

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Andrea Cristiane de Paula

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES:
análise de uma experiência**

Taubaté – SP

2019

Andrea Cristiane de Paula

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES:
análise de uma experiência**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Orientador: Prof.^a Dr^a Neusa Banhara Ambrosetti

Taubaté – SP

2019

ANDREA CRISTIANE DE PAULA

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS
PROFESSORES: análise de uma experiência**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Neusa Banhara Ambrosetti

Data: 10/07/2020

Resultado: Aprovada

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti (Universidade de Taubaté)

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro (Universidade de Taubaté)

Assinatura _____

Profa. Dra. Gisele Cassia de Almeida Coutinho (Pesquisadora em Educação)

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus e a todos os futuros professores que estão lutando para se formar e tornar o ensino melhor e com qualidade.

Dedico também à minha família, a minha mãe Laura e aos meus filhos Gabriela e Eber Júnior e aos professores da Universidade de Taubaté, principalmente à minha orientadora Prof.^a Dr^a Neusa Banhara Ambrosetti que acreditou em meu trabalho.

Também as minhas amigas que me incentivaram a finalizar o trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força e estar do meu lado para finalizar esse trabalho.

A minha Família, mãe e filhos por me apoiarem.

Às professoras Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro e Dra. Gisele Cassia de Almeida Coutinho com suas contribuições no Exame de Qualificação e na Defesa, com importantes sugestões, enriquecendo a pesquisa.

Agradeço em especial minha orientadora, Neusa Banhara Ambrosetti, por apoiar-me nas orientações e estudos.

A Prefeitura Municipal de São José dos Campos, pela oportunidade concedida por meio de uma bolsa de estudo.

Às minhas amigas que me apoiaram para que este trabalho chegasse até o final.

Enfim, a todos que diretamente e indiretamente ajudaram-me nessa caminhada.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde.

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.

A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A formação inicial dos professores tem sido objeto de muitos questionamentos, dadas as exigências, responsabilidades e complexidade do novo perfil profissional do professor. A partir dos questionamentos em relação às fragilidades na formação inicial dos professores, esta pesquisa teve como foco de estudo o papel da prática na formação docente, com o objetivo de analisar os efeitos de uma proposta de inserção no espaço escolar, desenvolvida no contexto de um curso de Pedagogia, no processo de construção de conhecimento profissional dos licenciados. O referencial teórico fundamentou-se em autores que vêm analisando o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação e o papel da prática na construção do conhecimento profissional dos docentes, no Brasil e em outros países. A pesquisa apoiou-se em uma abordagem metodológica de orientação qualitativa e foram utilizados como instrumentos na coleta de dados o grupo focal, questionários de caracterização e entrevistas. Foram realizados quatro grupos focais, com alunos de um curso de Pedagogia, em dois momentos, no início do processo e ao final do semestre. Como fonte complementar foram realizadas ainda entrevistas com a professora coordenadora e a professora formadora dos alunos. Ao analisar as contribuições e resultados encontrados no projeto de formação de professores desenvolvido no curso de Pedagogia, conclui-se que a formação inicial dos docentes foi beneficiada quando se promoveu a inserção dos alunos em situações da prática, criando oportunidades para que compreendessem a relação entre os conhecimentos considerados relevantes no currículo e a prática pedagógica, como fundamento para as mediações didáticas necessárias para a atuação no cotidiano de uma sala de aula. A experiência de aproximação com a realidade escolar favoreceu a identificação com a profissão docente, orientada por princípios de valorização da atividade profissional, que incluem o compromisso com a aprendizagem do aluno e o domínio do saber docente, favorecendo a inserção na docência.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Relação teoria e prática na formação docente. Conhecimento profissional docente

ABSTRACT

The initial training of teachers has been the subject of many questions, given the demands, responsibilities and complexity of the new professional profile of the teacher. Based on the questions regarding the weaknesses in the initial training of teachers, this research focused on the role of practice in teacher training, with the aim of analyzing the effects of a proposal for insertion in the school space, developed in a context of a Pedagogy course, in the process of building professional knowledge of graduates. The theoretical framework was based on authors who have been analyzing the gap between theory professional knowledge, in Brazil and other countries. The research was supported by a methodological approach of qualitative orientation and the focus group, characterization questionnaires and interviews were used as instruments in data collection. Four focus groups, were held, with students of a Pedagogy course, in two moments: at the beginning of the process and at the end of the semester. As a complementary source, interviews were also conducted with the coordinating teacher and the student's formation teacher. When analyzing the contributions and results found in the teachers training project developed in the Pedagogy course, it is concluded that the initial training of teachers was benefited when promoting the insertion of students in practical situations, creating opportunities for them to understand the relationship between the Knowledge considered relevant in the curriculum and the pedagogical practice, as the foundation for the didactic mediations necessary for the performance in the daily life of a classroom. The experience of getting closer to the school reality favored the identification with the teaching profession, guided by principles of valuing professional activity, which include the commitment to student learning and the domain of teaching Knowledge, favoring insertion in teaching.

Key words: Initial teacher training. Relationship between theory and practice in teacher education. Professional teaching knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes	57
Quadro 2 - Expectativas para o projeto.	98
Quadro 3 - As contribuições do projeto	99

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Agência Nacional Pesquisas e Desenvolvimento
APM	Associação de Pais e Mestres
CP	Coordenador do projeto
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAD	Foco da Aprendizagem Docente
GF	Grupo Focal
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituto Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico.
P	Participante
PCK	Pedagogical Content Knowledge
PF	Professor do projeto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Origens e justificativa do problema.....	14
1.2 Objetivos do trabalho	15
1.2.1 Objetivo geral	15
1.2.2 Objetivos específicos.....	16
1.3 Delimitação do trabalho.....	16
1.4 Organização do trabalho.....	16
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	18
2.1 A Profissão docente e formação inicial na atualidade.....	18
2.2 A formação docente para uma atividade complexa.....	23
2.3 Panorama das pesquisas na área de “formação de professores”.....	27
3 METODOLOGIA.....	44
3.1 População e amostra	45
3.2 Coleta de dados.....	45
3.2.1 Instrumentos para coleta de dados.....	46
3.2.2 Procedimentos para coleta de dados	47
3.3 Procedimentos para análise de dados	49
4 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	52
4.1 Quanto à proposta de formação.....	52
4.2 Caracterização dos participantes	56
4.3 A perspectiva dos alunos sobre uma experiência de formação	57
4.3.1 A formação no curso de Pedagogia e as perspectivas sobre a docência.....	58
4.3.2 Motivações e expectativas: o que levou os alunos a participarem do Projeto de Alfabetização.....	62
4.3.3 A experiência no projeto e a construção do conhecimento profissional.....	67
4.3.4 A relação teoria e prática na formação dos futuros professores.....	74
4.4 A perspectiva dos formadores sobre a experiência de formação.....	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
ANEXO 1 - OFÍCIO	93
ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	94
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95

ANEXO 4 – DECLARAÇÃO.....	97
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO 1	98
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO 2.....	99
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA COORDENADOR DO PROJETO E O PROFESSOR FORMADOR	100
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES ..	101

1 INTRODUÇÃO

Escrever sobre a profissão docente implica parar e retomar alguns momentos da minha vida, refletindo sobre a trajetória que me levou a ingressar nessa carreira. Sempre fui apaixonada pelo ensino e lembro-me que ensinava minhas bonecas até iniciar o curso do magistério, antigo segundo grau. Durante esse curso, com muitos contratemplos e perdas, eu me mantive firme, pois ensinar era um sonho.

Fui matriculada no magistério numa cidade do interior de São Paulo, mas meus estudos foram interrompidos por uma tragédia, quando vim a perder meu pai. Após a fatalidade, eu e minha mãe fomos viver em São Paulo e, depois de alguns meses sem estudar, fui transferida para uma escola pública, continuando o curso do magistério.

Nesse período, trabalhei em escritórios e depois em bancos para sobreviver, uma vez que a pensão do meu pai não era suficiente para pagar o aluguel. Mesmo trabalhando em outras áreas, a paixão pelo ensino continuava e meu sonho era fazer Pedagogia, porém na época – ano de 1985 – não havia ainda as facilidades para obtenção de bolsas ou financiamentos que existem atualmente, o que impossibilitou a concretização desse sonho.

Mesmo com tantas dificuldades, consegui terminar o magistério, casei-me e tive dois filhos. Mudei-me para o Vale do Paraíba no município de São José dos Campos e então pude voltar a estudar. Fiz o vestibular para Pedagogia e passei, iniciando minha vida acadêmica.

Ao terminar o curso de Pedagogia, abri uma escola de Educação Infantil na cidade de São José dos Campos, a qual administrei por quase cinco anos. Nesse ínterim, passei em concursos do Sesi no ano de 2003 e da Secretaria de Educação de São Paulo em 2008, assumindo os dois cargos. A experiência na docência levou-me a buscar a continuidade na formação profissional, pois percebia o quanto era importante para minha carreira.

Assim, matriculei-me na Pós-Graduação Lato-sensu no curso “A formação do professor de educação infantil”, da Universidade de Taubaté, concluído no ano de 2002. Na sequência, fiz outra pós-graduação Lato Sensu em “Gestão Escolar”, no entanto, meu objetivo mesmo era fazer o Mestrado.

No ano de 2014, tive oportunidade de participar de um processo seletivo em uma instituição privada de ensino superior em São José dos Campos e minha experiência profissional em educação infantil e ensino fundamental – com ênfase em alfabetização e sondagem nas fases iniciais da escrita – mostrou-se importante para o perfil desejado de professora no curso de Pedagogia. Fui aprovada na seleção e ingressei como professora no ensino superior.

A experiência de formar professores no ensino superior trouxe-me questionamentos quanto ao papel da formação inicial no preparo profissional do professor. Ser colocada no papel de formadora de outros professores fez aumentar minha responsabilidade, pois vejo a necessidade de estudar e poder preparar aulas com mais eficácia. Esse foi um dos motivos que me levaram a iniciar o Mestrado Profissional e também ao interesse por um estudo mais sistemático sobre a formação inicial dos professores.

A temática da formação inicial dos professores tem sido objeto de muitas discussões, a partir de estudos que indicam que a formação nas licenciaturas não vem proporcionando aos futuros docentes os instrumentos adequados para os desafios que enfrentarão na sala de aula. Essa questão não é recente e tem sido apontada pelos estudos acadêmicos desde os anos 1990 (GARCIA, 1999; GATTI, 2012; 2013; TARDIF, 2014).

No entanto, embora haja consenso quanto à importância da prática na formação docente, as experiências de aproximação entre as dimensões teórica e prática da formação ainda não são suficientes. As instituições formadoras de professores, de maneira geral, não vêm criando espaços ou até momentos de troca de aprendizagem para que os licenciandos possam ter contato com a prática, tornando o curso uma formação com lacunas.

As condições da formação inicial dos professores, o despreparo, a insegurança, a heterogeneidade dos alunos e a falta de experiência são pontos nevrálgicos apontados por Gatti (2012) em seus estudos. Analisando as lacunas no conhecimento profissional de professores no início da carreira docente, Gatti (2012) pontua que:

Os professores em início de carreira tinham desconhecimento dos instrumentos e técnicas adequadas para atender eficientemente as dificuldades dos alunos, as quais exigiriam diversificação do trabalho em sala de aula; desconheciam também aspectos fundamentais de Psicologia e Metodologia; não tinham objetividade para avaliar seu próprio trabalho e transferiam grande responsabilidade à família; ainda, não tratavam tecnicamente o problema da alfabetização e, nas atividades que propunham predominavam exercícios mecânicos que não exigiam a participação ativa do aluno (GATTI, 2012, p. 4).

Apesar de algumas políticas públicas recentes, que procuram aproximar os campos da formação e do trabalho docente como forma de melhorar a formação dos professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) essas iniciativas são insuficientes para reverter o quadro de preocupações quanto à formação oferecida nos cursos de licenciatura. Destaque-se que a maioria dessas iniciativas é voltada para instituições públicas, enquanto mais de 42% das matrículas em licenciaturas no Brasil estão em instituições privadas, e no caso do curso de Pedagogia, 61,2% das matrículas são oferecidas por instituições privadas, como citado em

estudo mais recente das autoras (GATTI *et al.*, 2019). Ou seja, a necessária articulação entre as dimensões teórica e prática na formação inicial dos professores ainda é um problema não resolvido nos currículos das licenciaturas.

Esta questão torna-se especialmente relevante, considerando a complexidade da atuação docente, que requer um novo olhar sobre essa profissão, observando a dimensão que o trabalho desse profissional atinge, numa sociedade que exige cada vez mais da escola e dos professores.

No presente estudo, analisa-se esse processo de articulação entre teoria e prática na formação docente, a partir da discussão sobre uma experiência desenvolvida em um curso de Pedagogia de uma instituição privada, por iniciativa das próprias professoras formadoras.

1.1 Origens e justificativa do problema

O interesse por esse estudo surgiu a partir do momento em que passei a lecionar em uma faculdade privada no município de São José dos Campos, no curso de Licenciatura em Pedagogia, e me deparei com a falta de experiência dos alunos e a necessidade de inserir a prática nesse começo de formação.

Os alunos terminam o curso de licenciatura com muitos estudos teóricos, porém, a dimensão prática da formação é insuficiente. Esta situação é recorrente nos cursos de formação de professores no Brasil, como ressaltado por Gatti (2012, s/p), observando que os “cursos de graduação de professores, em nível superior, não são suficientes para prepará-los para esse ambiente de trabalho com suas exigências e implicações”.

A oportunidade de analisar uma experiência de inserção profissional de um grupo de alunos durante a formação inicial, observando e refletindo sobre os processos da construção do conhecimento de futuros professores na aproximação com as questões da realidade escolar, está na origem desta pesquisa. Ao discutir a importância e complexidade do trabalho docente, bem como a falta de experiências relacionadas à prática na formação inicial do professor, o trabalho de pesquisa tem como foco a análise de um projeto de formação de professores do curso de Pedagogia de uma Faculdade do município de São José dos Campos, no qual procura-se investigar o processo de aprendizado profissional de alunos nessa experiência.

A experiência objeto de análise dessa pesquisa relaciona-se à disciplina Metodologia de Alfabetização II, que envolveu um grupo de aproximadamente 20 alunos. A intenção da proposta foi aproximar a formação inicial dos professores das questões da prática, ao oferecer aos participantes da pesquisa, uma formação sólida e ativa na docência. Assim, a proposta teve a dupla dimensão de oferecer aos futuros professores uma formação que lhes permita refletir

sobre a própria prática, entender as reais necessidades dos alunos e elaborar propostas de intervenção pedagógica para atender a essas necessidades, como também favorecer crianças com defasagem na alfabetização, ajudando-as a superar as dificuldades e levando-as a uma aprendizagem com qualidade.

Ao pensar nas dificuldades apontadas nos estudos anteriormente citados, que indicam o distanciamento das questões da prática como uma questão problemática na formação docente, entendemos que é relevante analisar experiências de aproximação entre teoria e prática na formação inicial dos professores. Espera-se que a discussão dessas experiências possa trazer elementos para compreender melhor essa complexa relação, ao oferecer referências para a estruturação de propostas formativas mais adequadas à formação inicial dos professores.

Ao considerar a importância de examinar uma proposta formativa que busca fazer esse movimento entre as teorias discutidas nas disciplinas do curso e a experiência de desenvolver atividades práticas, fundamentadas no conteúdo estudado no curso superior, para ensinar alunos com defasagem na aprendizagem, a problemática do presente estudo teve em vista as seguintes questões: a experiência objeto desta pesquisa favorece a articulação entre teoria e prática na formação inicial dos participantes? Quais os efeitos da participação nessa experiência, para a construção do conhecimento profissional dos licenciandos? Os alunos sentem-se mais preparados para o ingresso profissional, devido à participação no Projeto foco desse estudo?

A partir desses questionamentos, o problema da pesquisa delinea-se em torno de uma proposta de formação que promove a inserção de alunos de um curso de Pedagogia em uma escola de Ensino fundamental, para compreender se e como esse processo favorece a construção do conhecimento profissional dos participantes.

Entendemos que é relevante expor e discutir esse processo, que pode trazer elementos para melhorar a formação de professores nos cursos de licenciatura.

1.2 Objetivos do trabalho

1.2.1 Objetivo geral

Analisar os resultados e possíveis contribuições de um projeto de formação desenvolvido em um curso de Pedagogia, na perspectiva dos alunos participantes.

1.2.2 Objetivos específicos

O trabalho tem os seguintes objetivos específicos a serem cumpridos:

- Descrever a proposta de formação;
- Identificar as motivações e expectativas iniciais dos alunos formandos em relação à proposta de formação;
- Conhecer a percepção dos alunos formandos em relação a sua participação na proposta e como avaliam os efeitos dessa experiência em sua formação profissional;
- Avaliar se e como as práticas formativas desenvolvidas na proposta investigada favorecem a relação teoria e prática na formação dos futuros professores.
- Avaliar a percepção das formadoras em relação à proposta do projeto.

1.3 Delimitação do trabalho

O contexto do estudo envolve uma instituição privada que oferece cursos de formação de professores, e uma escola pública estadual de Ensino Fundamental I, ambas situadas no município de São José dos Campos.

A pesquisa foi realizada junto a uma turma do curso de Pedagogia, envolvendo aproximadamente 20 alunos. O curso em questão situa-se em uma instituição superior privada, de médio porte, situada no município de São José dos Campos, SP. A instituição, fundada em 2008, oferece cursos superiores em Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, além da licenciatura em Pedagogia. Em 2017, o curso de Pedagogia teve 580 alunos matriculados, provenientes em sua maioria do próprio município.

A pesquisa teve como foco os alunos matriculados na disciplina “Metodologia da Alfabetização II” que se deslocam semanalmente até uma escola pública estadual para realização das atividades do projeto de formação, que é objeto de pesquisa deste trabalho.

1.4 Organização do trabalho

O trabalho está organizado em cinco seções, que possuem o seguinte roteiro:

Na primeira seção desta dissertação apresenta-se a introdução, a origem e justificativa do trabalho, os objetivos, a delimitação do estudo e organização do trabalho.

