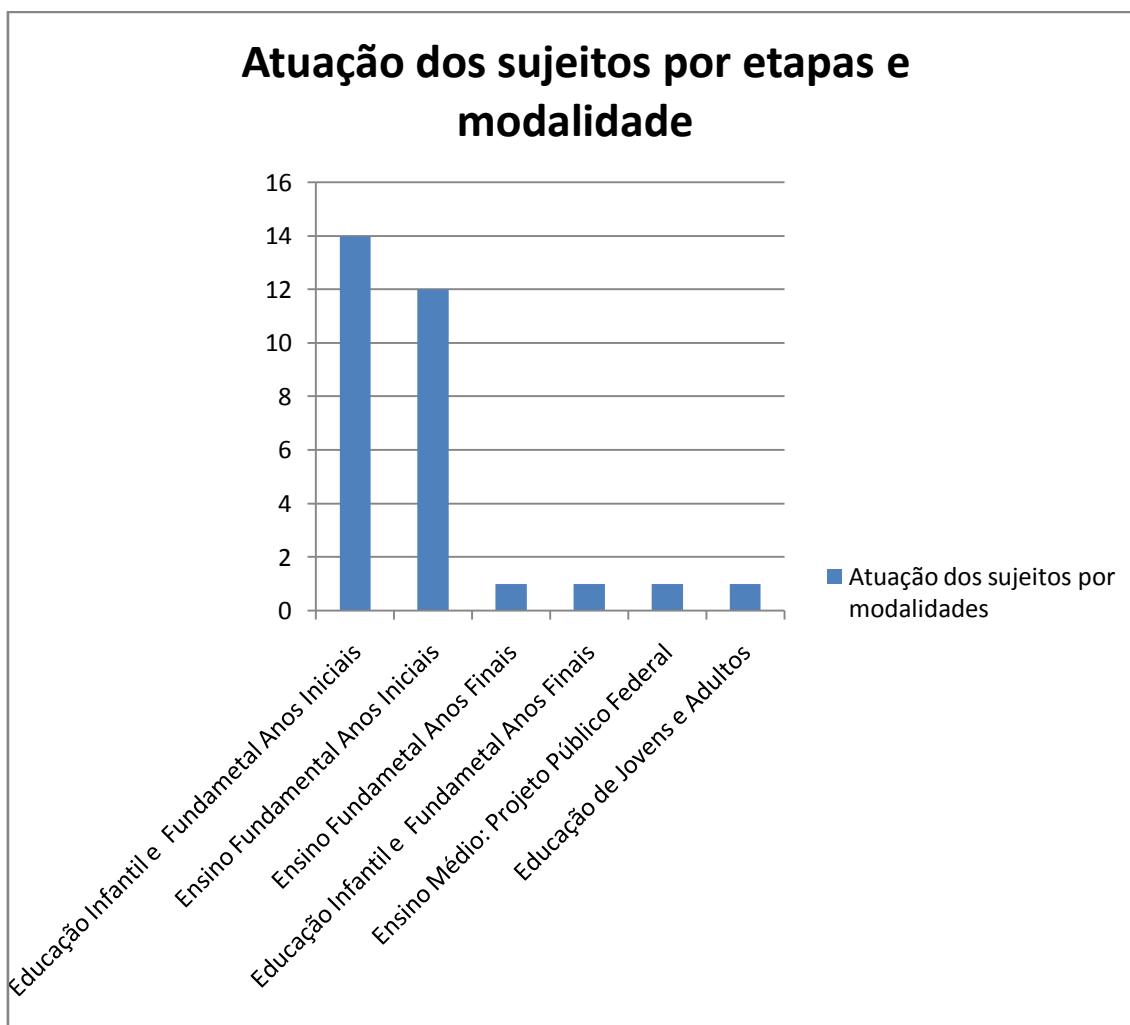
Gráfico 3: Disposição dos sujeitos por rede de atuação.



Fonte: o autor.

Observa-se que a maioria dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia atua em escolas da rede privada; seguida pela rede pública municipal. Logo em seguida alguns atuam tanto na rede municipal e privada, ao mesmo tempo, e apenas um estudante na rede federal. Nessas instituições, os sujeitos atuam nas seguintes modalidades:

Gráfico 4: Atuação dos sujeitos por modalidades de ensino



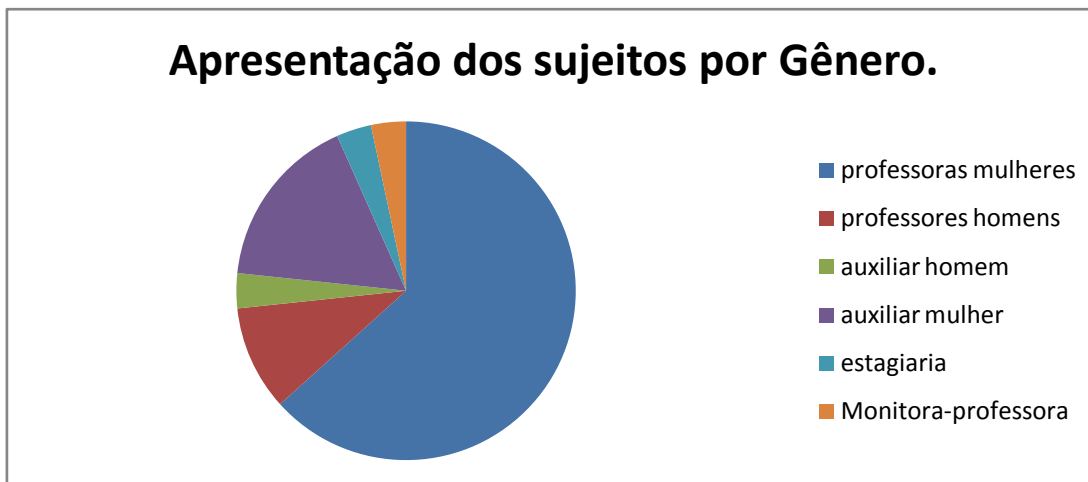
Fonte: o autor.

Observa-se no gráfico acima que as etapas da Educação básica predominante de atuação dos estudantes são a da educação infantil e a do ensino fundamental - anos iniciais, foco da formação inicial em Licenciatura em Pedagogia. Entretanto, há um quantitativo, que podemos considerar de certa forma expressivo, que atuam no ensino fundamental – anos finais, no ensino médio, em projetos ligados ao governo federal, e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Entende-se que é importante apresentar estes dados, pois podemos visualizar em que etapas e modalidades os estudantes estão desenvolvendo seu trabalho docente, pois suas vozes irão retratar, a partir dessas experiências, diferentes contextos e realidades vivenciadas.

Quanto a sabermos quem são esses estudantes/professores, em relação ao gênero e a função ou etapa/modalidade da educação básica em que atuam, a pesquisa nos mostra que 22 atuam como professores sendo 3 como professores homens; 19 professoras mulheres; 1

auxiliar homem; 5 auxiliares mulheres, 1 estagiária e 1 monitora-professora de um projeto público federal.⁷

Gráfico 5 :Apresentação dos sujeitos por Gênero.



Fonte: o autor.

Embora não seja foco do trabalho aprofundar questões de gênero, o gráfico acima nos mostra a participação do homem em atividades antes consideradas apenas para mulheres. Esses dados são importantes porque diz respeito ao fortalecimento das discussões de Gênero na Pedagogia, porque ainda se vivencia o fenômeno da feminização do Magistério⁸. Assim, observamos que mesmo diante da predominância de mulheres no curso, há avanços no que diz respeito ao curso ser vivenciado por homens e esses atuarem em espaços antes ocupados apenas por mulheres.

Sobre o tempo de atuação em sala de aula, os sujeitos têm os mais diferenciados tempo e atuação, desde 3 meses até os que atuam há mais de 10 anos. Em média, podemos citar que a maioria já atua entre 1 e 6 anos. Dos 30 sujeitos, 16 já atuavam em sala de aula antes do acesso a uma instituição de ensino superior para o processo de formação inicial no curso de Pedagogia, como visualizado no Gráfico abaixo.

Gráfico 6: Atuação em sala de aula anterior a vivência da Formação Inicial.

⁷ As nomenclaturas: professores, auxiliar, estagiária e monitora foi utilizada no estudo, pois foi assim que os sujeitos se colocaram ao responder o questionário, enquanto funções exercidas por eles, eles se auto nomeiam assim.