Apresenta-se na segunda seção a revisão da literatura, em que são discutidos os estudos sobre a formação inicial dos professores, fundamentando-se em autores que vêm analisando o

distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação e o papel da prática na construção do conhecimento profissional dos docentes.

Na terceira seção, é descrita a abordagem metodológica, com o tipo de pesquisa, população/amostra, instrumentos, procedimentos para coleta de dados e procedimentos de análise dos dados.

Na quarta seção apresenta-se a análise dos dados, ao relacionar as informações levantadas e as teorias que fundamentam o estudo, com o objetivo de responder ao problema proposto e com base na apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Na quinta seção apresenta-se as considerações finais do trabalho.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A fim de fundamentar teoricamente este trabalho, inicialmente, julga-se essencial situar as discussões sobre a formação docente, sua complexidade e a importância da dimensão prática na formação dos professores.

Para isso, consultou-se estudos que discutem a relação teoria-prática no conhecimento profissional dos professores e os desafios da formação docente para contemplar essa complexa relação. Na sequência, busca-se apresentar as principais contribuições desses autores, entre eles Zeichner (2010), Gatti (2010; 2012; 2013), Tardif (2008); Tardif e Lessard (2011; 2014); Shulman (2014); Roldão (2007); Ludke (2013); André (2009; 2010) e Pimenta (2012).

2.1 A Profissão docente e formação inicial na atualidade

A profissão docente no Brasil é marcada por lutas, conquistas, rupturas e também por questões políticas, desafios que emergem até hoje. Porém, para alguns, “ser professor” ainda é sinônimo de motivação, comprometimento, estabelecimento de boas relações interpessoais e grupais, o que requer uma formação voltada não apenas para transmissão de conhecimentos e sim para o desenvolvimento de competências docentes para favorecer o aprendizado dos alunos.

Na profissão docente, segundo Imbernón (2011, p.15) “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação”. Nessa perspectiva, supera-se a ideia de professor como transmissor, para entendê-lo como protagonista capaz de refletir e transformar sua prática, formado na mudança e para a mudança.

Segundo Imbernón (2011) as inovações no campo educacional não acontecem de maneira rápida e existem outros fatores que devem ser levados em consideração na atuação dos professores, como o ambiente precário de trabalho, vulnerabilidade, baixo prestígio da profissão, remuneração baixa, superlotação das salas, ou seja, situações que dizem respeito ao contexto de atuação profissional, e que podem levar alguns profissionais dessa área à desmotivação e abandono.

Nesse cenário de desvalorização aumenta a discussão sobre a formação desse docente, principalmente a formação inicial, tema que merece uma atenção especial no que tange às instituições de cursos superiores, pois segundo Ambrosetti e Calil (2016, p.215), os cursos de licenciatura não estão “formando professores com os conhecimentos necessários para enfrentar

as demandas e responsabilidades colocadas atualmente ao trabalho docente”, o que vem gerando críticas à atuação da universidade na formação dos professores.

As autoras afirmam que formar um professor envolve diferentes saberes, espaços e situações, sendo que o professor formador tem um importante papel de mediador entre o sujeito em formação e a atuação profissional. Segundo Ambrosetti e Calil (2016, p.219) “formar é preparar para a prática, mas os saberes da formação não são apenas saberes instrumentais; são saberes contextualizados, que adquirem sentido em função das intenções e dos valores das práticas formativas”. Nessa ótica, os conhecimentos teóricos da formação inicial devem ser considerados em sua relação com a prática docente.

Cunha (2013, p.612) contribui com essa discussão ao afirmar que por “[...] formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público [...]” levando o aluno a se tornar um docente que deposita valores, modificando atitudes, pois lida diretamente com seres humanos em construção, assumindo assim uma tarefa de ser professor em toda sua complexidade.

Sobre os cursos de formação de professores no Brasil, Gatti (2013, p.55) observa que:

[...] nos processos formativos de professores para a educação básica, o eixo visado virá a ser a própria ação pedagógica em suas articulações filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas, articulações estas que fundamentam a ação com reflexão.

A autora ressalta que é preciso rever as concepções de “prática” e “teoria”, no sentido de uma compreensão mais ampla da prática educativa, que não pode ser confundida com simples receita de ação. Segundo Gatti (2013, p, 55), a prática pedagógica é sempre também “ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica *fazer pensando e pensar fazendo*, implica saber fazer e por que fazer, ou seja, implica uma *praxiologia*”(grifos da autora).

Esses estudos indicam a importância da formação para o exercício de uma profissão complexa, que requer uma prática fundamentada e orientada por valores inerentes ao compromisso com o desenvolvimento dos alunos. Indicam também a importância da dimensão prática na formação docente.

Entre outros autores que vêm discutindo a formação inicial de professores e o lugar da prática nessa formação, os estudos de Zeichner (2010), embora elaborados a partir de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, trazem contribuições pertinentes para a realidade brasileira.

Ao discutir a relação entre a dimensão teórica e prática na formação de professores, Zeichner (2010), aponta que algumas disciplinas na formação inicial, como as metodologias de ensino e os estágios exigidos para obtenção do diploma influenciam na formação inicial, e que esses deveriam levar os estudantes a refletirem sobre a prática, criando situações e utilizando ferramentas aprendidas por meio da vivência em sala de aula na educação básica. Segundo o autor, os cursos de formação inicial deveriam se preocupar em como esses licenciados estão sendo formados, como interagem com a aprendizagem docente e os resultados obtidos. Ele ressalta que, na maioria dos cursos, existe pouca conexão entre o que é ensinado aos estudantes nos estudos acadêmicos e as oportunidades de experiências de campo em parcerias entre universidade e escola.

Zeichner (2010) defende a criação de ‘terceiros espaços’, nos quais haja uma sintonia entre teoria e prática na formação inicial dos professores.

A criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação. (ZEICHNER, 2010, p. 487).

O autor defende esse espaço para trocas de experiências e observa-se que existe “um crescente consenso de que muito do que os professores precisam aprender, deve ser aprendido na e a partir da prática, ao invés de na preparação para a prática” (Zeichner, 2010, p. 483), embora não haja consenso quanto às condições necessárias para que essa aprendizagem a partir da prática efetivamente ocorra. Ressalta ainda que para se tornar um bom professor se faz necessária essa vivência e uma boa orientação.

De acordo com Zeichner (2010, p.487) “os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação”. O autor entende esse espaço como um lugar de troca entre diferentes formas de conhecimento, ao aprimorar o conceito de aprendizagem dos futuros docentes.

Essa posição do autor valoriza a dimensão da prática nos currículos de formação docente e nos faz refletir sobre o papel dos estágios nos cursos de licenciatura no Brasil. Os estudos de Ludke (2013, p.123), que analisa o papel do estágio supervisionado na formação de professores, também trazem contribuições para esta reflexão. Segundo a autora, o “estágio está no centro do problema complexo de articulação entre as duas dimensões básicas da formação do futuro professor, uma voltada ao aspecto teórico, outra para o prático”.

Ludke (2013, p.120) destaca vários fatores preocupantes na formação do professor:

Outro aspecto que tem mantido o magistério em situação vulnerável, de modo especial em nossa realidade, é a variedade de vias para a preparação de professores, com diferenças de níveis e de qualidade entre elas, o que concorre para a composição muito desigual do conjunto de professores, mesmo de um mesmo nível e modalidade de ensino.

Para a autora, essa diferença na formação docente pode acarretar uma má qualidade na atuação dos futuros professores uma vez que estágios mal desenvolvidos abrem lacunas no preparo profissional, pois a inserção na prática fica a desejar. Tal situação compromete também a valorização profissional dos professores.

Essa posição é corroborada por Gatti (2012), ao analisar estudos sobre o ingresso profissional dos professores. A autora observa que, pela falta da dimensão prática na formação, muitos professores não estão preparados para assumirem a docência ao concluírem as licenciaturas. Segundo a autora, os “professores recém-formados encontram-se em uma condição em que estão legalmente habilitados para o exercício profissional, mas, não estão preparados de modo suficiente para o início de seu exercício profissional” (GATTI, 2012, s/p).¹

Assim, podemos supor que propostas formativas que aproximem os futuros professores do universo escolar, que possibilite um conhecimento dessa realidade ainda durante a formação inicial e coloca-o em contato com boas práticas que podem se tornar referências na sua formação, tendem a ser favoráveis ao ingresso profissional desses futuros docentes.

Como ressalta Pimenta (2012), é importante que os alunos tenham contato com a teoria, porém, devem-se oferecer bons modelos de práticas durante a formação inicial. Pimenta (2012, p.91) defende que “a questão da prática na formação começa a ganhar outro significado. Ela é indissociável da teoria”.

Daí a importância de propostas formativas que aproximem os professores em formação da realidade escolar para atuar, como ressaltado por Zeichner (2010). Segundo o autor, a conexão entre a formação e o campo da prática na formação docente pode favorecer a prática reflexiva, uma vez que a observação das práticas, articulada à fundamentação teórica, permite uma compreensão mais ampla da ação docente.

De acordo com Zeichner (2008, p.536), é preciso evoluir de:

[...] uma visão de treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e

¹ disponível em www.congreprinci.com.br, acesso em 26/07/2016.

que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Essas posições apontam a importância de se buscar, na formação inicial, a inserção dos alunos em situações mais próximas da prática profissional, ao contrário do que vem ocorrendo nos cursos de formação de professores.

Ao analisar o papel da prática na formação dos professores, Canário (2002, p. 156) pontua que a prática é um processo que integra a formação docente e é no ambiente escolar que os futuros professores aprendem o ofício de ser professor: “*a escola é o lugar onde os professores aprendem*” (grifo do autor). Destaca que a formação inicial, sendo a primeira etapa da formação de professores, é considerada de suma importância quando essa não é entendida como um processo cumulativo, em que a partir de um conhecimento prévio oferecido no curso, os alunos possam se “adaptar” às exigências do exercício profissional. Conforme Canário (2002), não é possível entender o trabalho humano como algo que possa ser descrito *a priori* para depois se traduzir em atitudes, estratégias e objetivos pedagógicos, na atividade do professor.

Segundo o autor existe uma relação entre a formação docente e o trabalho quando há uma “relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência” (CANÁRIO, 2002, p.154). Isto indica a importância da inserção do aluno no ambiente de trabalho, em que os processos formativos acontecem, nas organizações escolares. Para o autor, as experiências que acontecem no ambiente escolar, são sinônimos de ação em que a prática não é vista como um momento de aplicação e sim uma troca de ideias e experiências, ou seja, entre teoria e prática.

As contribuições dos autores analisados oferecem referências para pensar numa formação que possa ensinar que os alunos, futuros professores, desenvolvam uma prática docente reflexiva, alicerçada em uma sólida fundamentação teórica. Pensando nisso, acredita-se que um caminho possível para uma melhor formação profissional seria aproximar os alunos de situações que permitam o exercício da atividade docente, tornando a relação teoria e prática uma realidade nos cursos que formam os professores.

2.2 A formação docente para uma atividade complexa

O trabalho do docente é complexo, uma vez que além do preparo pedagógico necessário para o ensino, das relações interpessoais com seus alunos e as interações com os demais atores no cotidiano escolar, é preciso considerar as relações com os sistemas de ensino e as condições de trabalho dos professores, que estabelecem o contexto de sua atividade profissional.

De acordo com Tardif e Lessard (2014),

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo do trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

Ao discutirem o ofício do professor, Tardif e Lessard (2014) destacam alguns aspectos que nos permitem entender essa complexidade. Entre eles a evolução dos sistemas escolares, com a democratização da educação e a emergência da escola aberta a amplas camadas da população, que trazem novas demandas ao trabalho pedagógico.

Outros aspectos destacados pelos autores são a rápida expansão do conhecimento, as novidades tecnológicas da informação e de comunicação, as mudanças nas estruturas familiares, o relativismo nos padrões de comportamento ético e a pluralidade cultural, que trazem novos desafios aos docentes.

Segundo Tardif e Lessard (2011),

[...] essa evolução da sociedade, cada vez mais rápida e de aparência às vezes caótica, repercute diretamente no ensino, transformando tanto as condições de acesso à profissão quanto o seu exercício, assim como os percursos de carreira dos seus membros e sua identidade profissional. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8).

Essas mudanças vêm transformando a própria profissão docente, tornando o ensino uma ocupação mais especializada, que exige formação mais aprofundada dos professores. Assim, o docente tem que comprometer-se com o universo do saber permanecendo num constante processo de formação.

Gatti (2009) concorda com essa posição quando afirma que:

O trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem nova dinâmica ao cotidiano das instituições de ensino, que reflete diretamente no trabalho dos professores e sua profissionalidade. (GATTI, 2009, p. 145).

Para Tardif e Lessard (2014) o professor precisa aderir a novas práticas e refletir sobre estas, de forma a investigar o que pode ser aprendido, pois além do domínio necessário dos conteúdos, é preciso saber ensinar a estes alunos de forma que eles também possam refletir sobre sua realidade e o seu contexto social.

A compreensão da complexidade do trabalho docente na sociedade atual tem levado também à discussão sobre o conhecimento profissional necessário aos professores para lidarem com as novas exigências da atividade profissional.

Como destaca Roldão, a dificuldade em relação ao conhecimento profissional docente implica vários fatores. Um deles é a complexidade da função, pois a função de ensinar assumiu vários significados ao longo do tempo, tornando-se complexa pela sua indefinição e mistura de elementos pessoais e profissionais.

De acordo com Roldão (2007, p.97):

Outros factores de complexidade ligam-se à inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, agravados com o peso da história e dos multissignificados que ensinar assumiu em contextos tão diversos como o da missionação, ou o do preceptorado, miscigenação essa que dificulta por vezes a clarificação da natureza da acção docente.

Outro fator de complexidade, segundo Roldão (2007), é que a ação de ensinar historicamente ocorreu muito antes da formação para ensinar, ou seja, da construção de conhecimento sistematizado sobre o ensino. Assim, tem-se a necessidade de transformar a prática em conhecimento por meio da reflexão, sem o que não se poderia falar em conhecimento profissional docente. A autora discute a formalização do conhecimento profissional como um processo ligado ao questionamento de como ensinar aqui e agora, ao considerar a prática do ensinar, a reflexão, antes, durante e após a ação, num processo de conhecimento transformativo.

Roldão prefere usar a expressão *ação de ensinar* em vez de prática docente, referindo-se à ação docente inteligente e reflexiva, em que o profissional docente se baseia no domínio de um saber profissional, e ensina porque sabe ensinar.

Autora afirma que:

[...] saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...] pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhes os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente. (ROLDÃO, 2007, P. 101-102).

Com isso, a autora aponta que a centralidade do conhecimento profissional está ligada ao ato de ensinar e conseqüentemente o professor é aquele profissional que ensina porque sabe ensinar, transformando o saber em aprendizagem.

Outro autor que subsidia a compreensão do conhecimento profissional dos professores é Shulman (2014, p.203), quando defende que “o ensino requer habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais”. Um professor preparado pode transformar o conteúdo em conhecimento de diferentes maneiras, iniciando um conteúdo de forma clara e objetiva, com um jeito de falar e agir de maneira significativa, interpretando-o de forma competente.

De acordo com Shulman (2014, p.204), os estudos e pesquisas sobre os conhecimentos necessários aos professores para ensinar, que vêm subsidiando a formulação de políticas públicas de formação e avaliação dos professores, têm desconsiderado “aspectos fundamentais do ensino, como o conteúdo lecionado, o contexto em sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos ou a realização de propósitos”.

Entre as categorias de conhecimentos que devem estar na base de conhecimentos para o ensino o autor considera especialmente importante o conhecimento pedagógico do conteúdo, que inclui o entendimento de como os diferentes tópicos de conteúdo e problemas podem ser organizados em atividades e exercícios na sala de aula, de forma a atender aos interesses e necessidades dos alunos, e aos objetivos do ensino. Shulman (2014, p. 206) ressalta que este é “o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional”.

O autor destaca pelo menos quatro grandes fontes dos conhecimentos para o ensino:

Formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e a sabedoria que deriva da própria prática. (SHULMAN, 2014, p. 207).

Analisando essas fontes, Shulman observa que a sabedoria da prática é a menos estudada e registrada, e destaca a necessidade de que os conhecimentos produzidos pelos professores em sua prática sejam codificados e estejam disponíveis para seus pares, inclusive para aqueles menos experientes.

O autor apoia-se em Fenstermacher (1978;1986, apud SHULMAN, 2014), para delinear o que seria o objetivo da formação de professores:

[...] educar professores para refletir em profundidade sobre o próprio ensino, assim como para ter um bom desempenho como docente. A reflexão profunda requer tanto um processo de pensamento sobre o que estão fazendo como uma adequada base de fatos, princípios e experiências, a partir dos quais se raciocina. Os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações.

Essas referências nos levam a considerar que para transformar um licenciando em um professor é essencial que ele tenha contato com situações da prática, não apenas com meros exercícios acadêmicos, mas com experiências que levem a uma compreensão dos processos necessários para um bom aprendizado do aluno, adquirindo um novo entendimento do conteúdo a ser ministrado.

Apesar do reconhecimento da complexidade do conhecimento necessário ao exercício da docência e da necessária articulação entre teoria e prática no trabalho docente, as pesquisas discutem que a formação dos professores vem se tornando mais frágil. Os cursos de licenciatura oferecem uma formação docente superficial, com currículos fragmentados, em que predominam os estudos teóricos, com pouca relação com as questões da prática docente, o que desencadeia um ‘ciclo vicioso’ nesse processo (GATTI; NUNES, 2009).

O que se vê em relação aos alunos dos cursos de formação de professores são deficiências e lacunas trazidas de uma educação básica de má qualidade, que não são superadas durante a formação profissional, o que leva muitos alunos a obterem um diploma para atuar profissionalmente sem ao menos se dar conta da complexidade que a profissão de professor exigirá em seu ofício. Gatti (2012) nos alerta que muitas vezes os professores são capazes de ser aprovados em um concurso público para atuarem na educação básica por estarem aptos teoricamente, mas quando precisam assumir as aulas não conseguem transpor o muro que separa as dimensões teórica e prática, que estão dissociadas na formação inicial. Consequentemente, esses professores iniciantes irão reproduzir um modelo vigente de educação básica deficiente, como apontam os indicadores educacionais do governo.

Não se pretende com essa fala culpabilizar o professor pelo mau desempenho dos alunos, mas estando ele inserido nesse processo passa a fazer parte do problema. Como observam Gatti *et al.* (2019, p.67) a atuação do professor está inserida em um contexto mais amplo, que não tem valorizado a profissão docente:

O sentido que os jovens atribuem ao “ser professor” está incorporado ao contexto social, político e cultural mais amplo em que vivem e também, ao próprio processo de sua socialização escolar. A sociedade brasileira constrói uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado, social e profissionalmente, e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar.

Essas análises dos diversos autores indicam que um caminho possível para uma formação capaz de oferecer aos professores as bases de um conhecimento profissional que lhes permita enfrentar os desafios da docência seria uma aproximação com o espaço escolar, tornando a relação teoria e prática uma realidade em nossas licenciaturas. Assim, o curso de

formação docente poderia ensejar caminhos possíveis que façam com que esses alunos, futuros professores, tenham uma sólida fundamentação teórica alicerçada em uma prática docente de qualidade.

Vimos que essa complexidade se concretiza em sala de aula, em uma instituição escolar, por isso é importante esse contato com a realidade para que esse futuro docente possa compreender o que é ser professor na prática. Entende-se que o professor tem urgência em uma formação de qualidade que seja sólida para que possa enfrentar os desafios colocados no contexto de sua profissão, pois ele é o profissional que mais se aproxima da fomentação de mudanças sociais.

2.3 Panorama das pesquisas na área de “formação de professores”

Busca-se melhor fundamentar o presente estudo com uma pesquisa em bases de dados que visa identificar conhecimentos que abordam temas correlatos. Foram pesquisados artigos e outras publicações correlacionadas ao tema proposto nas bases de dados do Scientific Electronic Library Online (SCIELO), da Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), no período de 2006 a 2019. Para isso, utilizou-se alguns descritores como formação inicial docente, relação teoria e prática na formação inicial, residência pedagógica e PIBID.

Na base SCIELO, com descritor Formação Inicial Docente, após adicionar as palavras “anos iniciais” e utilizando como filtro a área temática de Ciências Humanas, foram encontrados um total de 126 estudos que se referiam aos estágios, experiência docente, articulação teoria e prática e desenvolvimento profissional docente. Com o descritor *residência pedagógica*, foram encontrados nas bases de dados da (plataforma) SCIELO, 17 artigos, porém 15 eram direcionados à residência em saúde familiar e apenas dois com foco na área educacional. Com o descritor “PIBIB” foram encontrados inicialmente 55 estudos relativos às mais diversas áreas, e refinando para “PIBIB na Formação Inicial Docente” foram identificados três estudos, sendo um deles voltado à formação de leitores para o curso de Letras-Linguística, e dois com temáticas relacionadas à presente pesquisa.

Foram selecionados inicialmente alguns artigos que abordam questões mais amplas sobre a profissão e a formação docentes, e que embora não tratem especificamente de experiências formativas e da relação teoria e prática nesta formação, oferecem referências para compreensão do contexto que delimita a formação e a atividade profissional dos professores.

O estudo de Cericato (2016) intitulado “A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica” tem como objetivo analisar questões que envolvem a profissão docente nos dias atuais, as dificuldades e desafios, a reestruturação da formação inicial e continuada e valorização do professor.

A autora aponta que fatores como a precariedade na formação inicial docente, a desvalorização social e salarial e a ausência de um plano de carreira, contribuem para que a docência se torne uma profissão que não dispõe de autonomia e não é reconhecida, ou seja, não tem o mesmo status profissional que outras profissões (médicos, engenheiros), e com isso perde-se a qualidade, pois nessas profissões exige-se um estágio com qualidade e acompanhamento, e no caso de uma má conduta ou algum erro nessas profissões os autores sofrem as consequências.

Já na profissão docente existem dificuldades e desafios como a desvalorização do professor, visto como alguém que não conseguiu algo melhor, na qual os estudantes são provenientes de extratos de menor renda, ou seja, é uma profissão menos valorizada. A precariedade da formação também é discutida pela autora nesse artigo. A formação inicial apresenta diferentes modelos, geralmente priorizando no conteúdo as teorias pedagógicas, resultando no despreparo dos professores ao assumirem as aulas.

A ausência de um plano de carreira e a evasão profissional também são elencados pela autora. Na profissão docente não existe uma evolução explícita e objetiva para uma progressão, tornando a profissão menos atrativa.

Conclui-se que a docência, sendo uma profissão, não pode ser realizada sem uma formação com qualidade, porém existem fatores que precisam ser discutidos e enfrentados, com a proposição de ações efetivas que articulem a formação inicial, a valorização do professor, melhores condições de trabalho e remuneração.

O artigo de André (2015) intitulado “Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões” aborda um assunto ainda pouco discutido na área educacional, as políticas de apoio ao trabalho docente; investiga questões referentes às políticas de formação inicial e continuada, à carreira docente, ao acompanhamento aos iniciantes e aos apoios ao trabalho do professor em Estados e municípios brasileiros. Foram registradas pesquisas coletando dados de cinco secretarias estaduais e dez secretarias municipais de educação, com entrevistas e estudos em documentos que discutem diferentes ações de apoio ao trabalho docente.

Um dos problemas apontados pela autora foi a evasão de professores melhor capacitados para a rede privada. Essas taxas de evasão tendem a ser mais elevadas no início das atividades profissionais e na época da aposentadoria.

O estudo aponta que segundo relatório da OCDE, existem fatores que causam satisfação e insatisfação no trabalho docente, citando alguns como remuneração, relações interpessoais, apoio da equipe gestora, condições de trabalho, fatores esses que dependendo de como se encontram, podem motivar ou desmotivar a classe docente.

Concluiu-se que as políticas de valorização do trabalho docente dependem de alguns fatores, entre eles oportunidades de socialização de práticas bem-sucedidas, por meio de relatórios, exposições ou mesmo textos publicados. Outra iniciativa que a autora discute são prêmios ou bônus por desempenho e por último licenças, bolsas e afastamentos para a qualificação dos docentes, que indiquem a necessidade de modificações em algumas políticas públicas em relação à valorização do professor.

A pesquisa de Silva *et al.* (2016), intitulada “Referentes Critérios para a Ação Docente”, traz contribuições para esta pesquisa, ao ouvir os professores sobre os conhecimentos considerados relevantes por eles em sua atividade profissional. O estudo teve como objetivo a investigação e construção de modelos ou referentes docentes que servirão como parâmetros para os processos de formação inicial e continuada. Esse processo, que contou com participação dos docentes, buscou definir conjuntos de conhecimentos que não são aprendidos aleatoriamente e sim em processo de formação e reflexão.

A metodologia da pesquisa envolveu professores atuantes, coordenadores pedagógicos e formadores, com a realização de grupos de discussão operativos, que possibilitaram trocas de experiências, criando assim novos conhecimentos.

Como resultante desse processo que analisou a compreensão dos participantes em relação aos conhecimentos relevantes para o trabalho docente, os referentes ou modelos de ação docente estão organizados em três dimensões, o seja, o conhecimento profissional do professor, em que é formado por informações e conceitos, a prática profissional, na qual os professores adquiram habilidades de planejar e promover situações diversas de ensino e por último o engajamento profissional, dimensão que dá sentido ético e social às suas ações.

Foram também considerados relevantes para fundamentar este estudo, artigos que relatam pesquisas sobre os estágios nas licenciaturas, por discutirem experiências de aproximação com a realidade escolar e a relação entre a teoria e prática na formação docente, temas conexos ao desta pesquisa. Entre eles o artigo de Cunha *et al.* (2016), intitulado “Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar”, discute a importância do

estágio na vida acadêmica. O artigo investiga a experiência de quatro estagiários docentes e analisa os relatos de experiência em diferentes turmas do Ensino Médio, com foco no conteúdo aplicado e outros aspectos referentes ao âmbito escolar, como, as relações interpessoais nas salas de aula, deparando com situações de indisciplina e violência, pois conforme Cunha (2016, p.586) “alunos são seres inconstantes e diferentes entre si” e o estágio oportuniza aos futuros docentes vivenciar tais situações, relacionando a teoria com a prática.

Utiliza como instrumento de análise da ação docente a Matriz 3x3, que envolve três dimensões, o aspecto epistêmico, pessoal e social, ou seja, os estagiários analisavam o conteúdo dado e como se dava o ensino e aprendizagem dos alunos. Cada estagiário ficou responsável por observar uma turma e auxiliar o professor regente e após as observações, os estagiários fizeram suas reflexões com base na Matriz já citada acima.

Cunha (2016, p.586) aponta que:

[...] a disciplina de estágio em docência, componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, é essencial para que os futuros docentes sejam expostos a diferentes possibilidades teórico-práticas e que possam, ao longo da experiência, construir sua própria identidade profissional.

Com isso, o artigo apontou que o estágio na formação inicial é um meio de aproximar os estudantes da realidade escolar e que ele oportuniza aos alunos vivenciarem experiências do cotidiano escolar, levando-os a refletir sobre a prática e criando estratégias pedagógicas diante das necessidades apontadas por eles.

Outro estudo pertinente é o de Drey e Guimarães (2016), intitulado “Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente”. A pesquisa teve como objetivo observar a emergência da profissionalidade docente de alunos-professores em sua formação inicial durante a realização de suas práticas de ensino. Relata a participação de quatro alunas de um curso de licenciatura sem experiência na regência em sala de aula, em que fazem uma análise sobre o processo de formação docente antes e depois da experiência.

Concluiu-se nesse estudo que o estágio vai muito além da aplicação da teoria que os alunos presenciam nos cursos da formação inicial, todavia constitui sim uma análise da trajetória realizada em conjunto, numa construção de conhecimentos na qual os licenciados passam a ser professores. O texto nos leva a refletir sobre como os alunos, durante seu estágio, constroem sua identidade docente assumindo-se como professores, e como agem em determinadas situações que os fazem refletir sobre o verdadeiro papel docente.

Massabni (2011), no estudo intitulado “Os conflitos de licenciados e o desenvolvimento profissional docente”, embora não aborde diretamente a temática da relação teoria e prática, também

traz contribuições para esta pesquisa. Nessa pesquisa a autora aborda os conflitos e dilemas na formação de professores, como o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a busca de uma educação de qualidade, o surgimento de novas metodologias, o papel do professor enquanto transmissor de conhecimento, a perda do prestígio profissional, a sobrecarga de tarefas e outros aspectos que podem agravar os desafios profissionais.

Massabni (2011) pontua como ocorre a aprendizagem da docência na licenciatura, ressaltando que os cursos deveriam auxiliar os futuros professores a se tornarem mais reflexivos, desenvolvendo-se profissionalmente como alunos, para que possam continuar essa postura reflexiva após término do curso. Conclui-se que é preciso preparar esses novos docentes para os desafios citados, tornando-os focos de reflexão dentro dos cursos de formação inicial. Nesse sentido, a autora defende que é de suma importância uma melhor preparação nos estágios e a luta por melhores condições profissionais.

Outro artigo pertinente é o de Lima *et al.* (2015) intitulado “Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente”, no qual os autores defendem que o estágio supervisionado tem um papel importante para que os alunos aprendam a ser professor e construam sua identidade profissional, pois possibilita o contato com a prática, ou seja, com professores mais experientes, em que os licenciandos em seu estágio podem refletir sobre o processo de ensino e construir suas identidades num contexto de prática.

O presente estudo envolve três estudantes no curso de licenciatura em Física, realizados em escolas da região central do estado do Paraná, com o objetivo de analisar a vivência, ou seja, a ação dos professores em sala de aula por meio de dois instrumentos de análise com aplicação simultânea, recentemente criados: a Matriz 3x3, entendida como um instrumento para a análise da ação docente em sala de aula com conteúdo a ser passado, o ensino e a aprendizagem dos alunos e suas interações com os Focos da Aprendizagem Docente (FAD).

Os autores defendem que o estágio tem um papel importante na formação inicial dos estudantes, pois possibilita o contato com a prática, conforme cita (Hargreaves, 1994, apud Lima, 2015, pag. 870):

[...] o início de sua prática profissional, em especial o estágio supervisionado, possui o papel importante na aprendizagem para a docência e na construção da identidade profissional dos futuros professores. Ao inseri-los no contexto educativo, o estágio pode propiciar o estabelecimento de relações com todo o ambiente escolar: com o professor da escola, com os alunos, os colegas estagiários, diretores, pedagogos etc., possibilitando, dessa maneira, a aprendizagem com aqueles que possuem mais experiência, sendo considerado, por muitos, a fase mais importante do desenvolvimento profissional docente.

Essa inserção com a realidade escolar propicia aos alunos a construção de sua identidade docente, aprender o ofício por meio da experiência e num contexto de prática.

Assim, por meio dos instrumentos de análise citados no presente artigo, foi possível identificar, nos indivíduos pesquisados, as principais evidências nas relações construídas com conteúdo, o ensino e a aprendizagem, e suas interações com os Focos de Aprendizagem Docente.

Conclui-se nesse estudo que o estágio tem um papel importante, pois possibilita experiências e saberes necessários para que os futuros docentes atuem na sala de aula, podendo refletir e consolidar o ensinamento num contexto de prática do ensino.

O artigo de Gaspar e Silva (2018), cujo título é “Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em Pedagogia”, discute a importância do estágio e relata sua experiência em um curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade de Pernambuco. Analisa o estágio na primeira etapa do ensino Fundamental, tendo como foco a atuação em sala de aula, sua didática e os princípios norteadores dos anos iniciais da Educação Básica.

O estágio supervisionado estabelece um diálogo entre a teoria e a prática, colocando os licenciados junto à realidade da sala de aula, e oferecendo subsídios para que os futuros professores possam refletir mediante as observações e participações no ambiente escolar e a partir daí possam fazer uma reflexão sobre as ações, o que favorece a construção da identidade docente.

Chegou-se à conclusão que o estágio é de suma importância para essa construção da identidade do professor, em que a teoria e a prática dialogam. A experiência em relação ao estágio desses futuros docentes contribui para que eles possam sentir o ambiente de sala de aula, suas inquietações e o que é ser professor na prática.

Outro artigo pertinente ao tema é o estudo de Joaquim *et al.* (2013), intitulado “Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? ”. O artigo tem como objetivo avaliar a viabilidade do estágio docente como alternativa à prática do ensino, pois segundo Joaquim (2013, p. 362) “[...] observou-se que o estágio seria uma importante ferramenta no sentido de reduzir a distância que se tem observado entre teoria e prática”, oportunizando aos alunos de um curso de pós graduação em Administração a estarem inseridos em momentos de prática e permitir que eles percebam o estágio como uma possibilidade de desenvolver técnicas, construindo uma postura docente.

Como procedimento metodológico, a investigação apoiou-se em metodologias qualitativas, com a realização de entrevista não estruturada, envolvendo 35 alunos de uma

instituição federal de ensino superior que estavam desenvolvendo o estágio docente no ano letivo de 2010, com apenas um questionamento: Qual o sentido do estágio docente para você?

Conclui-se nesse estudo que, possibilitar aos alunos uma inserção em atividades docentes, o estágio é percebido como uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino e como uma prática de suma importância na formação docente.

As pesquisas referidas acima mostram a relevância de situações que favoreçam a aproximação com situações da prática durante a formação inicial. Quando os estágios oferecem essa oportunidade de bons modelos e experiências de inserção em situações da prática, eles passam a ser um suporte ao futuro professor e com isso, permitem ao futuro profissional docente refletir sobre tal realidade e entender o que é ser professor.

Considerou-se ainda relevante buscar estudos que analisem políticas públicas mais recentes, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica, que vêm subsidiando a inserção profissional de alunos de licenciatura em escolas públicas, que busca aproximá-los da realidade escolar e de situações da prática.

O artigo de André (2018), intitulado “Professores iniciantes egressos de programas de iniciação à docência”, apresenta os resultados de um estudo amplo, que investigou a inserção profissional de professores iniciantes, egressos de três programas de inserção à docência, sendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em âmbito federal; o Bolsa Alfabetização, do governo do estado de São Paulo; e o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem, de um município paulista. Os projetos citados ofereciam bolsas a estudantes de licenciatura para desenvolver atividades in loco em escolas de educação básica, sob a supervisão dos professores dos cursos de licenciatura e professores das escolas parceiras.

A metodologia do projeto deu-se em duas etapas: primeiro foi uma análise com grande volume de dados por meio de uma survey, com o objetivo de conhecer quem são os egressos dos programas de iniciação à docência e as condições que esses licenciandos ingressaram no mesmo e também estudos de caso com procedimentos metodológicos que envolvem a observação, algumas entrevistas, registros escritos das experiências vividas no programa e análise documental tendo como sujeitos da pesquisa 105 licenciandos-bolsistas dos cursos de pedagogia, educação física, biologia, letras, geografia, 26 professores formadores e 12 professores supervisores de escolas públicas de educação básica, referentes aos três programas citados acima.

Podemos verificar que os alunos envolvidos nesses programas tiveram a oportunidade de conviver com a prática como licenciandos e enriquecendo seu conhecimento enquanto aprendizes da sua profissão. André (2018, p.4) afirma que “os aspectos valorizados pelos licenciandos foram comuns nos três programas: conhecer e atuar na realidade escolar; articular

teoria e prática; desenvolver novas metodologias de ensino; refletir, criar e trabalhar coletivamente.

Conclui-se que oportunizar espaços de prática aos estudantes de licenciatura, por meio de projetos e programas, como citados nesse estudo, permitem que os professores iniciantes se sintam mais seguros ao estarem à frente da sala de aula e confiantes na sua formação para enfrentar as questões da docência, como a indisciplina na sala de aula, fazer um bom planejamento, um relatório com avanços e dificuldades dos alunos e outras questões pertinentes a sua profissão facilita o início do trabalho docente.