⁸ Sobre a feminização de o Magistério ver: A MULHER NO MAGISTÉRIO BRASILEIRO: UM HISTÓRICO SOBRE A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO Amanda Oliveira Rabelo e Antônio Maria Martins Universidade de Aveiro.

Atuação em sala de aula anterior a vivência da Formação Inicial



Fonte: o autor.

O fato de terem iniciado o exercício da profissão docente sem a formação no curso de Pedagogia não significa que não tenham tido, em sua maioria, uma formação específica. Conforme nos aponta dados do questionário, 12 dos 16 acima mencionados foram alunos do Normal Médio; e 4 não tiveram nenhum tipo de formação para o exercício da profissão docente. Assim, localizamos que 18 não vivenciaram um processo de formação específica para o exercício da docência, ou seja, mais de 50 % dos estudantes do curso de Pedagogia.

Gráfico 7: Alunos Advindo do Normal Médio

Alunos advindo do Normal Médio



Fonte: o autor.

Sobre a procura pela formação inicial, 28 estudantes expressam que o seu processo de formação docente iniciou-se no curso de Pedagogia UFPE-CAA. Sendo assim, não tiveram experiência de vivenciar o curso de Pedagogia em outra instituição. Nesse contexto, localizamos dois estudantes que vieram de outras instituições: Universidade Paulista (UNIP) e Faculdade de Belo Jardim (FABEJA), depois ingressando em Pedagogia na UFPE-CAA, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 8: Formação Inicial Segundo a Instituição:



Fonte: o autor.

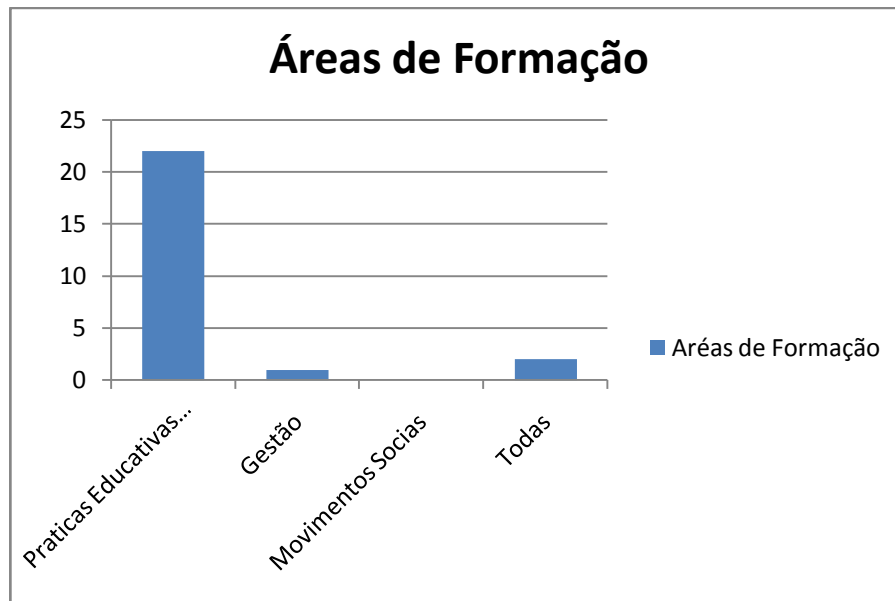
Neste trabalho, não buscamos saber os motivos pelos quais os dois estudantes terem escolhido a UFPE/CAA para dar prosseguimento ao seu processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia, pois não era foco do nosso estudo. A partir da caracterização apresentada acima, e também no intuito de alcançarmos nosso objetivo geral, o próximo subcapítulo, trata dos sentidos encontrados, nas vozes dos sujeitos sobre as aproximações possíveis entre a formação inicial e o exercício da docência.

4.3 Formação inicial e docência: aproximações possíveis

Este subcapítulo busca trazer as impressões/ vozes dos sujeitos sobre as aproximações entre o seu processo de formação inicial, a proposta curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia e o exercício da docência por eles desenvolvida, em seus espaços escolares de atuação; como apontado no subcapítulo anterior.

Ao indagar aos sujeitos sobre as **áreas de formação** do curso que mais dialoga como exercício da docência, e entendendo essas áreas como as Práticas Educativas, Gestão e os Movimentos Sociais, segundo o que é apresentado no PCC, obteve-se os dados do gráfico abaixo:

Gráfico 9: Áreas de Formação que implicam no exercício da docência.



Fonte: o autor.

Para os estudantes entrevistados, as áreas de formação que mais dialogam com o exercício da docência são as das Práticas Educativas, conforme expressam as falas dos sujeitos abaixo:

A avaliação da aprendizagem, pois no meu cotidiano escolar estou sempre remetendo as formas de avaliar ao conteúdo estudado na formação inicial(Sujeito 14)

Didático-pedagógica e metodologia, creio que norteiam na dinâmica de sala de aula. (Sujeito 4)

Didático-pedagógica e metodologias são as áreas que tratam diretamente discussões referentes à prática/teoria/prática. (Sujeito 7)

Didático-pedagógica, metodologias, pois é o momento em que nos deparamos com a realidade de sala de aula. (Sujeito 12)

Didático-pedagógica. Aproxima o professor da sua realidade.(Sujeito 16)

Didática, porque vivencio e utilizo no dia a dia. (Sujeito 30)

As áreas que mais implicam na minha atuação como docente foram a de Didática, Avaliação Educacional e as Metodologias. (Sujeito 6)

Esses dados apontam o lugar de importância que os componentes curriculares ligados às práticas educativas ocupam na formação de professores de forma a oportunizar a articulação entre teoria e prática. Esse resultado coaduna com o que apresenta o PCC do Curso de Licenciatura em Pedagogia ao anunciar como princípio norteador do currículo e do

desenvolvimento metodológico da formação docente, como prática a ser desenvolvida pelos docentes do curso, na formação de docentes, a relação dialógica entre a teoria e a prática. Assim diz o PCC (2008, p. 9)

O princípio que norteia nossa prática na formação de docentes é a relação dialógica entre a teoria e a prática. Elaborar conhecimentos teóricos necessários para a prática docente significa desenvolver, pessoal e coletivamente, o esforço investigativo intencional e sistemático, da apreensão da realidade e de sua transformação. A teoria pedagógica é fruto de um desvelamento, do desenvolvimento de capacidades hermenêuticas, de aproximação das dinâmicas constitutivas das práticas educativas. É uma leitura proximal das vivências que movimentam o sistema educacional em sua totalidade e as salas de aula nas suas especificidades. A prática, por sua vez, é feita da dinâmica do cotidiano escolar, do fazer pedagógico que se materializa nas rotinas das salas de aula, das escolas e dos sistemas educacionais. A prática é o lugar do confronto, da reconstrução da teoria, da reformulação dos elementos teóricos e da construção de novas práticas e possíveis concepções teóricas.

Assim, as respostas dos sujeitos nos indicam que o eixo de Práticas educativas é fortemente relacionado ao exercício da docência, pois quando se trata do exercício da docência e suas relações com a formação inicial, o pensar e o fazer são revisitados. Entende-se que esse exercício realizado pelos professores fortalece a possibilidade de atuação de professores ativos e dispostos a relacionar sua prática com a ação social e não meramente à reprodução de saberes ou programas pré-estruturados. Sobre isso Tardif (2008,p. 234) nos diz que :

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a se fazer do professor[...].

Este movimento entre o fazer e o pensar apresentado nas falas dos sujeitos nos leva a inferir que a construção da prática educativa desses professores estudantes está sendo construída num movimento que é interligada a outras práticas, de outros contextos vividos, aqui sinalizados à docência em sala de aula e aos componentes curriculares vivenciados no curso de Pedagogia; é apresentado por Souza (2006, p.11) enquanto práxis Pedagógica:

a práxis pedagógicas, portanto e inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados

(sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender nessa mesma sociedade e na realização humana de seus sujeitos.