A pesquisa de Conceição (2019), intitulada “Professores em formação no âmbito do PIBID – Capes: uma abordagem do planejamento e realização de aulas por meio da clínica da atividade”, discute os processos de formação inicial dos alunos do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês do PIBID do Instituto Federal do Paraná, Campus Palmas, em uma escola pública. O estudo apresenta interesse por esta pesquisa por ter como objetivo estabelecer, mediante os relatos dos futuros professores, qual a relação entre a teoria e a prática durante a participação no programa relacionado ao trabalho docente, que ao analisar os processos de planejamento e prática, permite a reflexão do professor em sua dinâmica enquanto atividade docente.

A metodologia utilizada foi a “clínica da atividade”, que refere-se à filmagem de dois professores em formação inicial em situação de trabalho, que observa o desenvolvimento de sua atividade, e oportuniza momentos de reflexão e diálogo sobre suas ações, identificando os problemas em relação ao trabalho dos professores e como esses mesmos problemas interferem na saúde do trabalhador, ao apontar soluções que podem diminuir tais dificuldades.

Por conseguinte, segundo Conceição (2019, p.47) pode-se observar claramente que os participantes tiveram momentos de reflexão “sobre reais viabilidades e limites de ação, bem como sobre possíveis entraves que fogem ao seu poder de ação na sala de aula, visando buscar soluções em um coletivo que amplie as possibilidades de realização plena de suas atividades de trabalho”. Essa reflexão só foi possível devido à participação no projeto dos professores iniciantes e a inserção na prática.

Conceição (2019, p.18), corrobora ao citar as contribuições que os alunos tiveram no contato com a realidade escolar:

Tiveram a oportunidade de repensar seus conceitos sobre o fazer docente e de construir novas formas de sentido para a prática pedagógica do ensino de inglês, passando a entender a sala de aula como ambiente de interações, onde os sentidos vão sendo construídos à medida que se interage com os alunos e se percebe o que será necessário reformular, refazer, reorganizar, para estabelecer uma verdadeira relação dialógica.

Conclui-se com este estudo que quando os professores estavam em situação de autoconfrontação, puderam refletir sobre seus conceitos em relação ao fazer docente e construir novos caminhos para a sua prática pedagógica, entendendo que a sala de aula é um importante espaço de interação, onde seus conhecimentos serão construídos à medida que acontece a troca entre professor e aluno. Neste processo o docente passa a analisar e refletir sobre sua conduta ao reformular, refazer e reorganizar suas ações, entendendo assim, a dinâmica da atividade docente.

A pesquisa de Oliveira (2017), com o título “A Bagagem do PIBID para a Formação Inicial Docente e para a Construção da Identidade Profissional”, nos mostra aspectos do PIBID em uma universidade pública do interior do Estado de Goiás, no curso de Letras/Português. Teve como objetivo analisar e discutir o que o programa acrescentou para os licenciandos em sua formação inicial docente e a construção de suas identidades profissionais.

Na análise da experiência o autor aponta alguns aspectos positivos, como a ressignificação das crenças profissionais, que abre assim novos caminhos para o trabalho docente e possibilita a produção de práticas pedagógicas voltadas à construção de conhecimentos.

Oliveira (2017, p. 11), aponta em sua pesquisa que:

O contato e a vivência com o/s outro/s, com o trabalho docente, com a profissão, com a cultura escolar e de sala de aula, com os alunos, com as relações sociais dinâmicas ali presentes, com o diálogo com os pares, concomitante à pesquisa e reflexão teórica, coopera para uma cultura de confiança construída com base no mesmo ideal profissional e, ao mesmo tempo, promove o estreitamento entre agentes da escola e universidade, aproximando aspectos de ordem teórica e prática na formação inicial de professores.

O diálogo entre os pares, a autonomia e aproximação da teoria com a prática também são citados como positivos no artigo citado. Conclui-se que o PIBID, ao promover a inserção dos futuros professores em situações da prática, articulada à teoria, proporciona um trabalho reflexivo e de ação na formação inicial, permitindo assim o fortalecimento da identidade profissional dos licenciandos.

Ao consultar o banco de dissertações de mestrado da Universidade de Taubaté, observou-se uma pesquisa pertinente ao tema (GOBBO, 2017), com o título “Um estudo sobre a iniciação profissional de bolsistas egressos do PIBID”. A dissertação teve como objetivo analisar as possíveis contribuições do PIBID para a formação inicial e inserção profissional de estudantes de licenciatura, na perspectiva de bolsistas que participaram do Programa.

Gobbo (2017, p.10) aponta que:

A constatação das dificuldades na formação dos professores, bem como a crescente compreensão da necessidade de melhorar as condições de formação e carreira dos docentes como questão fundamental para a qualidade de educação no país, vem dando origem a algumas políticas públicas de educação que tentam mudar essa realidade.

Nesse sentido o PIBID, seria uma política pública que propõe mostrar caminhos para a melhoria da formação inicial e para incentivar o ingresso dos alunos em cursos voltados para a formação docente.

Utiliza-se como metodologia a abordagem qualitativa e na coleta de dados recorre-se a entrevistas não estruturadas com seis egressos do programa na docência.

Os resultados do estudo mostraram que participar do PIBID favorece a atuação dos futuros docentes, pois os alunos são colocados em contato com um ambiente escolar desde o início da graduação, o que lhes proporciona o conhecimento da realidade das escolas públicas. Segundo os egressos, as diferentes situações vivenciadas e a reflexão teórica sobre as práticas observadas e desenvolvidas “[...] favoreceram a construção e ampliação do conhecimento profissional. Proporcionaram-lhes uma visão mais ampla e dinâmica da profissão docente, tornando-os, assim, mais preparados para o início da carreira” (GOBBO, 2017, p. 92).

Outra dissertação de mestrado consultada no banco de dissertações da Universidade de Taubaté intitulada “Práticas formativas e aprendizado profissional: o que dizem os professores, de autoria de Araújo (2017), analisa como se deu o aprendizado dos professores em processos de formação continuada, em especial as práticas formativas que aconteceram no contexto escolar, para a construção dos conhecimentos profissionais desses docentes. Embora não tenha como foco a formação inicial, a pesquisa traz elementos para a compreensão das relações entre teoria e prática na formação docente.

A pesquisa deu-se em duas escolas Estaduais de anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de São José dos Campos, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, com realização de dois grupos de discussão, com um total de 18 professores.

Nas conclusões de estudo a autora aponta quais práticas formativas esses professores consideraram mais importantes nessa construção. Os docentes valorizaram suas formações acadêmicas, ou seja, a formação inicial, e também as formações continuadas que acontecem nas escolas, que eles consideram relevantes para seu crescimento profissional, uma vez que possibilitam as trocas entre os pares e a socialização dos conhecimentos, fazendo-os refletir sobre sua ação enquanto professor. Os processos formativos valorizados pelas professoras são aqueles que atendem às suas necessidades, aproximando-se das práticas e estimulando a reflexão sobre elas.

Foi realizada ainda consulta na Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando referências sobre os Programas PIBID e Residência Pedagógica. Dentre as publicações que aparecem na CAPES, com o descritor Residência Pedagógica, pode-se observar uma grande quantidade de pesquisas, (1187055), e mesmo ao adicionar as palavras “formação inicial docente” e refinar os resultados por meio dos filtros sugeridos, a quantidade encontrada ainda foi de 1653 trabalhos. Ao navegar pelos títulos pode-se verificar que abordavam temas diversificados, incluindo disciplinas e outras modalidades de ensino, como a EJA.

Continuando a análise na Base de dados da CAPES, com o descritor PIBID na Formação Inicial Docente, foram constatadas 1194474 teses, e ao filtrar para Mestrado/2018/Ciências Humanas e Educação, constatou-se uma quantidade no total de 233 teses e dissertações. Devido ao grande número de trabalhos encontrados, foram selecionados os estudos próximos ao tema pesquisado e de interesse, como aproximação à prática e experiências de práticas na formação inicial docente.

Percebe-se que mesmo com palavras adicionadas e com filtros sugeridos existem poucas pesquisas aprofundadas com temas que tratam da residência pedagógica e com o tema PIBID aparecem mais estudos, porém, em outros contextos, como anos finais, modalidades e disciplinas específicas.

Face ao exposto, foram selecionadas algumas teses e dissertações que trazem contribuições para o nosso estudo, como a de Roncon (2018), intitulada: “Implicações de programas de iniciação à docência na inserção profissional” que teve como objetivo analisar os efeitos de dois programas de iniciação à docência, o PIBID e a Residência Pedagógica e suas influências na formação inicial docente. Os sujeitos desta pesquisa são egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, participantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência durante a sua graduação e que, participaram também da Residência Pedagógica.

Roncon (2018, p.65), afirma que participar desses projetos, como o PIBID e Residência Pedagógica:

[...] possibilita a aquisição de conhecimentos de cunho práticos, organização de sala de aula, planejamento de aula, sequência didática e avaliação, auxiliando então o trabalho das professoras neste momento de inserção profissional. O Programa de Residência Pedagógica foi relacionado às questões epistemológicas, identificação de concepção de educação e de aluno; a forma como os professores se relacionam com as crianças, a organização da escola e seus espaços, entre outros.

Na tese de Roncon (2018), conclui-se que mesmo sendo importante os alunos terem acesso às boas práticas de ensino e uma formação mais próxima da realidade, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa expressam suas angústias ao se depararem com a realidade, muitas vezes excludente e classificatória. No entanto, ter contato com a vivência da sala de aula desde o início dos estudos, ou seja, desde a formação inicial, possibilitou que os participantes, enfrentassem esse choque com a realidade, procurassem refletir sobre os problemas enfrentados em sala de aula e sobre a melhor forma de resolvê-los. Assim, a pesquisa da autora corrobora com outros estudos sobre programas de inserção na docência na formação inicial docente, pontuando a importância da inserção na prática, principalmente para os docentes que iniciam a carreira.

Paulino (2018), em sua dissertação de mestrado com o título “Saberes mobilizados no PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó”, teve como objetivo principal investigar quais os saberes que os licenciados do curso de Pedagogia obtiveram após a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e quais as contribuições que o PIBID traz para a formação inicial de professores?

Trata-se de um estudo de análise qualitativa e documental das experiências do PIBID de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó, no período de 2011 a 2017, onde os licenciandos tiveram contato situações da prática e oportunidades de atuação profissional, aprendendo a lidar com a rotina complexa da sala de aula.

Paulino (2018, p.108) cita em seus estudos a importância da participação no PIBID e observa que, ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, o Programa:

[...] possibilita que os participantes planejem e participem de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes com um caráter inovador e interdisciplinar, com o intuito de superar adversidades que são identificadas durante os processos de ensino e aprendizagem. Com todo esse movimento de inserção e atuação dos licenciandos nas escolas, os mesmos tem a oportunidade de vivenciar situações reais, bem como desenvolver estudos direcionados a essas situações observadas.

A autora conclui que participar do PIBID, ou de outra oportunidade que permita ao aluno vivenciar situações de aprendizagens, tendo contato com boas práticas na formação inicial docente, possibilita aos licenciandos construir saberes inerentes à docência, trazendo contribuições imensuráveis para o exercício da sua profissão enquanto educador.

Gonçalves (2016), em sua tese de doutorado intitulada “Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência”, teve como objetivo analisar as condições em que professores iniciantes, egressos do PIBID, enfrentam na fase inicial da docência, e como eles lidam com os desafios e as dificuldades do início profissional. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de professores iniciantes que têm até três anos de experiência em sala de aula, egressos do curso de Pedagogia em uma universidade pública federal do estado de Minas Gerais e participantes do PIBID durante sua formação inicial. Para coleta de dados, recorre-se a questionários para caracterização pessoal e profissional dos participantes, entrevistas semiestruturadas com sete diretoras e supervisoras das escolas básicas onde atuam essas professoras e análise documental do projeto político pedagógico da instituição formadora. A coleta de dados abrange no total 22 participantes na pesquisa.

Na análise de dados foi utilizada a análise de prosa, resultando em três categorias: o que os professores pensam, ou seja, qual o ponto de vista dos docentes iniciantes sobre a formação inicial e também sobre a inserção profissional; de iniciantes a experientes, em que a autora analisa esse percurso, e finalmente qual a construção da profissionalidade desses docentes.

Segundo Gonçalves (2016), ao inserir a prática na formação inicial com integração às escolas básicas de ensino fundamental, dá-se o processo formativo com a convivência dos futuros professores com a prática docente, minimizando os problemas que os futuros professores enfrentam em início de carreira que são a indisciplina, falta de experiência em planejar e gestão em sala de aula.

Gonçalves (2016, p.147) corrobora com os demais estudos analisados quando destaca a importância de uma formação inicial pautada em situações de aprendizagem:

O papel dos cursos na formação inicial dos professores, antes de qualquer programa ou atividade extracurricular que venha contribuir com esse processo, é possibilitar a construção de um conhecimento amplo e diversos acerca dos fundamentos da docência, além de implementar ações práticas que levem os estudantes a conhecer a realidade das escolas e a atender à diversidade das formas de ensinar e aprender.

Conclui-se que os conteúdos aprendidos durante o programa foram significativos em sua prática, uma vez que os licenciandos conseguiram fazer uma integração entre a teoria e a prática, favorecendo uma formação que privilegia o espaço escolar como aprendizagem da docência, conseguindo fazer uma relação e entender a diversidade e a complexidade que existe no âmbito escolar.

Ao pesquisar mais elementos para a compreensão e contribuição ao estudo, recorre-se também às referências sobre o Programa Residência Pedagógica, o que, como já referido, apresenta algumas dificuldades, tendo em vista que esta denominação tem sido usada em muitos projetos, nem todos na área da educação. Assim, foram selecionados alguns estudos que se referem mais especificamente ao Programa de Residência Pedagógica, proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 2018, que assim como o PIBID concede bolsas de iniciação à docência para licenciandos, promovendo sua inserção em escolas públicas de educação básica.

Considerou-se oportuno analisar inicialmente a experiência de Residência Pedagógica desenvolvida na UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), analisada em um artigo de Silvestre (2016), uma vez que esta experiência tem sido apontada como uma fonte de inspiração para inúmeros outros projetos semelhantes.

O programa de Residência Pedagógica iniciou-se em 2007 e foi o primeiro projeto pedagógico no curso de Pedagogia na UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo) no Campus de Guarulhos, levando os licenciandos a realizarem os estágios em escolas de educação infantil, ensino fundamental, EJA e também em Gestão Escolar, que promove a aproximação entre o espaço de formação e a sala de aula, ao articular a teoria com a prática, propondo com isso um novo modelo de formação. O estágio tem um papel importante na formação inicial, uma vez que possibilita experiências e saberes necessários para que os futuros docentes desempenhem seu papel na sala de aula, e a RP tem como finalidade de formar professores que atuem em escolas públicas, não como observadores e sim como participantes atuantes no estágio, passando a entender o dia a dia da sala de aula e até mesmo da instituição escolar.

Segundo Silvestre (2016, p. 155):

[...] a imersão caracteriza-se como um espaço de tempo em que o residente permanece na escola para reconhecer os determinantes dessa organização pública e a maneira como afetam a qualidade das ações de cada um dos segmentos da escola, passando a ocupar, portanto, um lugar não mais de observador externo, como é peculiar nos modelos de estágios curriculares tradicionais, mas de agente participativo do cotidiano escolar e protagonista de uma práxis pedagógica.

Essa imersão na prática oportuniza aos licenciandos ter uma observação participativa, que compreendam as diversas faces que acontece na escola e na sala de aula que vai desde o planejamento, organização do tempo e do espaço até a execução do que se planeja, articulando a teoria com a prática.

Silvestre (2016, p.148) destaca a necessidade de articulação entre a dimensão prática da formação e suas bases teóricas ao apontar:

[...] embora seja óbvia a importância das práticas de ensino e dos estágios curriculares nos cursos de formação, as bases epistemológicas que sustentam as práticas na maioria dos cursos de formação inicial ainda são pautadas pelos pressupostos da racionalidade técnica, isto é, ainda não venceram a relação linear e refratária que estabelecem entre o conhecimento científico e a prática da sala de aula.

Face a esses apontamentos, vê-se a importância das práticas para o desenvolvimento profissional docente, pois quando os licenciandos estão inseridos em um espaço formativo, oportuniza-se a reflexão sobre a sua prática.

O estudo de Guedes (2019), “A nova política de formação de professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica” refere-se mais especificamente à proposta da CAPES. Em uma pesquisa de cunho documental, a autora teve como objetivo discutir esta nova política de formação de professores lançada pelo governo brasileiro, e os enquadramentos dessa política dentro da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica, ou seja, situa-se a análise do Programa no contexto mais amplo das políticas de formação docente, e como esta formação se articula com a nova BNCC.

Guedes (2019, p.2), aponta quanto ao Programa de Residência Pedagógica:

“[...] é definida como uma atividade de formação do aluno de licenciatura, a ser desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada de escola-campo, com uma previsão de carga horária total de 440 horas de atividades, assim distribuídas: 60 horas para ambientação do licenciando na escola-campo; 320 horas de imersão que envolve a regência (60h), o planejamento e execução, e mais 60 h para elaboração de relatório final.”

Em seu estudo a autora defende a importância e a necessidade de uma formação de professores com qualidade e a sua inserção na prática por meio de programas, citando o de Residência Pedagógica, como uma atividade de formação dos alunos de licenciatura terem o contato com a realidade escolar, porém, critica a maneira como as políticas educacionais tratam o assunto. Comenta as últimas decisões anunciadas e constituídas, e argumenta que são políticas impostas com ausência de diálogos, apresentando um caráter retrógrado e centralizador, entre as instituições formadoras, professores, com as escolas da educação básica, apontando imposições e a falta de diálogo para que as propostas da BNCC e também da Residência Pedagógica aconteçam de uma forma equitativa e com qualidade.

Conclui-se que se faz necessário unir forças com as políticas de formação, a qualidade dos processos formativos, os programas e currículos, para que por meio do diálogo possam traçar objetivos e obter resultados de qualidade no que tange à formação docente e a inserção de boas práticas na formação dos professores.

O estudo de Pannuti, (2015), com o artigo “A relação Teoria e Prática na Residência Pedagógica”, cita a necessidade da integração entre os cursos de formação docente e os estágios, a importância da prática em campo e a relação entre a teoria e a prática.

O estudo avaliou sete alunos de um curso de pedagogia em período integral de uma universidade privada e utiliza dois instrumentos de avaliação, sendo uma formal em que cada aluno individualmente participa avaliando assim o grau de desenvolvimento em sua prática na RP e uma entrevista semiestruturada. Analisa-se como esses licenciandos articulam sua prática com a teoria no momento que participam do programa de RP e também como se desenvolve a relação de sua participação nessa experiência, na qual tiveram a oportunidade de discutir temas livres relacionados à prática, em seus encontros com as supervisoras do programa e nessas discussões oportunizou-se momentos de reflexão e troca de experiências vividas na RP.

Pannuti (2015, p.8436), corrobora quando afirma que:

A inserção dos acadêmicos no cotidiano da escola possibilita vivências em situações nas quais os professores utilizam os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os princípios gerais de ensino e de aprendizagem, além da didática, representando uma oportunidade para aprender e ensinar, integrando as dimensões teórica e prática.

Face ao exposto, a autora cita a importância da reflexão e de uma formação inicial docente com qualidade, em que insere o futuro professor na prática e prepara-o para lidar com diferentes contextos e experiências em sala de aula ao levar esse educador à reflexão sobre sua prática educativa.

Conclui-se nesse artigo que o programa da RP oportuniza ao aluno de formação inicial a capacidade de relacionar teoria com a prática e que é de suma importância nessa etapa essas inserções ao mundo da escola que levam os licenciandos à reflexão e como os professores iniciantes desenvolvem-se profissionalmente.

André (2018) “Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência”, em que analisa os efeitos dessas políticas de inserção dos licenciandos à prática, pontua que a escola é um espaço de formação para os futuros professores, pois propicia oportunidades de conhecimento para atuarem na realidade escolar, articulando a teoria vista no âmbito da faculdade com a prática, quando são levados à campo, pois eles desenvolvem novas posturas, que contribuem para a qualidade dos cursos de formação inicial docente.

Percebe-se nas pesquisas citadas a importância da reflexão sobre as práticas na formação inicial e continuada dos docentes, da articulação entre a formação nas instituições de ensino superior e o campo das escolas, quando aproximam os licenciados da realidade na qual atuarão, promovendo diversas situações de planejamento, orientações e reflexões. Mostra-se também que os professores valorizam o conhecimento teórico, desde que articulado à prática, e as oportunidades nas quais podem trocar conhecimentos.

Os estudos consultados indicam que é fundamental que os licenciandos possam conhecer e refletir sobre a prática profissional, questionando a realidade vivenciada, partilhando e discutindo conhecimentos. Nesse processo, podem perceber a relação entre teoria e prática e fortalecer sua identidade docente.

3 METODOLOGIA

A partir dos referenciais dos estudos bibliográficos sob a ótica de diferentes autores e tendo em vista os objetivos do trabalho, a metodologia que se mostrou mais pertinente para o desenvolvimento da pesquisa foi a abordagem qualitativa.

Segundo Ludke e André (1986) essa abordagem é adequada para o estudo dos fenômenos educacionais, permitindo captar a realidade complexa e dinâmica do processo educativo, em seu contexto social e histórico.

Citando estudos de Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE E ANDRÉ, 1986) as autoras observam que:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13).

Essa abordagem nos parece adequada para a compreensão de nosso objeto de estudo, que envolve os processos de aprendizado da docência na relação entre as teorias estudadas no curso de formação inicial e a prática pedagógica fundamentada nessas teorias. Segundo Gatti e André (2010, p. 30), a abordagem qualitativa tem como foco a compreensão do entendimento da realidade pelo sujeito, assim “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Observa-se com isso que na pesquisa qualitativa o pesquisador tem um enfoque maior na interpretação dos dados, buscando a compreensão de seu objeto de estudo.

Com base nesses pressupostos, esta pesquisa busca referências nos estudos qualitativos, pois trata da análise de uma situação que envolve a pesquisa empírica dentro de um contexto real, ao compreender os diversos aspectos envolvidos. Considerando as limitações de um pesquisador isolado e de uma dissertação de mestrado, busca-se captar o maior número possível de elementos envolvidos na realidade investigada, ao apreender o movimento do fenômeno investigado.

Como ressalta André (2013) nas abordagens qualitativas o mais importante não é a tipificação da pesquisa, com atribuição de um nome, mas sim a descrição do caminho percorrido que reflete o cuidado metodológico do pesquisador.

A pesquisa coloca o foco em um projeto desenvolvido no âmbito de uma instituição de ensino superior, que pretende aproximar a formação e o trabalho docente. O estudo envolve alunos do curso de Pedagogia, participantes desse projeto de formação desenvolvido em parceria entre a Faculdade onde estudam e a rede pública estadual no município de São José dos Campos. O projeto promove a inserção dos alunos de licenciatura em escolas públicas do estado, com a intenção declarada de contribuir para uma boa formação do profissional da educação e garantir uma aprendizagem efetiva tanto para os alunos do curso de Pedagogia da Faculdade em questão, quanto para as crianças que necessitam estar alfabetizadas dentro do ano em curso. Pressupõe-se que essa pesquisa constitua uma alternativa para superar o distanciamento entre a teoria e a prática na formação inicial dos alunos.

3.1 População e amostra

Como já descrito, o curso de Pedagogia da Faculdade localizada em São José dos Campos/SP, teve no ano de 2017, 580 alunos regularmente matriculados. Essa Faculdade é uma instituição privada, localizada no centro da cidade, que oferece, além do curso de Pedagogia, cursos superiores em Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Ciências da Computação.

O trabalho investiga num primeiro momento uma amostra de 20 alunos. Após a realização da primeira fase da pesquisa, os alunos do projeto foram novamente reunidos para continuidade da investigação. Esse segundo momento contou com 16 alunos, dos 20 participantes da fase anterior, pois quatro alunos haviam se transferido para outra instituição.

A definição do tipo de amostra ocorre pela acessibilidade, ou seja, a seleção dos elementos sucede devido à facilidade de encontro, sendo assim, uma escolha amostral aleatória.

Participam também da pesquisa, como sujeitos da investigação, outros atores que trazem informações sobre a participação dos alunos de Pedagogia no contexto escolar: a coordenadora responsável pelo projeto na instituição e a professora formadora que acompanha os alunos durante o projeto.

3.2 Coleta de dados

A coleta de dados envolve alunos do curso de Pedagogia que cursam a disciplina Metodologia de Alfabetização II, e traça as expectativas do projeto. Na ementa dessa disciplina

consta a importância de inserir os alunos em um projeto que permita acesso à prática e o desenvolvimento da identidade do profissional docente.

São alunos que participam do Projeto de Alfabetização, desenvolvido em parceria entre a Faculdade onde estudam e a rede pública estadual no município de São José dos Campos. O projeto levou os alunos do curso de Pedagogia a terem contato com a prática docente de uma maneira direta, ou seja, eles observam e planejam as aulas com apoio do coordenador do projeto e a professora formadora. Nesse sentido, esses futuros licenciados frente a uma sala de aula com crianças, leva-os a refletirem em suas práticas. A coleta de dados visa detectar a percepção desses alunos sobre a experiência vivenciada.

3.2.1 Instrumentos para coleta de dados

Como instrumento de pesquisa para a realização da coleta de dados, recorre-se a vários instrumentos. Com os alunos foi utilizada a técnica do grupo focal, com o objetivo de verificar sua percepção em relação à experiência formativa, foco do estudo (Apêndice A e B). O Grupo Focal (GF) é uma das técnicas de coleta de dados no campo da pesquisa qualitativa que favorece a interação grupal, e promove uma discussão sobre um tema. Assim, mostra-se adequado para os objetivos do presente estudo, por possibilitar analisar aspectos significativos, como, as percepções, atitudes e a pluralidade de ideias dos alunos que participam do projeto.

Como observa Gatti (2012, p. 11) a pesquisa com grupos focais permite “[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...]”. Ainda segundo Gatti (2012, p.7), para a realização do grupo focal “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. Assim, a realização de grupos focais constitui a principal fonte na coleta de dados, mostrando-se adequada para o estudo.

Foi aplicado ainda um questionário de caracterização, que visa traçar um perfil do grupo investigado, com informações sobre sua formação, experiência profissional e grau de satisfação em participar do Projeto de Alfabetização. (Apêndice D).

Utiliza-se também, como fonte complementar na coleta de dados, entrevistas com a coordenadora e professora formadora do projeto (Apêndice C), que visa compreender a perspectiva das formadoras sobre o desenvolvimento da atividade e sua percepção sobre a evolução dos alunos durante o desenvolvimento do projeto.

3.2.2 Procedimentos para coleta de dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) em 02/05/2017, CAAE: 68019917.6.0000.5501 e aprovado em 23/05/2017 tendo como finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Após aprovação, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo 3) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos alunos assim que o projeto foi aprovado pelo CEP.

O principal instrumento de pesquisa foi o Grupo Focal. O grupo focal oportuniza um debate aberto em que o participante tem acesso e o assunto é pertinente às pessoas envolvidas (GATTI, 2012). Orientados por um roteiro flexível, os alunos foram convidados a debater sobre a experiência formativa com a ajuda de um moderador, no caso, a pesquisadora.

Segundo Gatti (2012), a escolha dos participantes depende do problema da pesquisa e o objetivo do estudo. Por esse motivo escolheu-se os alunos que cursaram a disciplina Metodologia de Alfabetização II e inscritos no projeto da faculdade a ser analisado.

Fez-se um convite aos alunos durante a aula na disciplina de Metodologia da Alfabetização II, informando como seria a realização do grupo e esclarecendo, em linhas gerais, o objetivo da pesquisa. Segundo Gatti (2012, p. 26) “não se recomenda às participantes informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa, para que não aconteçam opiniões prévias interferindo no resultado da mesma”.

Constituem-se dois grupos focais com alunos que aceitaram participar do estudo, cada um deles com o número de dez alunos do curso de Pedagogia, considerando a sugestão de Gatti (2012), segundo a qual, cada grupo focal deve ter um número entre seis e dez pessoas.

Tendo em vista que a construção do conhecimento profissional é um fenômeno dinâmico, que se dá ao longo do tempo, considera-se oportuna a realização dos dois grupos em dois momentos, no início e ao final da disciplina Metodologia de Alfabetização II.

Portanto, no primeiro encontro a amostra constitui-se dois grupos de dez, perfazendo um total de 20 alunos, sendo o primeiro e o segundo grupo de sujeitos escolhidos de maneira aleatória para participarem da discussão, tendo como foco as expectativas para o projeto.

Ao final da disciplina Metodologia da Alfabetização II, os dois grupos foram convidados novamente para participarem do segundo grupo de discussão, com foco nas contribuições que o projeto trouxe para os alunos. Porém esse encontro deu-se com 16 alunos pois quatro alunos tinham sido transferidos para outra instituição.

Quando considera-se a intenção de captar a perspectiva dos participantes nos diferentes momentos de formação, ou seja, no início e no final do processo, constrói-se diferentes roteiros para orientar a discussão, a saber:

- Grupo Focal 1A, Roteiro de discussão 1 (Apêndice A) – início da disciplina Metodologia de Alfabetização II.
- Grupo Focal 1B, Roteiro de discussão 2 (Apêndice B) – término da disciplina Metodologia de Alfabetização II e com participação no projeto de formação.

Acorda-se data e local para a realização dos grupos focais, atentando-se aos ruídos externos e testados os aparelhos para assegurar uma boa gravação. Quanto ao local, foi escolhida uma sala especial que favorecesse a interação entre os alunos, formando um círculo, em que todos pudessem se ver. Foi providenciado um crachá com o nome de cada participante.

As discussões do grupo foram gravadas em áudio, para garantir uma maior exatidão quanto à qualidade das gravações e transcritas posteriormente e analisadas. As informações, armazenadas no formato digital, são mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

Foi também solicitado que os participantes respondessem a um breve questionário de caracterização, com informações que pudessem complementar e contextualizar as discussões (Apêndice D).

Quanto à duração de acordo com Gatti (2012, p. 28) “recomenda-se que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas”. Por esse motivo, os encontros realizam-se após o intervalo das aulas, tendo em torno de uma hora e meia de duração. Nos primeiros momentos o moderador fornece as informações pertinentes como rotina da reunião e duração.

Gatti (2012) corrobora que,

Nesses primeiros momentos, deixa-se claro que todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que surjam diferentes pontos de vista, que não se está em busca de consensos. As participantes devem sentir-se livres para compartilhar seus pontos de vista mesmo que diverjam do que os outros disseram. A discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa (GATTI, 2012, p. 29).

A autora menciona ainda que é importante que o moderador deixe claro sobre a troca de informações, diferentes opiniões, de uma maneira tranquila, e que todos do grupo sintam-se responsáveis por aquele momento. A função do moderador é fazer com que a discussão seja produtiva e garantir que todos exponham suas opiniões.

As entrevistas com o coordenador do projeto e o professor formador (Apêndice C) foram realizadas no final do processo, procurando obter outra visão sobre o percurso de formação do licenciando, que permite ampliar e aprofundar a análise dos dados.

3.3 Procedimentos para análise de dados

Os grupos focais foram realizados dias 7 e 14 de junho de 2017 com 20 participantes alunos que estavam cursando a disciplina Metodologia da Alfabetização II e inscritos no projeto em análise.

No final do projeto foram realizados mais dois encontros com 16 alunos que estavam cursando a disciplina Metodologia da Alfabetização II, realizados no mês de dezembro, em datas diferentes para participarem de um segundo momento de discussão, com foco nas contribuições desse projeto para os alunos em curso.

A análise dos dados orienta-se para o esclarecimento dos objetivos da investigação, que visa compreender os processos de construção do conhecimento e as contribuições das experiências vivenciadas para a formação docente, na perspectiva dos participantes.

Como observa Gatti (2012), os procedimentos de análise nos grupos focais não diferem dos procedimentos de análise nas ciências humanas, que procura organizar as informações de forma a compreender e revelar seus sentidos e significados. A “análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas” (GATTI, 2012, p. 44).

Ao analisar os dados, Gatti (2012, p. 43) relata que é necessário retornar ao objetivo proposto no estudo, pois ele é o guia para o processo de análise. Segundo a autora “[...] os objetivos básicos da investigação em que o trabalho com grupo focal foi inserido guiam a elaboração das análises num curso lógico, na qual questões, dados e argumentos devem entrelaçar-se com consistência”.

Tendo em vista os instrumentos de coleta previstos nesta pesquisa, observa-se um grande volume de dados, que demandam sucessivas leituras do material, e a realização de um plano descritivo das falas, no qual, o pesquisador procura identificar opiniões majoritárias, que

indicam tendências predominantes entre os participantes e opiniões que representam minorias, que podem ser relevantes.

Ainda conforme sugestão de Gatti (2012, p. 47), as interações no grupo merecem atenção especial, procurando-se compreender “[...] os consensos, os dissensos, as rupturas, as discontinuidades, os silêncios”. Assim, a partir dos objetivos traçados, buscam-se nos áudios e anotações as comparações e semelhanças, bem como divergências, silenciamentos e discontinuidades, que analisam as vivências do grupo em uma dinâmica interacional.

Foi considerado ainda na análise dos dados qualitativos o referencial da análise de conteúdo, para analisar e descrever o conteúdo por meio das falas. Sistematizada por Bardin (2011, p. 15), a análise de conteúdo “trata de um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

A análise de conteúdo é uma reunião de técnicas de análise das comunicações, que podem ter diferentes suportes (textual, áudio ou imagem), constituindo-se em um processo de interpretação de dados, inferências referentes a um contexto. Segundo Franco (2007, p. 12) “[...] o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), apresenta algumas etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretação, que foram utilizadas na busca de compreensão dos dados coletados durante o processo de análise.

Nas menções de Bardin (2011, p. 125), a pré-análise é aberta, contando a fase de identificação, organização do material da pesquisa, tornando as ideias sistematizadas e “[...] tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Esta fase passa por uma leitura geral e são também revistos os objetivos da pesquisa, para que não se perca o foco. A organização e a transcrição do material ocorrem neste momento. Na presente pesquisa esta etapa representa a transcrição e leitura do material bruto com a identificação das falas mais significativas que atendam aos objetivos previstos.

A exploração do material define as categorias e nesta fase acontecem as interpretações. A classificação e categorização são características dessa fase. Conforme cita Bardin (2011, p. 131), “[...] em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Na sequência, “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2011, p.131). Essa é a fase da análise do conteúdo coletado, em que foram

separadas as falas mais significativas sobre cada eixo temático e feita uma breve análise sobre os comentários.

Depois da análise de todo o conteúdo e o tratamento dos resultados ocorrem as inferências, quando os dados são interpretados. “A inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação dos resultados” (FRANCO, 2007, p. 29).

Desse processo de organização e interpretação dos dados resultaram as categorias de análise, que oferece respostas aos objetivos propostos na investigação. Considerando que os grupos de discussão tiveram como foco um momento anterior à participação no Projeto, procurando identificar quais expectativas em relação ao projeto, e ao final uma reflexão sobre os resultados e contribuições da participação nessa experiência para a construção do conhecimento profissional, definiram-se inicialmente duas grandes categorias relacionadas às motivações e expectativas iniciais e às contribuições do projeto; no processo de decomposição e recomposição dessas informações, foram se delineando novos focos de análise, que se apresentam como subcategorias, a saber sobre as perspectivas dos alunos sobre essa experiência de formação e sobre a docência, as experiências que tiveram no projeto para a construção do conhecimento profissional e como os alunos relacionavam a teoria com a prática durante a realização do projeto.

Ao final desse movimento de organização e reorganização das informações, apresenta-se na sequência a análise com as falas dos licenciandos sobre as contribuições da experiência no Projeto de formação para o aprendizado da docência e o impacto que apresentou na formação profissional.

4 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Este estudo teve como objetivo “analisar os resultados e possíveis contribuições de um projeto pedagógico desenvolvido em um curso de Pedagogia, na perspectiva dos alunos² participantes”. Assim, a análise apresentada nesta seção procura oferecer inicialmente uma visão da proposta de formação, apoiada em relatos dos alunos participantes e das professoras formadoras, bem como de consulta ao documento inicial que expôs as linhas gerais da proposta.