No que diz respeito ao eixo de formação Gestão apenas um sujeito cita a possibilidade de relação, quando nos diz que:

Gestão e Organização da Educacional: me orientou melhor no entendimento das diferentes gestões, e me fez trazer para a sala de aula exemplos vivenciados em minha prática, como o modelo de qual gestão que aborda o “mercado” educacional(Sujeito 11)

Percebe-se que o sujeito faz uma relação entre contexto macro no qual é discutido a gestão e o contexto micro de sua atuação. Esse sujeito consegue nos mostrar que esta área de conhecimento está presente no seu exercício da docência. Ou seja, consegue relacionar o componente curricular que aborda a educação num sentido macro, com o exercício da docência no seu dia-a-dia. Sobre essa possibilidade de reconstrução dos conhecimentos macro no contexto micro, Tardif (2008, p, 07) nos diz:

Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação, e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

È a partir desta possibilidade de relacionar o contexto da formação inicial com o contexto da docência que se percebe a docência perder o caráter de atividade mecânica de executar apenas projetos pré-elaborados e passar a ser entendida como atividade social reflexiva, no momento em que o professor pensa e reflete sobre sua ação. Sobre isso, o Sujeito 8 nos apresenta: “didática pedagógica ajuda a refletir sobre o conhecimento”

Lima (2008, p. 141) nos ajuda a compreender as inter-relações postas pelos estudantes na ação dialógica que acolhe a relação entre a teoria e a prática “isso faz com que a docência deixe de ser uma mera atividade instrumental, diferenciando-se da concepção do modelo da racionalidade técnica, pela qual o professor era visto como apenas um técnico aplicador de teorias e técnicas científicas”

Ainda sobre a influência das áreas de conhecimento, dois de nossos sujeitos citam, mesmo que de forma sucinta, que todas as áreas contribuem para o exercício da docência quando nos dizem:

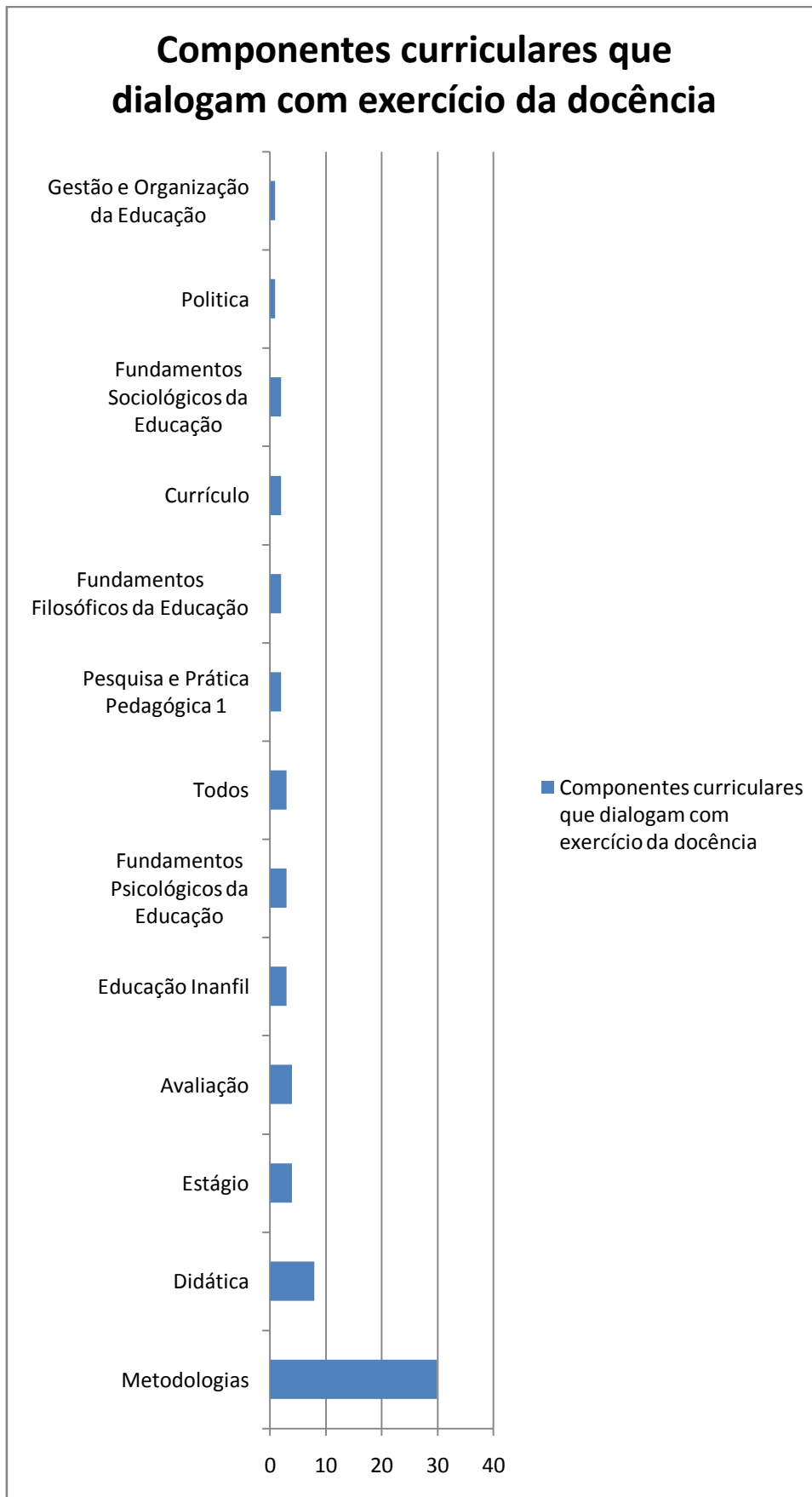
todas cada uma tem seu papel e contribui para nossa prática.(Sujeito 2)

Todas até porque se trata de um trabalho holístico no qual fundamentos didáticos e metodologias tem semelhante importância.(Sujeito 25)

Mesmo sem citar de forma clara, o nome das áreas de conhecimento; entende-se a partir do que é colocado mais uma vez a possibilidade de relacionar o que é discutido no curso com o que é vivenciado no exercício da docência. A área de formação Movimentos Sociais não aparece claramente nas falas dos sujeitos (como será explorado no item 4.4) porém estas colocações que trazem todas as áreas como fundamentais para o exercício da docência, pode esta contemplando esta terceira área de formação.

Após identificar quais as áreas de conhecimento que mais dialogam com o exercício da docência, o estudo tem também como objetivo específico identificar a influência dos componentes curriculares para a formação do estudante de Pedagogia. Indagou-se aos sujeitos sobre quais os **componentes curriculares** vivenciados na formação inicial mais dialogavam com o exercício da docência. Segundo os sujeitos os componentes com que mais se aproxima do exercício da docência estão dispostos no gráfico abaixo:

Gráfico 10: Componentes curriculares que dialogam como exercício da docência.



Fonte: o autor.

A partir da visualização deste gráfico, já se pode sinalizar **as Metodologias** como componentes curriculares que se destacam dentre os demais, como também já apontado no subcapítulo anterior.

Percebe-se, através do tratamento dos dados, que as metodologias do ensino são citadas com frequências e que 50 % dos sujeitos já cursaram as disciplinas de metodologias (de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) os outros 50% estão cursando essas disciplinas. Temos as seguintes falas a respeito da importância das Metodologias.

as metodologias, pois elas trabalham a parte mais prática da sala de aula. (Sujeito 3)

continuo no pensamento que as metodologias são as que mais colaboram para a nossa prática docente. (Sujeito 17)

didática Pedagógica e Metodologias são áreas que tratam diretamente discussões referente a prática/teoria/prática (Sujeito 7)

as metodologias do ensino, pois estão ligadas diretamente a realidade das atividades em sala de aula.; (Sujeito 22)

Quando os sujeitos nos apresentam em seus escritos as palavras: teoria/prática, dia -a-dia, eles estão nos apontando às relações que conseguem fazer entre o que é discutido na formação inicial, de forma mais específica, nos componentes curriculares que tratam das metodologias e o vivenciado no seu cotidiano. Essa relação se explica ao considerarmos que é por meio dos componentes curriculares das Metodologias que muitos dos estudantes começam a enxergar e compreender o espaço da sala de aula. Mas essa relação somente é possível porque há uma articulação presente entre os diversos componentes curriculares do curso que favorecem o estudante a se localizar e compreender o espaço sala de aula por meio das Metodologias. Nesse sentido, resgatamos o PCC de Pedagogia quando afirma que

A Licenciatura em Pedagogia se propõe a desenvolver uma práxis educativa, tendo em vista que o profissional da educação adquira uma visão ampla do fazer docente ao relacioná-lo com as tensões históricas em que está inserido e que domine saberes e competências relacionadas às especificidades da sala de aula. Nesse sentido, o curso oferecerá uma cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais; conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência;

aproximação reflexiva e propositiva entre a instituição formadora e os espaços de atuação profissional escolar e não-escolar; pesquisa sobre a relação escola e sociedade, as práticas organizativas do trabalho escolar/não-escolar e do processo de ensino-aprendizagem. ((UFPE/CAA/NFD,2008, p.15)