Na sequência apresenta-se uma breve caracterização dos participantes do estudo, e finalmente procura-se reconstruir a experiência na percepção dos alunos formandos ao compreender suas perspectivas sobre o curso de pedagogia, as motivações e expectativas iniciais sobre o Projeto de Alfabetização, a construção do conhecimento profissional ao longo da experiência formativa, bem como sua avaliação sobre os efeitos dessa experiência em sua formação profissional. Complementarmente procura-se trazer o olhar das formadoras a respeito dos resultados da experiência para a formação dos licenciandos.

4.1 Quanto à proposta de formação.

A proposta de formação docente objeto de análise neste estudo tem como característica a aproximação dos licenciandos com situações da prática e o estímulo à reflexão sobre a prática, ao relacionar as teorias estudadas na licenciatura em Pedagogia às situações da prática docente. Consideramos oportuno, assim, apresentar uma breve descrição da proposta que deu origem às experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa.

O projeto analisado nesta pesquisa, intitulado Projeto de Alfabetização³, iniciou-se no ano de 2016, a partir dos questionamentos advindos dos professores formadores da faculdade onde atuavam sobre as fragilidades da dimensão prática na formação docente. O projeto teve como finalidade possibilitar que um grupo de alunos do curso superior em Pedagogia tivesse uma formação pautada na relação entre teoria e prática, ao favorecer uma prática fundamentada e reflexiva. Esse projeto acontecia semestralmente e os alunos matriculados na disciplina de Metodologia e Alfabetização II eram convidados a participarem, com isso, não tinha uma quantidade mínima e máxima de inscrições. Como o projeto deu-se início em 2016, já citado anteriormente, a turma analisada nessa pesquisa, segundo semestre de 2017, foi a quarta turma.

² Por se tratar de um grupo misto, trataremos a análise como “os alunos”.

³ Utilizaremos na pesquisa a nomenclatura “Projeto de Alfabetização” para garantir o anonimato da faculdade na qual o projeto foi realizado.

Partindo desse pressuposto, a coordenadora do curso de Pedagogia e a professora formadora, ambas responsáveis pelo Projeto, visitaram algumas escolas públicas estaduais no município de São José dos Campos para apresentar o Projeto. Uma das escolas visitadas interessou-se e firmou parceria com a faculdade.

O projeto foi desenvolvido e elaborado no âmbito da disciplina de Metodologia de Alfabetização II, para que durante o curso os alunos pudessem vivenciar na prática os fundamentos teóricos discutidos em sala de aula, priorizando uma alfabetização efetiva, que respeita o tempo de cada criança, oferece-lhe atividades com significado e assim atua de maneira adequada para que a criança adquira habilidades e tenha um aprendizado com qualidade.

Ainda que não esteja explicitada na fundamentação teórica do documento inicial que detalhou a proposta, está subjacente no projeto a ideia de desenvolver nos alunos do curso de Pedagogia essa prática reflexiva, para que eles tivessem, com essa experiência, uma formação sólida e ativa dentro da docência. Pode-se perceber essa intencionalidade também nas entrevistas das professoras formadoras, quando se referem aos aspectos positivos observados no projeto, destacando que os alunos aprenderam a selecionar materiais que tenham significado, escolher a melhor intervenção pedagógica em cada situação, com um olhar diferenciado para seus alunos, e dessa forma, aprender a questionar, a elaborar e preparar um plano de ensino que contemple todas as suas etapas, avalie as atividades e discuta os resultados, replanejar em função de dados da realidade, para ajudar crianças com dificuldades resolver problemas de aprendizagem, identificando o grau de dificuldades dos alunos em um determinado conteúdo, ao apresentar diferentes estratégias e despertar o interesse pelo aprendizado, preencher os relatórios de observação e principalmente atender as expectativas e necessidades de aprendizagens dos alunos.

O Projeto foi destinado a crianças que estavam matriculadas a partir do 2º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental I; as professoras titulares das turmas eram responsáveis em aplicar atividades que diagnosticassem as dificuldades desses alunos que ainda não estavam alfabetizados dentro do tempo previsto e os encaminhavam para o Projeto, buscando-se assim uma relação de parceria para que quando esses alunos indicados estivessem nas aulas regulares eles pudessem acompanhar e se desenvolver dentro do seu ano previsto. Ressalte-se, no entanto, que sendo a atividade desenvolvida aos sábados não houve contato direto dos licenciandos com as professoras das classes. Ocorreram, porém, contatos com pais e mães que acompanhavam os filhos em sua ida à escola e podiam conversar com os licenciandos sobre a participação dos filhos nas atividades.

A participação no projeto foi voluntária, e o convite aos alunos foi feito pela professora formadora e a coordenadora do curso de Pedagogia no início da aula de Metodologia de Alfabetização II, que explicaram aos licenciandos como se daria o projeto e esclareceram as condições para essa participação. Os alunos tinham que se comprometer a comparecer na Escola Estadual parceira da Faculdade por um período de 15 (quinze) sábados, no horário das 8h00 às 12h00. Chegavam às 8h00 para preparação e organização do ambiente; para as atividades com as crianças estava destinado o período das 8h30 às 11h30, ficando o horário final para comentários e reorganização das salas utilizadas.

A participação despertou interesse entre os licenciandos, porém por se tratar de um projeto criado e desenvolvido por uma instituição particular (IES), ele não recebeu verbas do governo ou qualquer outra ajuda financeira. Assim, os alunos participantes não recebiam bolsa auxílio e teriam que arcar com os custos de deslocamento para a escola, além de não poderem faltar durante a realização do projeto. Por esse motivo, e pelo fato de vários alunos trabalharem aos sábados, em comércios ou outra ocupação profissional, muitos não puderam aderir à proposta. Para os alunos participantes, a faculdade considerou as atividades válidas como estágios, exigência para finalização do curso de licenciatura.

Segundo a proposta, os alunos do curso de Pedagogia realizavam, a partir das aulas teóricas do curso, planos de aula elaborados segundo o nível de escrita das crianças, selecionando atividades que seriam desenvolvidas com as crianças, e materiais pedagógicos adequados aos grupos, que eram organizados de maneira homogênea, mediante sondagens diagnósticas sobre suas hipóteses de escrita. Os licenciandos eram os responsáveis pela aprendizagem das crianças, aplicavam as sondagens de hipótese de escrita individualmente com cada aluno, ditando uma lista de palavras do mesmo campo semântico. A partir dos diagnósticos, os licenciandos se reuniam com a professora responsável pelo projeto para definirem os grupos, sendo constituídos seis grupos inicialmente, considerando os seguintes níveis: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético, alfabético e alfabético como foco em produção de texto⁴.

Nesse processo formaram-se os grupos com aproximadamente dez crianças atendidas por cinco alunos de Pedagogia. Os licenciandos então iniciavam o processo de preparação da sala para tornar-se um ambiente alfabetizador, com chamada, calendário,

⁴ Como o objetivo da pesquisa foi a análise da experiência dos licenciandos e os seus resultados, e não a análise da proposta em si, não foi abordado nas entrevistas com a coordenadora e a professora formadora o motivo dessa forma de organização homogênea dos grupos, e a não realização de agrupamentos produtivos. Questionadas informalmente sobre os motivos, as formadoras explicaram que o foco seria a relação teoria e prática para os licenciandos no curso de pedagogia.

alfabeto, cartaz de aniversariante, jogos, entre outros materiais. A cada semana, era destinada uma hora no final das aulas da disciplina de Metodologia de Alfabetização II, na própria faculdade, para elaboração do plano semanal, rotina com a seleção das atividades na qual eram selecionadas mediante aos avanços do aprendizado e adequadas para os grupos de alunos, a partir da reflexão sobre as ações desenvolvidas. Nesse momento os licenciandos analisavam as atividades feitas pelos alunos e discutiam os avanços observados, uma reorganização das turmas.

As preparações das aulas e seleção de material eram acompanhadas pela professora regente da disciplina de Metodologia da Alfabetização II, que também acompanhava os estudantes em todas as aulas aos sábados, para tirar suas dúvidas ou auxiliá-los caso precisassem.

Uma vez ao mês os licenciandos faziam novamente a sondagem para ver o nível de conhecimentos dos alunos e se eles progrediram para que pudessem ser alocados em outra turma de nível mais avançado. Isso se repetia pelo semestre todo e ao final do projeto os alunos juntamente com os formadores observavam os avanços e finalizavam o projeto com um relatório descritivo dos avanços na qual eram entregues às professores regentes da sala.

O Projeto de Alfabetização pretendeu assim contribuir para melhorar a formação do profissional da educação e garantir uma aprendizagem efetiva para os alunos do curso de Pedagogia de uma faculdade de São José dos Campos, criando um espaço para que os alunos pudessem vivenciar situações da prática e refletir teóricamente sobre essas situações, articulando essas dimensões da formação docente.

Gatti (2016) defende que o professor, em seu trabalho cotidiano, tem um papel importante na construção de uma escola mais justa, capaz de oferecer aos alunos o acesso aos conhecimentos básicos necessários em relação ao exercício da cidadania, como respeito à diversidade, tolerância e ética. A autora ressalta que isto requer políticas educacionais adequadas, como também uma “formação oferecida aos professores para enfrentar os desafios contemporâneos das salas de aula na educação básica” (GATTI, 2016, p. 40).

Quando deparamos com uma experiência de formação que oferece oportunidade ao futuro professor para vivenciar e refletir sobre as condições de aprendizagem dessas crianças que não vêm conseguindo o acesso ao conhecimento escolar, e para aprender a lidar com os desafios da alfabetização, espera-se que esta experiência afete positivamente a qualidade da formação profissional, por permitir integrar os conhecimentos dos alunos às práticas e oferecer

assim, uma formação humanista, pois a docência como profissão, segundo Gatti (2016) é baseada em conhecimentos teóricos e práticos, recriados por reflexão constante, a partir da prática. Assim, o melhor preparo profissional dos professores é condição essencial para melhorar a educação dos alunos.

4.2 Caracterização dos participantes

Os 16 entrevistados são, em sua maioria, do sexo feminino, sendo 14 mulheres e dois homens, o que reflete a realidade da profissão docente no Brasil, ou seja, a maioria dos professores de Educação Infantil (81,%) e do Ensino Fundamental I (96,6%) são do sexo feminino (CARVALHO, 2018). Os participantes têm idade variável, entre 19 e 53 anos, porém a maioria (87,5%) situa-se na faixa de 19 a 26 anos, havendo dois participantes mais velhos, na faixa dos 50 anos. Quanto à formação, a quase totalidade está na sua primeira graduação, apenas um participante possui ensino superior em comunicação social – jornalismo.

Quanto à experiência profissional 15 participantes estão atuando na área de educação como estagiários remunerados e apenas um aluno não está atuando por questões pessoais, pois o mesmo está em processo de aposentadoria e está fazendo pedagogia para acompanhar sua esposa. Apenas um aluno afirmou que não pretende atuar na área de pedagogia depois de formado. Essa situação é coerente com as análises de Gatti et al. (2019), que com base em dados do ENADE de 2014, apontam que a maioria dos estudantes de licenciatura em pedagogia (64,5%) são provenientes de famílias com renda de até três salários mínimos. As autoras constataram ainda que cerca de 77% dos alunos de pedagogia exercem atividade remunerada.

Quanto à participação no Projeto de Alfabetização 15 alunos apontaram que foi positiva, embora neste instrumento de caracterização poucos tenham detalhado os motivos dessa opinião. Entre os motivos apontados pelos licenciados, foram referidos: adquirir novos conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, adquirir novos conceitos a partir da prática, aprender a trabalhar em equipe, como lidar com problemas de aprendizagens dos alunos, preparar aulas, relatórios e como ter uma postura frente aos alunos. Ou seja, os motivos estão relacionados a questões da prática pedagógica.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das respostas dos participantes:

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Aluno	Idade	Já possui outro curso superior	Quando irá se formar	Pretende atuar na área após formação	Trabalha atualmente na área.
1	53	Não	Junho/2019	Não	Não
2	51	Não	Junho/2019	Sim	Sim
3	26	Não	Junho/2019	Sim	Sim
4	26	Não	Junho/2019	Sim	Sim
5	24	Sim	Junho/2019	Sim	Sim
6	23	Não	Junho/2019	Sim	Sim
7	23	Não	Junho/2019	Sim	Sim
8	23	Não	Junho/2019	Sim	Sim
9	23	Não	Junho/2019	Sim	Sim
10	22	Não	Junho/2019	Sim	Sim
11	22	Não	Junho/2019	Sim	Sim
12	21	Não	Junho/2019	Sim	Sim
13	21	Não	Junho/2019	Sim	Sim
14	20	Não	Junho/2019	Sim	Sim
15	20	Não	Junho/2019	Sim	Sim
16	19	Não	Junho/2019	Sim	Sim
17		Não respondeu			
18		Não respondeu			
19		Não respondeu			
20		Não respondeu			

Observação: dos 20 alunos que participaram do projeto na etapa inicial, apenas 16 responderam o questionário, pois 4 foram transferidos para outra IES.

Os dados obtidos demonstram que o grupo é composto em sua maioria por mulheres, jovens, que buscam a licenciatura porque pretendem se dedicar à profissão docente. O fato de quase todos trabalharem e frequentarem curso noturno sugere que são provenientes de extratos de menor renda da população, corroborando dados apontados no estudo de Gatti et al (2019) sobre o perfil dos licenciandos em pedagogia. Por outro lado, por atuarem como estagiários remunerados na rede municipal ou particular, a maioria já tem experiência na área docente.

Na sequência são analisadas as discussões dos participantes nos grupos focais, antes e após o projeto, buscando assim compreender o impacto e os resultados que esta experiência representou na formação desses alunos e alunas no curso de Pedagogia.

4.3 A perspectiva dos alunos sobre uma experiência de formação

Como já esclarecido anteriormente, nesta pesquisa os grupos focais foram compostos inicialmente por 20 alunos do curso de Pedagogia, divididos em dois grupos de dez alunos, que foram convidados a participar de uma discussão sobre sua experiência no Projeto de

Alfabetização. Os participantes estavam iniciando a disciplina Metodologia da Alfabetização II, e na primeira discussão discorreram sobre os motivos que os levaram a cursar Pedagogia e a aderir ao projeto, sobre suas expectativas e concepções a respeito do papel da teoria e da prática na formação docente. Esses alunos foram convidados a participar do segundo grupo de discussão, agora com foco no significado e nas possíveis contribuições dessa participação para sua formação. Este segundo encontro aconteceu no final do semestre, no mês de dezembro, em diferentes dias, e contou com 16 participantes, uma vez que quatro participantes do primeiro grupo haviam se desligado do curso.

A análise considera as discussões de todos os participantes dos dois grupos, levando em conta as informações pertinentes em cada momento da formação. Assim, quando são discutidas as expectativas e motivações, abrange as falas da totalidade dos sujeitos, ou seja, dos 20 alunos que participaram da primeira etapa. Quando se analisam os efeitos percebidos por eles a partir da experiência formativa, recorre-se às informações dos 16 participantes na segunda etapa da coleta de dados.

Nessa discussão, pode-se observar os pontos de vista de cada um, bem como as posições consensuais. Como observado por Gatti (2012) a técnica permite obter diferentes perspectivas sobre as questões discutidas, mas também possibilita a compreensão de ideias compartilhadas pelos participantes.

Assim, o próprio contexto de interação do grupo focal favoreceu a exposição das ideias e opiniões dos participantes em relação ao projeto, que serão analisadas e discutidas na sequência.

4.3.1 A formação no curso de Pedagogia e as perspectivas sobre a docência

O curso de Pedagogia tem como objetivo a formação de professores para os anos iniciais da educação básica e educação infantil. Como se trata de um curso voltado à formação docente, alguns desafios inerentes à atratividade da profissão afetam o encaminhamento profissional dos alunos, entre eles a desvalorização da profissão, má remuneração e a falta de reconhecimento social da docência (GATTI, 2012). Escolher um curso de licenciatura pode não ser uma escolha atrativa devido aos desafios citados, porém, escolher essa profissão é ter ciência que serão formadores que multiplicarão saberes, construindo oportunidades e mudanças de vidas. Interessa, assim, conhecer como pensam, o que desejam e também como cada um se tornará um profissional docente.

Os relatos dos participantes sobre a trajetória que os levou a buscar o curso de Pedagogia confirmam as análises de Gatti *et al.* (2019), quando destacam a pouca atratividade da carreira docente para os jovens e ressaltam que a opção pela licenciatura não corresponde necessariamente a uma opção pelo magistério.

De fato, as declarações dos alunos quanto à escolha da Pedagogia mostram que muitos deles não tinham muita clareza quanto ao que buscavam no curso, porém, o desejo era voltar a estudar e ter um curso superior:

Eu nem sabia o que era ser pedagoga, o que faz um pedagogo, eu não sabia, então eu queria voltar a estudar para ter uma formação, né e aí eu escolhi pedagogia porque eu tive uma influência muito grande da minha prima[...]. Ela falou... ah, vamos fazer Pedagogia? (P. 4)

Eu escolhi Pedagogia primeiro foi porque eu senti a necessidade de começar uma faculdade e eu fiquei pensando: o que é que eu faço, o que eu me identifico mais. Eu tive muita paciência com criança, com meu sobrinho e eu sempre Não que eu tinha dom de ensinar, mas eu sempre conseguia transmitir aquilo que eu queria passar para as crianças então eu decidi. (P.2)

Eu escolhi fazer Pedagogia porque na minha cidade era a única área que tem que eu podia trabalhar, e eu estou gostando muito do curso, estou amando era isso que eu queria pra mim. (P.3)

Eu escolhi pedagogia primeiro foi porque eu senti a necessidade de começar uma faculdade e eu fiquei pensando o que eu faço, o que eu me identifico mais... quando eu comecei a faculdade eu não tinha certeza se eu ia conseguir a carreira pois não tinha experiência em escola, eu trabalhava em outra área... a partir do momento que comecei a trabalhar em uma escola, aí é isso que eu quero, então eu quero continuar o curso e seguir a profissão. (P.6)

Observa-se nos depoimentos que para muitos alunos a Pedagogia não foi uma escolha intencional, mas uma opção possível naquele momento. Gatti *et al.* (2019, p.161), corroboram com essa perspectiva quando citam a importância do curso de Pedagogia no acesso de extratos da população até então excluídos ao ensino superior:

Os cursos de Pedagogia também se voltam à formação de docentes para as creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental. À semelhança do papel que desempenharam os cursos normais do século passado, os cursos de Pedagogia são uma das mais importantes, senão a principal porta de acesso ao ensino superior das mulheres mais pobres [...]

Os depoimentos indicam que os alunos reconhecem a importância de cursar uma faculdade, corroborando com as análises de Gatti *et al.* (2019) sobre a ampliação do acesso ao ensino superior de parcelas de menor renda da população. As autoras entendem que, embora não seja suficiente para superar as desigualdades na sociedade brasileira, a ampliação da escolaridade desses segmentos mais pobres representa um ganho, por alargar as possibilidades

de participação da população nas decisões que afetam seus interesses e no usufruto de bens sociais. No entanto, apontam também que esse acesso não impede a segregação desses extratos sociais, observada já na escolha do curso “possível”, e não do curso desejado. Como destacam (Gatti *et al.* (2019, p. 142) “a própria escolha das licenciaturas figura como um deles, uma vez que em diversas escalas elas são apontadas como cursos de menor prestígio”.

Nos casos dos participantes que se referem mais claramente à intencionalidade pela carreira docente quando buscaram cursar Pedagogia, as falas destacam a importância dos aspectos relacionais e a dimensão afetiva da docência. Embora muitas falas ainda possam ser relacionadas ao aspecto da vocação, ao gostar de crianças, percebe-se também uma conotação de comprometimento com a profissão e de entendimento da relevância do papel do professor na mudança social. É o que se observa na fala de uma aluna abaixo, quando cita a importância da formação dos alunos enquanto seres humanos críticos:

Eu escolhi o curso de Pedagogia porque eu acredito na formação do ser humano num todo. Eu acredito que antigamente pelo menos quando eu estava no fundamental eu não tive a formação desejada. Hoje em dia eu vejo que muita coisa me faltou e pretendo formar seres humanos críticos que possam realmente ler uma interpretação de um texto não só fazerem uma conta e sim saberem fazer mesmo e não fazer por fazer porque o mercado pede. Eu quero formar seres humanos bons para a sociedade mesmo e eu pretendo ser professora também justamente por isso porque eu quero como eu disse formar seres humanos e eu quero atuar na sala de aula. (P.10)

Observa-se na fala a importância atribuída pela participante a uma formação de qualidade, que desenvolva as competências para se tornar um profissional que faz a diferença. A relação humana é de suma importância para a formação do outro, pois a docência assume uma dimensão relacional de compromisso, o de ensinar.

Percebe-se nos depoimentos que a dimensão afetiva da docência, acentuada no caso da Pedagogia por se tratar de um trabalho com crianças, traduz também um sentimento de comprometimento com a formação dos alunos e a percepção da educação como elemento de transformação social. Em várias falas observa-se a referência a ensinar como “fazer diferença na vida do aluno”.

Eu escolhi fazer pedagogia pois eu sempre gostei muito de ensinar, o ato de ensinar seja o que for, muitas vezes por estar perto de uma criança, poder ensinar, fazer um desenho, escrever alguma coisa. Aí hoje eu escolhi pedagogia pra isso, pra realmente poder ensinar e principalmente é parte do alfabetizar, poder ver realmente uma criança conseguindo escrever, conseguindo ler, isso pra mim é um sonho primordial e sim quero ser professora, quero poder trabalhar em sala de aula, quero poder trabalhar nessa parte de alfabetização e sempre estar buscando as crianças a construírem, os alunos a construírem esses conhecimentos. (P.17)

Eu acho a educação um fato muito importante na vida das pessoas e fazer parte desse momento é poder auxiliar, e é muito gratificante pra mim fazer parte desses alunos e eu quero sim ser professora porque eu gosto de ensinar, gosto de ver o desenvolvimento de cada um. (P.9)

...e quero terminar a faculdade e entrar na área da educação porque eu quero fazer a diferença na vida dos alunos é na educação não quero fazer parte de um sistema e sim fazer a diferença, deixar marcas na vida dos alunos e eu quero deixar essa marca nos alunos. (P.2)

Este aspecto é destacado nos estudos de Tardif e Lessard (2014, p.35), que citam a importância das relações na formação do ser humano, ressalta que o fato de trabalhar com seres humanos é uma característica essencial na atividade docente: “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores [...]”. Segundo os autores, as relações interativas são centrais no trabalho dos professores e condicionam a própria natureza do trabalho docente. Assim, as questões éticas e a afetividade são também parte integrante do trabalho dos professores.

Na continuidade dos depoimentos, os alunos analisam o curso de Pedagogia e destaca as avaliações favoráveis relacionadas à atuação de professores que possuem experiência na educação básica e são capazes de trazer para a sala de aula essa vivência da realidade escolar:

Minha experiência tem sido positiva pois os professores sempre contribuem, sempre ajudam, a gente é principalmente assim, eu vejo a [...] ela sempre conta o dia a dia dela, ela dá orientações, ela dá dicas, ela dá sugestão, então, existe mesmo essa troca que é muito legal, casa bastante com a disciplina, com a matéria e em relação que pode ser mudado eu acho que estou completamente satisfeita. (P. 5)

Na faculdade eu também to amando os professores, as aulas, porque eles têm uma vivência muito grande [...] eles não são uns professores secos [...] isto é, eles têm uma dinâmica, uma didática muito grande, eles tem a vivencia deles, eles passam pra gente e a gente vê isso, quando a gente está na escola, no estágio [...]. (P.4)

É interessante observar que mesmo aqueles alunos que inicialmente não tinham certeza quanto à escolha do curso, relatam que foram se identificando com a docência, a partir da vivência na Pedagogia:

Aí, agora eu estou estagiando e agora eu vejo que eu quero ser professora sim, eu estou estagiando na Educação Infantil e é lindo ver como as crianças descobrem o mundo da maneira delas, cada um tem o seu jeitinho. É muito bonito ver o jeito e como a gente pode mediar para ajudar ne', que eles possam descobrir e aprender [...]. (P.4)

Eu sempre quis ser professora só que eu não sabia que pedagogia era um curso que se tratava de dar aula... após eu entrar no curso acabei gostando e pretendo sim ser professor e continuar estudando, fazer outro curso de licenciatura para dar aula para anos finais. (P.7)

Os relatos indicam que, embora não fosse uma opção inicial, no decorrer do curso de Pedagogia os alunos vão se identificando com a profissão docente, o que confirma a importância da formação inicial na constituição da identidade profissional dos professores. Como destaca Marcelo (2009, p. 112) a identidade profissional não é uma condição fixa, mas um fenômeno relacional, que se constitui ao longo do tempo e pode ser entendido “como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”. Ao que parece, para esses futuros professores, o curso de Pedagogia é um contexto favorável a essa construção.

Nesse sentido, é importante que o necessário conhecimento teórico esteja articulado à participação dos licenciandos em situações da prática, pois possibilita o aprendizado dos saberes profissionais em situações concretas de trabalho como também aponta Tardif (2000, p.11), “[...] o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos”, portanto a construção da identidade docente está articulada às situações de trabalho. Espera-se que os cursos de licenciatura, ao oferecerem aos futuros professores situações que aproximem os formandos da prática profissional, possam se tornar espaços de identificação com a docência.

4.3.2 Motivações e expectativas: o que levou os alunos a participarem do Projeto de Alfabetização.

Os cursos de licenciatura têm como foco preparar o futuro profissional para a docência, e é de suma importância que esses cursos tenham um olhar voltado para a prática, que cria oportunidades para que o aluno seja inserido em situações reais de trabalho, em que seja confrontado com os diferentes problemas da prática profissional e pode refletir sobre eles, assim como solucioná-los, ao se envolver na ação educativa. Porém, como apontam Gatti *et al.* (2019), não é essa a realidade que acontece nos cursos de formação inicial, o que vem gerando críticas quanto ao preparo do futuro professor para o exercício da docência nos cursos de licenciatura.

Gatti *et al.* (2019, p, 187) defendem que:

[...] o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. A dimensão prática nos currículos de formação inicial e nos programas e práticas de formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria.

Ao ampliar essa dimensão prática no currículo de Pedagogia, o projeto oferecido pela Faculdade teve como objetivo oferecer aos alunos o conhecimento prático e o contato com a realidade em sala de aula para que os licenciados pudessem adquirir bagagem e refletir sobre a experiência.

Ao discutirem suas motivações e expectativas em relação à participação no projeto de pesquisa, os alunos ressaltam a valorização da dimensão prática na sua formação. Os relatos evidenciam a busca por situações que aproximem o licenciando da prática profissional, como se observa no extrato abaixo:

O que me motivou é poder ver na prática o que nós aprendemos aqui em sala porque é um projeto que eu não conhecia e depois quando foi apresentado a gente viu que antes de se formar nós poderíamos ter essa vivência e é uma experiência que vamos ter e vai ser muito válido para nós no futuro, vamos sair com essa experiência e com essa prática. (P.4)

O que me motivou a participar do Projeto de Alfabetização é que assim não tinha experiência na verdade com a educação, só ouvia falar e eu creio que assim, vai agregar muito porque eu tenho vontade de conhecer isso na prática e tudo mais então eu creio que esse projeto né vai me agregar muito na prática para eu poder ter certeza realmente que a pedagogia como funciona se tudo que falam aqui realmente acontece na realidade. (P.10)

A posição dos alunos mostra que eles valorizam o aprendizado na relação com situações da prática, e sugere que essa dimensão prática não estaria sendo adequadamente contemplada no currículo da Pedagogia. Os relatos a seguir confirmam essa hipótese, quando mostram que os participantes vislumbraram na proposta uma oportunidade que não tem sido encontrada em outras atividades curriculares:

[...] é uma experiência única como eu já disse, acho que a gente não ia ter uma outra oportunidade de estar fazendo isso, colocando em prática, às vezes não surgem oportunidades como essa [...]. (P. 2)

O que mais me motivou a participar desse projeto é que assim aqui, né, na faculdade são as teorias, temos as práticas no nosso estágio, mas é que no estágio tem um professor à frente e daí já nesse projeto não, nós é que vamos estar à frente, então é nós que vamos ter que buscar realmente o conhecimento, nós é que vamos ter buscar, fazer o, dar o melhor de nós, isso me motivou a buscar, não somente por mim a aprender mas a buscar por eles que estarão lá, que querem aprender também. (P.17)

[...] só que quando a gente está fazendo estágio [...] a gente não pode tomar decisões, a gente não pode falar como aplicar tal coisa. Não, a gente está simplesmente para olhar os alunos, agora no “Alfabetiza” não, a gente tem essa autonomia. A gente tem conhecimento de personalidade dos alunos [...] e a gente tem que saber a lidar com todas elas então essa é uma experiência que a gente só tem em sala de aula, planejar, escolher a atividade certa, você quer ensinar o que para o aluno, o nome completo?? Aí você dá essa atividade, tipo é coisa que a gente tá aprendendo e é coisa que na faculdade em si você não tem noção do que fazer[...]. (P.6)

Ao comparar a situação no projeto com as situações de estágio, a aluna revela que no estágio sua atividade limita-se à observação das aulas, e não tem possibilidade de participar efetivamente de situações da prática. Ela percebeu nesse projeto a possibilidade de exercer um protagonismo que não tem sido possível nos estágios, que como lembram Pimenta e Lima (2012), resumem-se quase sempre a situações de observação e realização de atividades burocráticas.

Ludke (2013) observa que os estágios estão no centro da complexa articulação entre as dimensões básicas na formação do futuro professor, ou seja, entre os aspectos teóricos e práticos da formação docente. A autora chama a atenção para uma questão que tem sido ignorada nas discussões sobre o estágio, que é a condição do próprio estagiário no seu processo de formação, ao lembrar que ele tem sido visto “mais como objeto de normas e prescrições, do que como sujeito central desse processo” (LUDKE, 2013, p. 126).

As respostas dos participantes apontam que o que os levou a aderir ao Projeto foi não apenas a expectativa de que essa experiência daria a possibilidade de ter contato com situações concretas de ensino para que pudessem entender e refletir sobre a realidade da sala de aula e aprender, mas principalmente de exercer esse papel de sujeito da própria formação que não encontram no estágio, pois a docência é uma profissão que não se aprende na observação, mas requer a experiência da e na prática.

Na análise das falas dos alunos no intuito de compreender o que os levou a participarem do projeto, observa-se que eles detalham o que esperam aprender ao experimentar situações da prática. Quando expõem suas expectativas em relação à participação no projeto, surgem questões relacionadas ao conhecimento dos alunos, à gestão de sala de aula, como os alunos aprenderam, o ensino de alunos que encontram dificuldades e como lidar com os desafios da alfabetização:

A minha expectativa em relação à participação de aprender mesmo é eu olhar na cara do aluno e ver que ele está aprendendo, ensinar um aluno que está com dificuldade, aprender com eles né, ver o que eu vou encontrar de realidade em uma sala de aula. Acho que o mais desafiador é a gente preparar uma aula, a gente vê que está ensinando acho que é um desafio a gente se iterar disso e o mais gratificante é a gente vê um aluno passou a escrever de uma forma direito, se expressar de uma maneira melhor. (P.1)

[...]é você ver esse feedback do aprendizado deles com o seu papel de professor ali na sala de aula, isso vai ser o mais desafiador e gratificante você vê no final desse projeto você vê que eles entraram de um jeito e saíram de outro na forma, mais alfabetizados é ...mais ensinamento de tudo aquilo que gente tentou passar pra eles que eles saíram com ensinamento. Na prática a gente vê isso vai ser muito gratificante pra nós. (P.2)

As expectativas desse projeto são de poder adquirir essa experiência, essa prática, e também poder enriquecer os alunos, porque muitos deles vêm de uma realidade que eles não conseguem ter um apoio em sala porque a professora tem 30 alunos pra alfabetizar e se um tem mais dificuldade ela não vai conseguir parar pra dar atenção pra ele, e aqui ele consegue essa atenção... essa atenção especial pra ele poder se desenvolver nessa questão da alfabetização e o que é mais gratificante é a gente vê esse crescimento dele a cada semana, vê aluno que nem falava na sala agora se comunica já consegue conversar, aluno que a gente vê melhoria na letra, na ortografia, na caligrafia, sabe...aluno que já está conseguindo escrever de uma forma melhor e eu acho que isso é o mais legal do projeto. (P.7)

[...] e o que me motivou a participar mesmo do “Alfabetiza” foi aprender mesmo, entrar na prática, como trabalhar em sala de aula, conversar com os alunos, como que funciona mesmo o projeto... e as expectativas, a participação do projeto é levar tudo que eu aprender no projeto pra minha vida, pra sala de aula, pra crianças que vão ser no futuro como professora e que eu acho mais gratificante nessa experiência é que um dia nesse projeto eu vou aprender a fazer um relatório, a levar isso pra mim a ter mais experiência em sala de aula como professora. (P.3)

As falas indicam que os alunos têm expectativas realistas quanto à sua participação no projeto e são capazes de antecipar muitos dos desafios enfrentados pelos professores ao ensinar. Os extratos acima mostram a percepção dos licenciandos sobre as dificuldades que irão encontrar, como o planejamento das aulas, o processo de alfabetização, o excesso de alunos para ensinar, a atenção que os alunos necessitam, como atendê-los de uma maneira igualitária, dúvidas que estão entre as expectativas da futura atuação como profissionais.

As preocupações dos estudantes se aproximam das constatações de Guarnieri (2000, apud NONO E MIZUKAMI, 2006), ao citar as dificuldades encontradas pelos docentes iniciantes que assumiram uma sala e aula e não tiveram a oportunidade de estar inseridos na prática em sua formação inicial.

[...] as principiantes não sabem selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem ensinados, escolher procedimentos para transmitir matéria, selecionar atividades para os alunos, avaliar a classe, cuidar da organização e correção dos cadernos dos alunos, trabalhar com alunos que apresentam dificuldades para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares. (NONO E MIZUKAMI, 2006, p.385).

O exercício da ação docente requer preparo, saber o que vai ensinar aos seus alunos e como ele vai fazer com que esses alunos aprendam, refletindo sobre suas ações enquanto futuro educador. Nos extratos abaixo, podemos observar esse preparo e como a experiência no projeto agregará nos licenciandos enquanto futuros educadores.

[...] eu quero não só ser uma professora, uma profissional, essa experiência tá mexendo até com o pessoal da gente, porque é todo sábado, é cansativo, a gente tem matérias além disso e a gente tem que dar o máximo, porque não depende só da gente, tem outras crianças que estão dependendo, não é só a gente, a gente tá ali pra fazer a diferença e é isso que eu espero, fazer a diferença na vida dessas crianças. (P.6)

[...] ensinar um aluno que está com dificuldade, aprender com eles né, ver o que eu vou encontrar de realidade em uma sala de aula. Acho que o mais desafiador é a gente preparar uma aula, a gente vê que está ensinando acho que é um desafio a gente se inteirar disso e o mais gratificante é a gente vê um aluno passou a escrever de uma forma direito, se expressar de uma maneira melhor. (P.1)

Me mostrou o cotidiano de uma sala [...] com esse projeto você coloca a mão na massa como eu já havia dito antes, põe na prática o que aprende a teoria, então já dá uma certa experiência, quando a gente se formar, a gente vai estar no mercado de trabalho já sabendo, tendo essa experiência né tendo uma bagagem. (P.5)

Tardif (2008, p.285) ressalta que enquanto profissionais, os professores possuem alguns saberes específicos e por adquirirem esses saberes “são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia”. Diante disso, percebe-se nas falas dos alunos a importância que atribuem ao contato com o ambiente escolar, pois muitos saberes não são adquiridos na teoria e sim no contato com a realidade escolar cotidiana, em ambientes de prática, como as escolas e salas de aula.