A relação apresentada pelos estudantes nos faz pensar sobre a construção da formação inicial a partir do movimento entre os diversos saberes que são colocados por Tardif (2008, p 36), enquanto saberes profissionais, no momento em que eles vivenciam o curso e atuam em sala de aula concomitante. “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Ainda sobre esses dados, à respeito dos componentes curriculares que tratam das metodologias, reafirma-se a importância de como são trabalhadas as Metodologias neste curso, pois elas estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do trabalho dos sujeitos no seu cotidiano escolar; assim como com as possibilidades que elas colocam para os sujeitos de estar em constante situação de reflexão sobre sua atuação. Esses dados evidenciam o trabalho intelectual que é realizado pelos docentes na sua atuação profissional, negando o modelo de formação que caracteriza o professor como tecnólogo reproduzidor de conhecimentos. Sobre isso Borges (2004 p. 50) nos diz:

O docente, como vários estudos sobre a cognição e pensamento docente põe em evidência, pode pensar, previamente, sobre problemas de sua sala de aula, formas de apresentar os conteúdos e etc., a partir de proposições e ou de modelos empíricos da realidade estabelecidos antecipadamente, mas ele, também, pode pensar durante a ação, ou até mesmo agir sem pensar, mobilizando saberes já incorporados através de esquemas, e refletir após a ação.

Seguido das metodologias, é apresentado pelos sujeitos **a Didática** como componente curricular que mais se aproxima do exercício da docência. Os sujeitos colocam que:

Didático –Pedagógica, metodologias, pois é o momento que nos deparamos com a realidade de sala de aula. (Sujeito 12)

Didático-Pedagógica+metodologias+fundamentos, respectivamente[...] (Sujeito 13)

Didático pedagógica e met. De Língua Portuguesa. Pois me trazerem mecanismos que me auxiliam na minha prática (Sujeito 14)

Metodologias, didática importante para o pensar, e fazer docente. (Sujeito 23)

Didática e metodologias, porque elas colaboram de forma mais prática no fazer docente; (Sujeito 30)

didática porque vivencio e utilizo no meu dia a dia.(Sujeito 24)

A partir das colocações feitas pelos sujeitos sobre o contato com a realidade e a possibilidade de reflexão sobre o exercício de sua docência, entende-se que este fazer docente não está ancorado em práticas engessadas, de repetição e aplicação de programas e projetos; é um saber-fazer em movimento, que possibilita atuar enquanto agente social que pensa e repensa seu fazer pedagógico. É a possibilidade da reflexão sobre o que é feito em sala de aula a fim de encaminhar novos rumos ao exercício da docência e consequentemente à formação desses estudantes/cidadãos. Sobre a importância desta reflexão teórica acerca da atuação, Freire (1997, p.40) nos aponta:

[...]não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação, se não tenho pelo menos alguns ideias em torno do que faço, de porque faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei.

Seguindo as Metodologias e a Didática, os componentes curriculares de **Estágio, Avaliação e Educação Infantil** são os componentes que mais aparecem nas respostas dos sujeitos que dialogam com seus cotidianos. Eles nos apresentam

Avaliação e didática (Sujeito 4)

Didática e avaliação, que são de “uso” constante em sala de aula (Sujeito 5)

A avaliação da aprendizagem, pois no meu cotidiano escolar estou sempre remetendo as formas de avaliar ao conteúdo estudado na formação inicial. (Sujeito 14)

Por trabalhar a mais tempo e diretamente com a Educação Infantil, os conteúdos tratados na mesma disciplina (Ed. Infantil) foram até agora os que mais se aproximaram da minha realidade. (Sujeito 26).

Sobre a importância do componente curricular Estágio para a formação do professor Melo (2014, p. 18) nos diz que:

Os sentidos de uma formação que coloca o estágio como parte prática do curso entram em conflito, por conseguinte, com os sentidos de um estágio concebido para se efetivar como lócus relacional entre teoria e prática. Sem isolá-los podemos perceber como se dão os embates entre esses sentidos e a corporificação disto na formação de professores.

Também são colocados pelos sujeitos os **Fundamentos Psicológicos; Fundamentos Filosóficos e Fundamentos Sociológicos da Educação** enquanto componentes que dialogam com a vivência dos sujeitos do estudo e identificado nas suas colocações:

Como trabalho com educação infantil, a Sociologia, Psicologia, Recreação Educativa estão auxiliando nesse processo. (Sujeito 10)

Psicologia I, por me orientar identificar os desenvolvimentos das crianças, seus comportamentos e fases, além de me enriquecer pessoalmente. (Sujeito 11)

Filosofia, pelo ato de pensar (...) a sala de aula é um campo da diferença bem como um desafio. (...) Os fundamentos da educação, porque são componentes que favorecem para a maior dinamicidade as salas de aula. (Sujeito 19)

Ressaltamos mais uma vez a importância da base sólida e teórica de formação de professores a partir das falas desses sujeitos. Essas incorporam e demonstram a importância da formação teórica que apresentam os fundamentos ancorados às raízes dos pensamentos educacionais. Nesse sentido, Coêlho (2006 p.51) nos diz:

somente uma formação rigorosa, uma permanente atitude crítica diante da cultura, da reflexão, da filosofia, das ciências, da tecnologia, das letras e das artes poderá propiciar uma base sólida, rica e provocante do pensar e do agir, do compreender e do recriar a natureza e a humanidade, no sentido, da igualdade, da autonomia, da verdade e da justiça.

Identificaram-se também sujeitos que citam o componente curricular de **Pesquisa e Prática Pedagógica I (PPP1)**

PPP I, por me dar a oportunidade de conhecer a escola pública, e vivenciar uma dualidade. (Sujeito 11)

as pesquisas e práticas pedagógicas(...), porque é nesse momento que colocamos a teoria em prática. (Sujeito 12)

Entende-se que no processo de formação de um profissional reflexivo e agente social, a pesquisa é um componente e momento de fundamental importância. Sendo assim, este dado nos possibilita perceber a inter-relação deste eixo formador que a universidade apresenta como base para uma formação profissional, defendida por alguns autores como importante para o processo de formação de professores. Nesse aspecto, Pimenta (2006, p.74) nos explica a

importância da relação entre pesquisa e formação de docentes e enfatiza que “a pesquisa deve-se realizar com base na formação prática dos docentes e esta, organizar-se baseada em dados e informações advindas da pesquisa e referendadas como teoria.”

Assim como a PPPI também é apresentado por alguns de nossos sujeitos o **Currículo**: Sujeito20: “Currículo por possibilitar uma maior aproximação com os elementos culturais que permeiam o campo educacional”

A influência deste componente curricular no exercício da docência é discutida por alguns autores dentre eles Cruz (2007, p. 196). Esse autor fortalece a tese de que os docentes devem participar das discussões que organizam a construção dos currículos a serem vivenciados. Sobre isso a autora nos apresenta

Os professores são talvez as pessoas mais capazes de elaborar um currículo que contribua, de fato, para a emancipação dos alunos enquanto sujeitos sociais. Pois ele parte de uma concepção de currículo entendido como um conjunto de procedimentos hipotéticos, do qual poderiam se valer os professores para transformar idéias educativas em ações educativas. Nessa direção o currículo se configura em um processo que exige do professor conhecimentos, sensibilidades, a capacidade de reflexão e dedicação profissional, já que tem em vista o encaminhamento do ensino/aprendizagem ao ritmo e às peculiaridades do aluno.

Outros dois sujeitos citam **Políticas e Gestão e Organização da Educação**. Esses nos dizem:

Gestão e Organização da Educacional: me orientou melhor no entendimento das diferentes gestões, e me fez trazer para a sala de aula exemplos vivenciados em minha prática, como o modelo de qual gestão que aborda o “mercado” educacional(Sujeito 11)

Política e a relação entre teoria e prática. (Sujeito 20)

E ainda três sujeitos colocam que **todos os componentes** do curso vivenciados até o presente momento conseguem dialogar com sua docência cotidiana. As falas desses sujeitos representam a importância de todos os componentes destacados ou não pelos sujeitos:

creio que todas contribuem pois sempre reviso alguns teóricos. (Sujeitos 4)

acredito que todas são fundamentais para entender a teorização do que vamos ensinar (Sujeito 5)

Essas relações entre o exercício da docência e os estudos teóricos possibilitam um atuar docente reflexivo, e aponta a importância da formação do profissional estar consolidada em bases teóricas com as quais possa se identificar, possibilitando a condução de sua atuação profissional/ social.

Sobre isso, Pimenta (2005, 40) defende que

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa a transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido a compreensão do trabalho docente demanda que esteja analisado enquanto categoria geral- o trabalho em sua especificidade- a docência.

Os dados deste estudo reafirmam a existência de relações entre a formação inicial e o exercício da docência no contexto da sala de aula, reforçando a importância da docência enquanto profissão ancorada em uma sólida formação inicial, e não pensada através da ideia dos saberes notórios. Sendo assim, Pimenta (2005, p.18) nos fala da necessidade da profissão está embasada por conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos nos cursos de Licenciatura para o processo de formação do ser professor.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Considerando os dados analisados, entendemos que o curso de Licenciatura em Pedagogia UFPE-CAA consegue dialogar com o contexto de sala de aula, a partir do que é colocado pelos estudantes que vivenciam o curso e desenvolvem a docência concomitante.

A partir da relação estudada e pesquisada, percebe-se que os componentes curriculares que dão ênfase a discussão da prática docente, conforme as vozes dos estudantes, são mais reconhecidas por esses como sendo mais importante do que os componentes que discutem os contextos educacionais numa perspectiva macro; como, por exemplo, o quantitativo de componentes curriculares que abordam as metodologias frente ao quantitativo dos componentes curriculares que abordam os fundamentos da educação.

Mas também observamos que alguns dos estudantes entrevistados nos mostram em suas falas, a importância dos componentes curriculares que tratam dos Fundamentos, da

Política educacional, da Gestão Educacional analisando-as em relação ao contexto de sala de aula. Esse aspecto é entendido neste estudo como avanço.

Isso nos leva a entender que para esses sujeitos, há possibilidade de resignificação sobre o que é estudado e o que é praticado num processo permanente de análise, que nos leva a compreender a inconclusão do nosso processo de formação e de que a formação não se conclui, ela é permanente (Lopes, 1999).

Reafirma-se, então, diante desses dados a necessidade de estreitamento dessas discussões educacionais com o cotidiano dos sujeitos, de um trabalho desenvolvido no curso de Formação inicial que relacione e discuta numa perspectiva transdisciplinar suas temáticas. Sobre isso Tardif (2008, p. 242) nos apresenta:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise de práticas, das tarefas, e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque, reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

O que é encontrado a partir da análise dos dados é muito pertinente para as discussões que perpassam a relação teórica/prática, na perspectiva do diálogo entre os diversos campos de saberes, levando-nos ao romper com discursos tais como : na prática a teoria é outra. Como nos apresenta Tardif (2008 p. 237), ou seja, o seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Diante das relações de aproximação que foram encontradas neste espaço de análise dos dados, entendemos que há possibilidades de também existir relações de distanciamentos, é o que é discutido no tópico a seguir.

4.4 Formação inicial e docência: distanciamentos

Ainda na intenção de contribuir com a discussão que perpassa o objetivo do trabalho, após fazer o levantamento e análise das áreas e componentes curriculares de formação inicial que dialogam com o exercício da docência, entende-se que é interessante também elencar algumas temáticas apresentados pelos estudantes como ausentes em sua formação, que segundos os mesmos emergem do contexto vivido cotidianamente.

A intenção da discussão sobre os distanciamento entre a formação inicial e o exercício da docência, presente nesta pesquisa, caminha na perspectiva de apontar quais **Áreas de Formação e Temáticas** emergem do contexto vivido pelo professor-estudante que não são tratadas em específico, ou quando tratadas, são de forma aligeirada, embora postas nas ementas dos componentes curriculares do currículo do curso, como encontram-se elencados neste subcapítulo do estudo.

Ao tratar no subcapítulo anterior sobre as **Áreas de Formação** que mais dialogam com o exercício da docência (ver gráfico 9), identificou-se que num a mostra de 30 sujeitos, nenhum deles citou a área da formação Movimentos Sociais; (mesmo dois sujeitos terem citado “todas as áreas de formação” em suas falas; em nenhuma delas é evidenciado os Movimentos Sociais ou componentes curriculares ligados a esta área de formação) logo, tomamos este dado como distanciamento do que diz respeito as áreas de formação do curso de Pedagogia e o exercício da docência em sala de aula.

Entende-se, a partir deste dado encontrado no estudo, que os componentes curriculares que trabalham com esta área da formação podem tentar relacionar o seu conteúdo com o exercício da docência. Segundo os dados, a área de formação não é apresentado claramente por nenhum sujeito, o que nos leva a refletir sobre este distanciamento tendo em vista que este eixo de Formação está fortemente relacionado à possibilidade de atuação do professor enquanto sujeito social dentro do contexto de sala de aula; assim como em outros espaços de atuação. Sobre a importância deste dado apresentado pelos sujeitos desta pesquisa, Borges (2004 p. 129) nos apresenta que é interessante: “identificar as nuances apresentadas pelos professores quanto á avaliação que fazem da formação inicial, tendo em vista os componentes disciplinares, os componentes pedagógicos e práticos e a contribuição destes no cotidiano de trabalho escolar.”

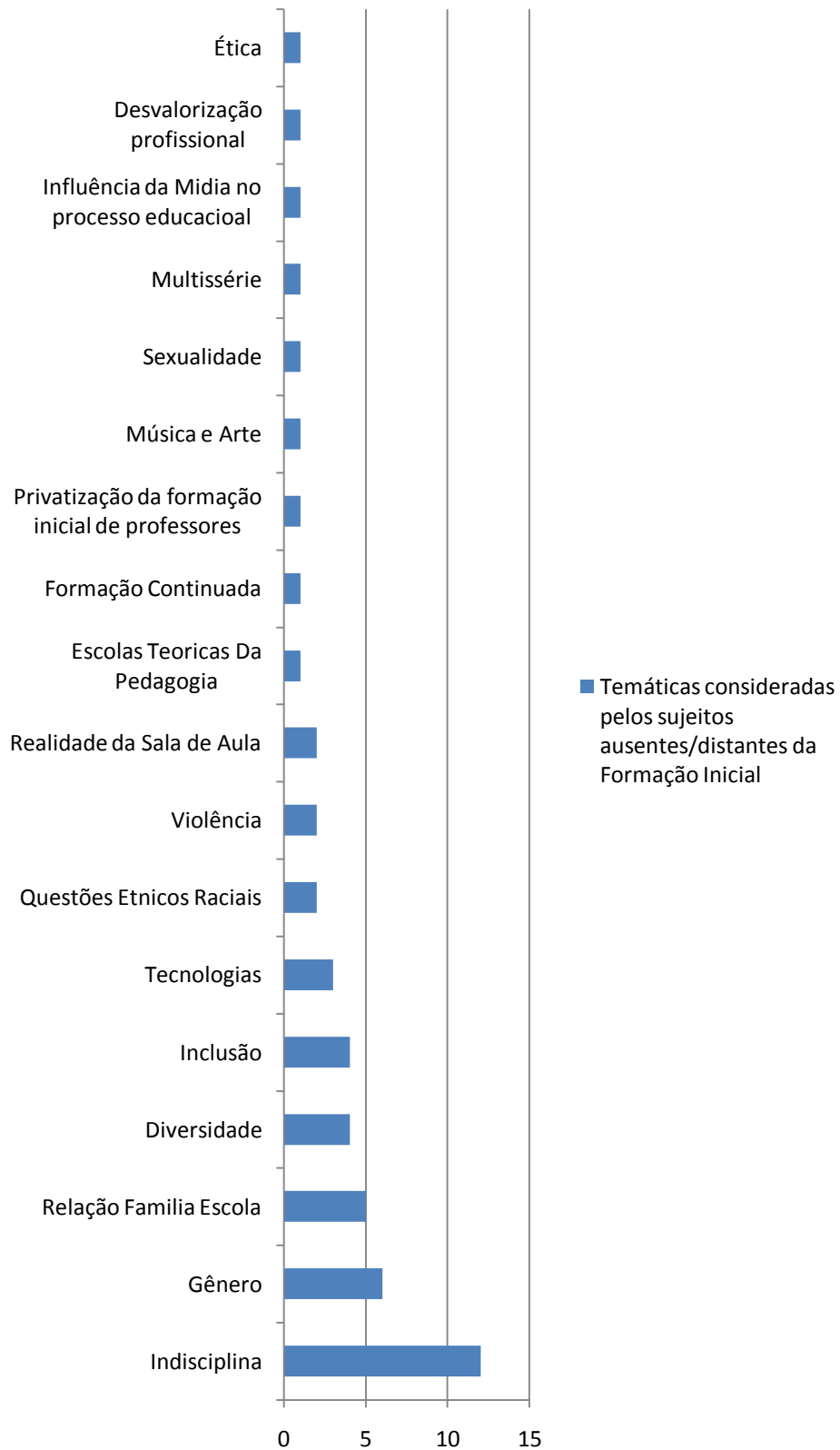
Diante do que foi colocado acima pode ser pensado um processo de reflexão sobre a articulação da teoria com a prática a partir desta área de formação proposta pelo curso, o trabalho dos componentes curriculares do curso que ligam esta área de formação podem ser

retomados, principalmente, enquanto reflexão sobre o contexto do processo de formação; pelos professores que trabalham esses componentes, na perspectiva de aproximação das discussões.

Ainda sobre o que diz respeito à discussão sobre os distanciamentos entre a formação inicial e o exercício da docência na percepção dos sujeitos, optou-se neste trabalho acolher quais temáticas eram por eles percebidas que consideravam importante ser trabalhada no curso para o seu processo de formação. Esse caminho foi considerado pelo fato de entender que desta forma foi dado mais espaço para os sujeitos se colocarem sobre o que eles entendem como distanciamento entre o que é discutido no curso e vivenciado no cotidiano de sala de aula; possibilitando, assim, apontar caminhos por meio do olhar discente para que se pense novas discussões no curso que possam auxiliar seus estudantes no desenvolvimento de seu trabalho. Sendo assim questionou-se aos sujeitos quais temáticas eles vivenciavam no seu dia-a-dia, no contexto de sala de aula, e que estão ausentes na sua formação inicial? Vale ressaltar que os sujeitos em suas respostas citam mais de uma temática. A partir das respostas se obteve as seguintes informações:

Gráfico 11: Temáticas consideradas pelos sujeitos ausentes/distantes da Formação Inicial.

Temáticas consideradas pelos sujeitos ausentes /distantes da Formação Inicial



Fonte: o autor.

Podemos primeiro identificar, a partir dos dados citados pelos sujeitos que muitas das temáticas apresentadas são tratadas ou trabalhadas em alguma das disciplinas do curso, seja ela obrigatória ou eletiva; mas que para muitos dos estudantes ou não é suficiente, como conteúdo, para enfrentar os desafios do cotidiano em sala de aula, ou, como uma disciplina eletiva, nem todos têm a oportunidade de cursar e a colocam como inexistente.

Assim, verifica-se que a temática mais vivenciada no contexto de sala de aula e que mais se distancia das discussões acadêmicas é a **Indisciplina** citada por 12 sujeitos. Sobre a temática indisciplina, nos apresentam que:

A indisciplina. (Sujeito 1)

O enfrentamento da indisciplina. (sujeito 6)

A questão da indisciplina. (sujeito 7)

Indisciplina, ensinar a quem vai para a escola só para receber o bolsa família. (Sujeito 28)

A indisciplina e postura em sala de aula enquanto aluno. (Sujeito 9)

Indisciplina (sujeito 30)

Seguido da temática Indisciplina é apresentada a discussão de **Gênero** como a que se distancia do cotidiano dos sujeitos. Assim 6 sujeitos nos apresentam sobre isto:

Como trabalhar a questão de gênero na educação infantil (Sujeito3)

As questões de Gênero que estão presentes no nosso cotidiano, mas só são tratadas em disciplinas não obrigatórias (eletiva).

Questões de Gênero (Sujeito 5)

Gênero- também é eletivo. (Sujeito 13)

Questões de gênero (Sujeito 22)

Outra temática colocada por 5 estudantes são as **Relações entre família e escola**. Sobre isso, os sujeitos nos colocam:

O próprio relacionamento professor/aluno/família e escola que no dia a dia se chocam” (sujeito9)

A relação aluno-professor-família. (Sujeito 7)

A questão da relação família X escola. (Sujeito 21)

Papel dos pais no processo de ensino e aprendizagem. (Sujeito 3)

Diversidade e Inclusão são citadas por 4 sujeitos

As demandas em relação à inclusão e formação nessa área.(Sujeito 4)

O trabalho com a educação inclusiva dentro das “deficiências” físicas e cognitivas. (Sujeito 25)

Educação inclusiva. (Sujeito 11)

A questão da diversidade cultural, étnico racial e social.(Sujeito 12)

A temática da diversidade (de modo geral), pois nos deparamos com diversas situações onde as singularidades são desrespeitadas e não temos uma formação para lidar com essa questão. (Sujeito 14)

As questões que abordam a questão da diversidade cultural (Sujeito 2)

As **Tecnologias** são citadas por 3 sujeitos:

Novas tecnologias – eletivas apenas (Sujeito 13)

Vou destacar apenas uma, mas considero que outras são também muito importantes: tecnologias. (Sujeito 17)

O uso excessivo de aparelhos tecnológicos como lidar , com essa realidade. (Sujeito 16)

Questões étnicas e violência são citadas ambas por 2 sujeitos:

Violência escolar. (Sujeito 6)

Diversos que são ofertados como eletiva e com uma carga horária muito pequena. Como, por exemplo, as questões étnicas raciais e diversidade Cultural” (Sujeito 2)

Violência- só há um componente curricular eletivo e que foi disponibilizado há muitos anos. (Sujeito 13)

Já as seguintes temáticas: **Realidade da Sala de Aula; Escolas Teóricas da Pedagogia; Formação Continuada; Privatização da Formação Inicial; Música e Arte; Sexualidade; Multissérie; Influência da Mídia no Processo Educacional; Desvalorização Profissional e Ética** aparecem em menor quantidade nas falas dos sujeitos.

Creio que na realidade da sala de aula é muito ausente, o que vemos é um olhar muito fantasioso, que dificulta por sua vez para os estudantes que ainda não possuem contato algum. (Sujeito 9)

Realidade das escolas, mais ainda dos alunos em si. (Sujeito 16)

Escolas teóricas das Pedagogias- ausente completamente. (Sujeito 13)

A influência da Mídia. (Sujeito 16)

Ética e respeito mútuo. (Sujeito 20)

Como trabalhar sem recursos, ganhando pouco. (Sujeito 30)

Sexualidade (Sujeito 2)

Como trabalhar com alunos da multissérie (Sujieto3).

Pelo fato de atuar numa sala multissérie não percebo muita contribuição do curso em si para essa área em que estou atuando. (Sujeito 6)

Entende-se, a partir dos dados, que as temáticas apresentadas pelos sujeitos enquanto ausentes/distantes de seu contexto de desenvolvimento da docência são as mais diferentes e diversas possíveis. Alguns sujeitos nos trazem que muitas vezes não se trata de ausência completa de discussão, mas de pouca carga horária destinada a tais temáticas. Observando as temáticas apresentadas pelos sujeitos, optou-se por revisitar o PCC do curso, a fim de buscar saber se as temáticas citadas pelos sujeitos estão presentes na estrutura curricular do curso enquanto componente curricular; tendo em vista que alguns sujeitos trazem em suas falas que, por vezes, não se trata exclusivamente de ausência, mas da presença aligeirada de algumas dessas discussões. Como nos coloca os Sujeitos:

Acredito que a palavra não seja “ausência” e sim pouca carga horária e aprofundamento melhor em diversas temáticas. (Sujeito11)

Diversas são ofertadas como eletiva e com uma carga horária muito pequena. Como, por exemplo, as questões étnicas raciais e diversidade Cultural (Sujeito 2)

No PCC do curso, mas necessariamente na página 27, inicia-se a apresentação dos componentes curriculares que compõe a estrutura curricular do curso, identificou-se que 6 temáticas citadas pelos sujeitos são trabalhadas no curso como componentes curricular, inclusive alguns intitulam o nome dos componentes como por exemplo EDUC0039

Gênero e Educação e EDUC0034 Educação e Inclusão Social. Dentre este levantamento dos 6 componentes curricular identificou-se 1 Componente Curricular obrigatório e as outras 5 como componentes curriculares eletivos.

O componente curricular EDUC0059, nomeado Arte Educação, é o único componente curricular obrigatório que atende, segundo sua ementa, o trabalho com as artes, dentre elas a Música. Observa-se também que alguns dos estudantes, como o que fez a citação sobre a ausência do estudo da Música, fazem suas colocações sem terem ainda cursado o componente curricular que trata da temática, trabalhada no 7º período do curso. Talvez por este motivo sintam ausência desta discussão.

Os demais componentes curriculares que apresentam as temáticas citadas pelos sujeitos são: EDU0065 Formação Continuada; EDUC 0039 Educação e Tecnologias; EDUC0034 Educação e Inclusão; EDUC 0033 Educação e Diversidade Cultural; EDUC0039 Gênero e Educação. Esses componentes curriculares estão dispostos na estrutura curricular do curso como componentes eletivos e não obrigatórios, ou seja, para que os estudantes tenham acesso a essa formação, têm que serem ofertados de tal modo que se encaixe com o interesse e disponibilidade de horário dos sujeitos; talvez por este motivo os estudantes apontem a ausência/distanciamento dessas discussões específicas.

Este dado nos leva a refletir sobre a estrutura da matriz curricular do curso no sentido de que seria interessante rever o que hoje, após oito anos de desenvolvimento deste PCC, é entendido como obrigatoriedade/prioridade de discussão para o curso, e o que hoje é entendido como eletivo e opcional no PCC do curso; pode ser, atualmente, diante das mudanças sociais e perfil de formação do docente, prioritário para o processo de formação e desenvolvimento de uma prática docente que atenda as necessidades do cotidiano.

A partir das colocações dos sujeitos estudantes-docentes, que o que foi pensado na estrutura do curso como temáticas a serem optativas e escolhidas pelos sujeitos que querem se aprofundar na discussão, pelo fato de vivenciar mais no seu cotidiano; talvez, hoje, seja emergente e necessário incluir nas disciplinas obrigatórias do curso ofertando assim a todos os estudantes essas discussões. Sobre isso o sujeito 11 acrescenta: “Fica a nosso critério nos aprofundarmos nos pontos que nos chama a atenção, nos tirando a oportunidade de saber mais sobre junto com a relação teoria e discussão da prática.”

Acredita-se ser importante revisitar os dados trazidos pelos sujeitos, assim como o PCC do curso no intuito de colaborar e possibilitar melhor aproximação entre o contexto vivido no cotidiano escolar e as teorias discutidas em sala de aula, propiciando melhor formação deste profissional como nos mostra Tardif (2008, p. 242):

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise de práticas, das tarefas, e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque, reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Já no que diz respeito às outras temáticas citadas pelos sujeitos que não estão diretamente ligadas aos nomes dos componentes curriculares, entende-se que no momento que não são trabalhadas enquanto componentes específicos (obrigatórios ou eletivos) deveriam ser discutidas a partir dos componentes que compõem a grade curricular do curso, seguindo a perspectiva de transversalidade do curso. Por vezes, alguns destas temáticas são trabalhados no curso, mas não necessariamente atendendo aos anseios dos sujeitos, ou mesmo quando discutidas, são com pouca frequência. Sobre isso Tardif (2008, p. 38)

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares.

A intenção neste estudo, mas necessariamente neste subcapítulo, não é de encontrar a solução sobre o que diz respeito aos distanciamentos e ausências de temáticas/ discussões que aparecem nas falas dos sujeitos no que diz respeito à relação teoria e prática, mas sim de poder apontar, a partir das vozes dos sujeitos, pontos de possíveis reflexão sobre a Licenciatura em Pedagogia UFPE –CAA bem como para formação inicial numa perspectiva mais ampla. Até porque entendemos que a formação inicial se dar em mais de um âmbito, não se restringindo apenas ao espaço acadêmico, de forma específica e particular, e em consequência aos componentes curriculares que o curso oferece, mas a compreendemos como um processo que se configura em constante mudança e não toma acabamento.

Sobre isso Monteiro (2005 *apud* ALVES, 1998, p. 12) nos acrescenta que

a formação de um profissional não se dar, exclusivamente, em cursos de Formação, e sim em múltiplas esferas e que os conhecimentos teóricos e práticos-políticos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares, didáticos e outros necessários ao exercício docente são tecidos em redes.

Ou seja, mesmo diante de todas as possibilidades de formação de professores propostas, o processo de inconclusão do profissional professor vai sempre decorrer do enfrentamento de problemas e desafios que o contexto escolar e a sociedade apresentam e no qual está diretamente imerso, não pode ser resolvido no curso de formação de professores, nem necessariamente com as aproximações que a proposta curricular possa oferecer. Isso porque não dar conta de toda a bagagem de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessárias ao profissional para desenvolver sua profissão, e por este motivo outros espaços de formação são necessários a esse profissional.

Assim como o constante processo de estudo é necessário para este profissional durante toda sua atuação profissional, para tal pode-se contar com a Formação Continuada.

5. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO

O presente estudo buscou discutir a formação inicial de professores e a sua relação com o exercício da docência, no intuito de compreender de que forma o curso de Pedagogia da UFPE-CAA, como formação inicial, contribui para a formação e atuação do professor no

exercício da docência. Ancoramo-nos dados de Pesquisa para fazer considerações no que diz respeito as relações entre a Formação Inicial/Exercício da docência; teoria e prática/aproximações e distanciamentos.

No que diz respeito às **relações de aproximação** entre o curso de formação de docente de Licenciatura em Pedagogia UFE-CAA e os contextos de sala de aula vivenciados pelos sujeitos; a partir da análise de dados, podemos inferir que as áreas de formação apresentadas pelo PCC do curso, enquanto norteadoras para o desenvolvimento do mesmo que são: Práticas Educativas, Gestão e Movimentos Sociais; as duas primeiras são apresentadas como influentes no exercício da docência dos sujeitos, sendo as Práticas Educativas a pioneira (citada por 22 sujeitos). Assim, compreende-se que esta área de formação possibilita a existência das relações entre teoria e prática.

A possibilidade de diálogo entre a teoria e a prática/formação inicial e contexto de sala de aula encontrada nos dados possibilita entender que a prática educativa desses sujeitos vem sendo construída por intermédio dos vários contextos (macro e micro), como apresentado por Souza (2006), no sentido de uma práxis pedagógica; sendo assim a existência de aproximações entre o que é discutido em sala de aula e o exercício da docência; como também a possibilidade de relação de diálogos entre os contextos que reafirmam a docência, favorecendo a perda do caráter de atividade mecânica, passando a ser entendida/desenvolvida como atividade social reflexiva.

Isso nos leva a entender que para esses sujeitos há a possibilidade de resignificação sobre o que é estudado e o que é praticado num processo permanente de reflexão e análise que nos leva a compreender a inconclusão do nosso processo de formação, e de que a formação não se conclui, ela é permanente, afirmação essa posta por vários dos teóricos que trouxemos para o aprofundamento desta pesquisa.

Ainda sobre as relações de aproximação da formação inicial com o exercício da docência, no que diz respeito à estrutura curricular do curso, de forma mais específica aos componentes curriculares encontra-se nas vozes dos sujeitos que os componentes curriculares que mais dialogam com o exercício da docência são as metodologias; a didática; o estágio; a educação infantil e a avaliação, componentes esses que estão relacionados à área de formação práticas educativas. Após esses são citados por uma menor quantidade de sujeitos os Fundamentos Psicológicos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, assim como o componente curricular, Pesquisa e Prática Pedagógica I.

Percebe-se, então, que os componentes curriculares que dão ênfase a discussão da prática docente, conforme as vozes dos estudantes, são reconhecidas por pelos sujeitos como sendo mais pertinentes do que os componentes que discutem os contextos educacionais numa perspectiva macro como, por exemplo, o quantitativo de componentes curriculares que abordam as metodologias frente ao quantitativo dos componentes curriculares que abordam os fundamentos da educação.

Mas também observamos que alguns dos estudantes entrevistados nos mostram, em suas falas, a importância dos componentes curriculares que tratam dos Fundamentos, da Política Educacional, da Gestão Educacional analisando-as em relação ao contexto de sala de aula. Esse aspecto é entendido neste estudo como avanço e pode ser considerado pelo curso a fim de aprofundar as discussões entre a teoria e a prática do desenvolvimento dos componentes curriculares de características mais macro- teórica.

Neste estudo, podemos também no que diz respeito **às relações de distanciamentos** entre a formação inicial e o exercício da docência, de início inferir sobre a ausência nas vozes dos (30) sujeitos entrevistados da área de formação que estrutura o curso - Movimentos Sociais, tendo em vista a área de formação e os componentes curriculares que se orientam por ela não terem sido citados por nenhum dos sujeitos. Acredita-se que o dado encontrado neste estudo é passível de atenção e melhor aprofundamento por meio de um estudo específico a fim de desenvolver uma reflexão sobre o achado, de tal modo que esta área de formação possa ser melhor trabalhada ou compreendida pelos estudantes; de forma a possibilitar fazer relações possíveis em suas práticas docentes, ou na possibilidade do diálogo entre a teoria e a prática desenvolvida no espaço acadêmico.

Assim, deve-se buscar saber o que se compreende da área Movimentos Sociais e os componentes que a compõem e a sua finalidade para o perfil de formação docente, fazendo com que o estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia o compreenda e o visualize como influente e importante para o seu processo de formação e o seu cotidiano no contexto de sala de aula.

Ainda sobre os distanciamentos entre a formação inicial e o exercício da docência, optou-se por tratar das temáticas que os estudantes consideram ausentes ou distantes do seu cotidiano, tendo em vista que alguns sujeitos apresentam em suas colocações que não se trata de ausência de discussões, mas sim de discussões feitas de formas aligeiradas e citam ainda a pouca carga horária destinada para essas temáticas.

As temáticas mais citadas pelos sujeitos foram: Indisciplina; Gênero; Relações Família-Escola; Diversidade; Inclusão; Tecnologias. Percebeu-se durante o desenvolvimento da análise de dados que dentre as temáticas citadas 5 delas nomeiam e são conteúdos de componentes curriculares eletivos da matriz curricular do curso; e que talvez os sujeitos não tenham tido oportunidade de cursá-los. Dado que nos leva a reflexão sobre o que o contexto escolar apresenta para o curso como temática emergente. Entende-se que se torna necessária uma reflexão sobre quais componentes são entendidos e considerados como obrigatórios e eletivos frente a essa informação trazida no estudo. Entende-se também que para além das temáticas que estão relacionadas aos componentes curriculares eletivos, é interessante trabalhar as outras citadas pelos alunos na perspectiva da transversalidade apresentada pelo curso.

Estes dados nos leva, a refletir sobre a estrutura da matriz curricular do curso no sentido de que seria interessante rever o que hoje após oito anos de desenvolvimento deste PCC é entendido como obrigatoriedade para no curso e o que é eletivo e opcional.

Diante dessas colocações, é importante ressaltar que a intenção neste estudo, no que diz respeito a discussão de distanciamentos, não é de encontrar a solução para as ausências de temáticas/discussões que aparecem nas falas dos sujeitos sobre a relação teoria e prática, mas sim de poder apontar, a partir das vozes dos sujeitos, pontos de possíveis reflexão sobre a Licenciatura em Pedagogia UFPE –CAA assim como para a formação inicial numa perspectiva mais ampla. Até porque se entende que a formação inicial se da, como já posto neste trabalho, em mais de um âmbito, não se restringindo apenas aos componentes curriculares que o curso tem a oferecer, assim como é um processo que está em constante mudança e não toma acabamento segundo Monteiro (2005 *apud* ALVES, 1998).

Diante do exposto, considera-se que o desenvolvimento do estudo foi muito rico no que diz respeito a compreender melhor as relações de aproximação e distanciamento entre a formação inicial e o exercício da docência, apresentando os resultados encontrados como novas informações a partir das vozes dos estudantes de Pedagogia UFPE-CAA sobre o curso de formação inicial. Vale ressaltar também que o mesmo não se encerra ao termino deste capítulo, pois seu desenvolvimento e resultados nos provocam novas inquietações sobre possíveis desdobramentos a serem desenvolvidos em outros trabalhos como por exemplo: como as atividade complementares (atividades de pesquisa, de extensão e de monitoria, conforme resolução 06/2005 do CCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e

Extensão); participação em congressos, seminários e outras atividades acadêmicas, científicas e culturais, conforme previsto no regimento interno das atividades complementares do Curso de Pedagogia, e que constituem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia contribuem para o exercício da docência em sala de aula?

Ao termino destas considerações, acredita-se que o desenvolvimento deste estudo nos traz conhecimentos sobre a temática discutida , assim como nos leva a enxergar novos caminhos, e indagações e vontade de aprofundamento na temática, a partir de novos estudos.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores::** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores.** Rio de Janeiro. 1998.

BORGES, M. F. C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: Editora, 2004.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Cad. CEDES v.n44 Campinas Abr. 1998 <<http://principo.org/cad-cedes-v-19-n-44-campinas-abr-1998-apresentaco.html>>

CAMPOS, E. N. et Al. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Saberes da Docência).

Formar para o mercado ou para a autonomia?:O papel da Universidade/Valter Soares Guimarães (org). – Campinas, SP: Papirus, 2006. 43-63 Universidade e Formação de Professores. Formar para o mercado ou para a autonomia?

CRISTINA M. A. (org.),- **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DESLANDES, Suely Ferreira. **A constituição do Projeto de Pesquisa**. Pesquisa Social. 1994.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**/ Maria Laura Puglisi Barbosa Franco,-Brasília, 3º edição: Liber Livro Editora, 2008.

FAGUNDES, T. B. **Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. São Paulo- SP. Editora Olho da Água, 1997.

GATTI, B. BARRETO, E. S. S. B. ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

LIMA, E. R. C. A. **Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARLI, M. E. D. A.. **Políticas de valorização docente no Brasil: algumas questões**. Ensaio: aval. Pol. pública. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

MELO, Maria Julia Carvalho de. Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente. / Maria Julia Carvalho de Melo. – Caruaru, 2014. 186f.; il. : 30 cm. ; II

MONTEIRO, Ivanilde Alves. **Formação inicial de profissão docente: as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco**. Recife: EDITORA Universitária da UFPE, 2005.

PIMENTA, Selma Guarido. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formar para o mercado ou para a autonomia?**O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SILVA, E. L. MENEZES E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração da dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à distância da UFSC, 2001.

SOUZA, J. F. **Prática Pedagógica e formação de professores**:Ensaio para concorrer ao cargo de professor titular. UFPE, Recife, 2006.

SILVA, G. V.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. **Referentes Critérios para a ação Docente**. Cadernos de Pesquisa. V 46 N.16 P. 296-311/ Jun.2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos professores e conhecimento universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação á formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. 200 n°13.

TARDIF, Maurice.; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe.; ALTET, Marguerite.; CHALIER, Évelyne. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias ? Quais competências?** 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001. Reimpressão 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE. Campus Acadêmico do Agreste – CAA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia P P C**. Resolução CNE/CP nº1 / 15/05/2008.

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, A. M. M. et al. **Educação formal e nãoformal, processos formativos e saberes pedagógicos**: Desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE, p. 467-484. 2006.

VEIGA, I. P. A. AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de Professores: Políticas e debates** Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.).

APÊNDICE

Questionário de Pesquisa.

Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Núcleo de Formação Docente

Curso de Pedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso

Discente: Layanne de Souza Santos

QUESTIONÁRIO PARA OS SUJEITOS DE PESQUISA.

Nome: _____

Idade: _____ Período: _____

Cidade: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

1-Já trabalhou na área da educação: () sim () não

Rede municipal () ou privada ()

Quanto tempo: _____

2-Trabalha atualmente: () sim () não

Rede municipal () ou privada ()

3-Trabalha em que segmento/modalidade de ensino?

() educação infantil () ensino fundamental anos iniciais () ensino fundamental anos finais () EJA () outras Se outras qual? _____

Qual a função? () professor/as () auxiliar() coordenação () outra. Se outras, qual? _____

Quanto tempo de atuação? _____.

Trabalha em que cidade: _____

4-Há quanto tempo é docente? _____

5- Foi aluno de Normal Médio? () sim () não

6-Antes de ser Estudante do Curso de Pedagogia UFPE-CAA já atuava em sala de aula?

() sim () não

7-Foi aluno do Curso de Pedagogia em outra instituição?

() sim qual? _____

() não

8-Em que redes já atuou?

() pública () privada () pública e privada.

Quanto tempo em cada uma? _____

Questões abertas

07-Dos componentes curriculares estudados na formação inicial, quais mais incidem em sua docência? Por quê?

08-Quais as áreas da formação inicial têm maiores implicações no exercício de sua docência?
Por quê?

09-Que temas emergem no contexto da docência que estão ausentes na formação inicial?

10-Quais temáticas vividas em sala de aula você entende que seriam pertinentes serem
tratadas com mais ênfase na sua formação inicial?