Nos registros emergem também questões relacionadas à ética e ao compromisso com o aprendizado dos alunos. Esses aspectos são manifestados em vários momentos ao longo dos depoimentos, o que evidencia que são significativos para os licenciandos:

O que me motivou a participar desse projeto realmente é o amor [...] é porque você vê que eles não tiveram a bagagem, não puderam ter a oportunidade, não conseguiram ter aquela experiência, aquele aprendizado [...] antes né e quando surgiu a oportunidade eu vi eu esse projeto é um lindo ato de amor, eu falei assim, eu tenho que participar, eu tenho que ajudar o próximo, eu tenho que dar o meu apoio pra alguém e as minhas expectativas é que eu possa crescer mais, que eu possa evoluir tanto profissionalmente quanto pessoal né, e que eu acho mais gratificante é você chegar no final a criança olhar pra você assim e dizer: ‘tchau tia até sábado, vou estar muito ansiosa esperando por você’ né, que a criança saia dali já alfabetizada. (P.5)

Minha expectativa é ajudar as crianças né, é de cada etapa e vai ser gratificante ver o resultado no final, é saber que a gente pode fazer diferença na vida dessas crianças, que muitas vezes são esquecidas na escola não tem esse apoio né, vem todo o sábado, vão vir todo o sábado e nós que somos os alunos vamos poder ensinar essas crianças, essa é a gratificação que nós vamos ter. (P.4)

[...]é você ter um olhar para aquela criança que de repente numa sala fica esquecida, então eu acho que o mais gratificante pra mim vai poder ser, mostrar que aquela criança não é só mais uma criança e sim que ela pode alcançar os objetivos dela, no final eu espero que saia alfabetizada e seja capaz de tudo isso, eu acho que é isso. (P.10)

Minha expectativa é ajudar as crianças né, é de cada etapa e vai ser gratificante ver o resultado no final, é saber que a gente pode fazer diferença na vida dessas crianças, que muitas vezes são esquecidas na escola não tem esse apoio né, vem todo o sábado, vão vir todo o sábado e nós que somos os alunos vamos poder ensinar essas crianças, essa é a gratificação que nós vamos ter. (P.4)

Observa-se que, para os futuros professores, a expectativa de desenvolvimento dos conhecimentos para ensinar está vinculada ao aprendizado do aluno e à satisfação no exercício da docência.

Nas análises de Tardif e Lessard (2008) sobre a natureza do trabalho docente, os autores destacam que por se tratar de um trabalho de relações humanas, a docência tem um forte envolvimento emocional e afetivo, especialmente quando se trata da docência nos anos iniciais. Assim, ensinar aqueles alunos que não tem tido oportunidades de aprendizado nas salas de aula regulares teve um apelo afetivo que constituiu um fator a mais de motivação para a adesão ao Projeto de Alfabetização.

Na análise das falas dos licenciandos sobre as motivações e expectativas em relação à participação no Projeto de Alfabetização pode-se entender que a principal motivação foi a possibilidade de vivenciar situações da prática profissional, conhecendo a realidade do trabalho em sala de aula e tornando-se mais preparados para a atuação profissional. No entanto, esse aprendizado profissional está vinculado ao compromisso com a docência e o cumprimento daquilo que entendem como o mandato profissional do professor: garantir a aprendizagem do aluno.

4.3.3 A experiência no projeto e a construção do conhecimento profissional.

O conhecimento profissional docente é um saber especializado, que se constrói na relação do professor com a teoria e a prática, ao longo da trajetória profissional. Segundo Imbernón (2011 p.32):

Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir ‘juízos profissionais situacionais’ baseados no conhecimento experimental na prática.

O exercício da docência é, portanto, legitimado quando o professor é capaz de exercer a ação de ensinar fundamentada na articulação da teoria com a prática. No entanto, esse aprendizado nem sempre está contemplado nos cursos de formação inicial.

Nesse sentido, Tardif (2008, p.287) defende que:

[...] a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos “artificialmente”, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa.

A partir dessa leitura podemos compreender a importância da vivência de situações de inserção na prática nos cursos de formação inicial, visto que muitos alunos ao terminarem a licenciatura e iniciarem a atuação profissional sentem-se despreparados para o exercício da docência (GATTI, 2012).

Os depoimentos dos alunos, ao manifestarem as opiniões acerca da experiência no Projeto de Alfabetização, retratam que o Projeto vem ao encontro das expectativas iniciais quanto à sua participação na proposta formativa, promovendo a aproximação entre os alunos e a realidade de uma sala de aula, ou seja, a prática pedagógica.

[...] a experiência tem sido maravilhosa, pois é uma oportunidade única e é um projeto muito bonito que a gente aprende tudo que a gente vai por em prática alguns anos quando a gente se formar. (P.15)

[...] quando nós tivermos nossa sala a gente aprender como fazer um plano de aula, como é a rotina na sala de aula, conhecer cada aluno e poder estar ali no dia a dia do aluno. (P.19)

Me mostrou o cotidiano de uma sala, de uma sala de aula sim, principalmente o que foi visto em algumas disciplinas, por exemplo, a questão de podermos trazer como benefício para o ensino o conhecimento prévio do aluno; e com esse projeto você coloca a mão na massa como eu já havia dito antes, põe na prática o que aprende a teoria, então já dá uma certa experiência, quando a gente se formar, a gente vai estar no mercado de trabalho já sabendo, tendo essa experiência né tendo uma bagagem. (P.5)

Participar do Alfabetiza é muito recompensador porque a cada semana principalmente agora que está no final do projeto eu consigo observar o desenvolvimento, tanto dos alunos quanto das professoras, porque no início nós não tínhamos experiência, né, desse novo papel de ser professora, e agora no final eu consigo observar a evolução das meninas... e o alfabetiza trouxe esse olhar diferenciado e uma postura que nós tivemos que aprender pra poder dar aula mesmo com o número reduzido comparado às escolas de 30 para oito crianças mas de um pra oito já é bem diferente. (P.12)

Os relatos indicam que essa experiência de inserção em situações da prática pode contribuir para suprir as lacunas apontadas por Gatti (2012) no processo formativo, tornando o

curso menos teórico e deixando um importante espaço para reflexão e aprendizado, conforme os extratos abaixo:

A experiência pra mim nesse projeto tem sido enriquecedora, pois a gente consegue ter uma ideia de como ministrar uma aula, preparar uma aula, ter contato com os alunos e poder passar um pouco que a gente aprende na sala de aula e ver que a prática é um pouco diferente que a gente vê na sala de aula, mas é um projeto muito bom, que eu gosto muito de participar. (P.1)

A experiência que eu levo desse projeto é que a gente não deve parar de se atualizar, a gente deve saber preparar uma aula e olhar cada aluno de um modo particular. (P.2)

Os aspectos mais significativos pra mim é justamente esse, estar lá ensinando porque nós alunos estamos com sede de ensinar entendeu? Então estamos lá ensinando com vontade e ambas as partes ganham, tanto nós alunos né que damos as aulas no sábado quanto os que vão lá para aprender, com alguma dificuldade de aprendizagem porque eles chegam lá com professores dispostos, com vontade de ensinar e eu acho que essa é a parte mais significativa[...]. (P.10)

Os participantes apontam aspectos que percebem como necessários em sua formação e conseguem desenvolver como resultado de sua experiência no projeto, entre eles a possibilidade de conhecimento dos alunos, a possibilidade de planejar e desenvolver uma aula, de lidar com situações inesperadas que fazem parte da rotina cotidiana, ou seja, da vivência da condição de professor:

Com o projeto eu pretendo me tornar uma profissional melhor em todos os aspectos, tanto pessoal com relação ao aluno a forma que eu vou entender o que ele está falando, na hora da correria da sala de aula já que eu sou estagiária a gente percebe que a professora não tem tempo de escutar o aluno e às vezes ele está com a necessidade não é da matéria mas sim da sua área pessoal e às vezes uma palavra que você vai falar pra ele vai resolver aquele problema que ele tem, então ter essa sensibilidade, fazer uma sistematização do plano de aula porque é muito corrido, você tem que cumprir o que a escola pede pra você dá de matéria, o PCN e tudo.(P.3)

O projeto traz uma mudança significativa na nossa formação, no sentido de trabalhar nossa didática, nossa postura em sala de aula, como fazer um plano de aula, um planejamento, como elaborar uma atividade e conduzir essa atividade na sala porque no papel ela é de um jeito e na sala de aula acaba sendo de outro jeito e a gente precisa aprender isso. (P.7)

[...] uma mudança que eu tive foi essa nesse olhar de que tudo que você faz tem que ter propósito, sabe, tem que ter um objetivo porque senão você faz aquilo de uma forma vazia. Um outro ponto importante é que na hora da entrada e saída dos alunos nós éramos as professoras e os pais e os responsáveis vinham falar com a gente sobre assuntos relacionados ao desenvolvimento do filho e também assuntos familiares, problemas familiares que eles achavam que estava influenciando a criança, que a criança faltou e ali nós tínhamos que ter uma postura muito profissional porque não era a [...]

respondendo, era a professora da sala né, a responsável por aquele momento da criança, então a postura, o jeito de falar, a maneira de ouvir é diferenciada [...] porque é uma criança né, é uma família e essa sensibilidade tem que ter.(P.12)

As situações descritas pelos participantes indicam que a experiência vivenciada por eles se aproxima do papel que a prática pedagógica deve ter nos cursos de formação de professores, como apontado por Formosinho (2009, p.98):

A Prática Pedagógica é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.

Segundo o autor, à docência é uma profissão em que se faz necessária a vivência em um processo de socialização entre os pares, por meio de observação de aulas e constante reflexão, para que esse futuro professor desenvolva as competências e habilidades necessárias para sua atuação profissional,

Roldão (2007), destaca que o saber dos professores tem uma dimensão prática, mas só se transforma em conhecimento profissional por meio da reflexão sobre a ação docente. Por isto ela sugere:

[...] em vez de prática docente, falar da acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada *acto* pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros [...]. (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Para a autora, portanto, o saber profissional se constrói por intermédio da reflexão fundamentada sobre a ação docente, que possibilita ao professor transformar e recriar esse conhecimento em cada situação pedagógica. As falas dos participantes indicam um processo de mudança, de construção desse “agir informado” de que fala Roldão, para que o futuro professor possa, ao desempenhar sua função, não apenas saber como fazer, mas saber por que está fazendo aquela atividade.

Como destaca Shulman (2014), os professores precisam construir sua prática, entender o seu ofício, ensinar os seus alunos, saber o que estão fazendo, e isso requer habilidades básicas e conhecimento do que estão fazendo para garantir a aprendizagem dos mesmos.

Segundo o autor:

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas e ou valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. (SHULMAN, 2014, p.205)

Embora essa perspectiva não dê conta de todas as situações envolvidas no ensino, o autor ressalta que ela é a base para o trabalho do professor. O conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a compreensão do conteúdo a ser ensinado e sua tradução em atividades pedagógicas que atendam aos interesses e aptidões dos alunos, é fundamental para o trabalho dos professores. Os depoimentos sugerem que os participantes desenvolveram essa compreensão de adequar o ensino às necessidades dos alunos:

A gente tem conhecimento da personalidade dos alunos, e a gente tem que saber a lidar com todas elas, então essa é uma experiência que a gente só tem em sala de aula, planejar, escolher a atividade certa, você quer ensinar o que para o aluno, o nome completo? Aí você dá essa atividade, tipo, é coisa que a gente está aprendendo e é coisa que na faculdade em si você não tem noção do que fazer (P.6)

Eu vou levar todo o conhecimento que aprendi nesse processo, o que fazer, como proceder em algumas situações, o que não fazer...ajudar uma criança com dificuldade, e sairmos da faculdade já com a prática. (P.5)

Observa-se nos extratos a satisfação em atuar no Projeto, de estar inserido nas situações da prática, diferentemente do que acontece no estágio. Nessa experiência os licenciandos vivenciam o espaço em sala de aula atuando diretamente com o aluno e com a realidade do trabalho docente, desenvolvendo a tarefa complexa de ensinar e aprender, aprendendo a planejar e refletir sobre a atividade realizada.

O projeto me proporcionou uma experiência muito boa e única. Ele nos deu a capacidade de ver na prática o que os professores ensinam no curso e com isso quando nos estivermos na nossa sala de aula vamos ter uma noção e vamos saber como trabalhar com o aluno na sala de aula. (P.9)

[...] o projeto trouxe a teoria que a gente viu na faculdade, a gente viu a prática e é onde a gente consegue visualizar o que dá ou não certo. Na prática é que você permite errar para aprender, manter o que deu certo ou trocar o que deu errado, melhorar quando estamos na frente dos alunos. (P.11)

Os depoimentos indicam que estar inserido em situações da prática, aprendendo a lidar com as questões muitas vezes imprevistas que surgem no cotidiano da sala de aula, pode conferir maior segurança aos futuros professores em seu ingresso profissional, contribuindo, assim, para reduzir as dúvidas e incertezas do início profissional, quando os professores

iniciantes são confrontados com a realidade da sala de aula, como apontado por Nono e Mizukami (2006).

Um aspecto que já se mostrava importante quando os participantes falaram sobre suas expectativas antes do início das atividades, e se confirma nos relatos ao discutirem sua experiência no projeto, é o compromisso com o exercício profissional, agora confirmado na gratificação com o aprendizado do aluno. Inúmeras falas apontam a importância desse aspecto para os futuros professores:

Uma situação que eu descreveria foi no começo do projeto quando eu perguntei para um rapazinho, um aluno o que ele queria ser quando crescer e ele me disse que queria ser lenhador, mas dava pra ver claramente que ele queria ser lenhador para não estudar, aí eu conversei com ele e falei que pra ser lenhador ele tinha que estudar mais que os outros, pois não era só cortar lenha, era calcular, ver a área de plantio; e ele arregalou o olho e participou ativamente do projeto. (P.1)

É uma situação que eu vivi foi num sábado, um, dois alunos comentar com a gente: Professora, hoje é sábado e a gente acordou cedo pra vir aqui. 'E você gosta de vir'? Sim..., então assim, de você ouvir isso do aluno pra gente é motivador saber que ele sente prazer em estar ali, ele sente prazer de estar aprendendo, e isso é de grande valia para nós como alunos. (P.2)

A situação mais significativa foi ver o brilho no rosto das crianças quando terminado o objetivo, o que tinha dificuldade era alcançado com isto e o projeto trouxe várias mudanças sim na minha formação, como lidar com as crianças, qual o tempo de aprendizagem de cada um, como trabalhar em grupo que é muito importante a gente aprender a trabalhar em grupo. (P.3)

Uma situação que foi significativa pra mim foi ver uma aluna que não sabia nem escrever o nome dela e não falava nada e no final do projeto ela já conseguia escrever seu nome inteiro sem auxílio da ficha e participava da aula deixando aquela vergonha que ela no início passava pra gente. (P.6)

Os depoimentos acima são coerentes com os resultados de inúmeras pesquisas citadas, que apontam a importância dos aspectos relacionais e interativos na constituição da identidade docente (DREY; GUIMARÃES, 2016; OLIVEIRA, 2017; CONCEIÇÃO, 2019). Observa-se nas falas dos licenciandos que o conhecimento profissional vai além dos aspectos didático-pedagógicos, e envolve uma forte dimensão afetiva. Como ressaltam Tardif e Lessard (2014, p. 30), “*todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto*” (grifos dos autores). As relações humanas estão no centro do trabalho docente e o professor, inevitavelmente, é afetado pelos resultados do seu trabalho. Assim, o aprendizado e o interesse dos alunos reafirmam para os participantes sua condição de professores, favorecendo a identificação com a docência.

Relacionado a este, outro aspecto valorizado pelos participantes é a possibilidade de assumir protagonismo nas atividades, ao vivenciar a experiência de “ser professor”:

[...] a experiência no projeto ela tem sido enriquecedora pra nós como alunos, ela coloca você ali na prática do curso que você está fazendo em contato direto com o aluno na sala de aula, você está ali na frente se posicionando como professor. (P.2)

As contribuições que tragam pra mim no projeto é justamente essa experiência, essa vivência na sala de aula no fato de você estar ali na frente, você é o professor ali, você vai ter que lidar com as situações, sejam elas boas ou ruins... (P.10)

Eu comecei a fazer ‘Alfabetiza’ pra ganhar experiência porque lá a gente é o professor, a gente não é o aluno de pedagogia do [...] a gente lá dentro da sala quando a gente entra, no caso o aluno ele chega às 9h00 e das 9h00 ao meio dia a gente é o professor e assim a experiência é você saber fazer um planejamento, é você saber como falar com o aluno, aplicar uma atividade, dá o conteúdo é... por exemplo, quando a gente começou quando a gente viu um plano de aula a gente se assustou, como assim?? É um bicho de sete cabeças, o que a gente quer com o objetivo dessa aula e agora com poucos dias de ‘Alfabetiza’ a gente já tá adaptado, a gente consegue ver, então eu levo isso como uma experiência

Esses extratos apontam que é importante para o professor em formação tornar-se protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Segundo André (2016, 22) “é importante ter uma metodologia de formação que leve o professor a ser um coparticipante do processo, que seja incluído nas decisões sobre seu desenvolvimento profissional, se envolva no aprendizado [...]” produzindo assim os saberes específicos do seu trabalho, saberes esses que são as competências e habilidades adquiridas nos cursos de formação por meio da prática profissional e formação teórica.

Os dados evidenciam que a participação no projeto tornou mais claro para os alunos o que é ser professor, pois o contato direto com situações de sala de aula levou-os a refletir sobre as dificuldades e necessidades que os docentes podem enfrentar e quais caminhos eles poderão trilhar para solucionar situações problemáticas que enfrentarão no seu dia a dia preparando-os para o exercício profissional. Mostrou também a realização no trabalho, trazida pelo aprendizado dos alunos.

Os depoimentos dos licenciandos indicam que eles percebem essa oportunidade de inserção e reflexão sobre a prática ainda durante a formação inicial como um diferencial na sua formação, como apontam os extratos abaixo:

A contribuição para a minha formação profissional nesse momento seja total pois sei que vou passar por situações quando eu estiver ministrando aula... eu acho que profissionalmente vai me fazer crescer e minha formação profissional é ótima. (P.1)

e também a gente tem um diferencial quando for entregar um currículo, fazer uma entrevista numa escola, porque a gente já sabe como que é o dia a dia na sala de aula, já sabe lidar com certas situações, já sabe fazer um planejamento e é isso. (P.6)

Nós vamos sair da faculdade já um passo à frente de muitas pessoas que se formou em pedagogia em outras faculdades... pois vamos ter a experiência de sermos professoras e temos um aparato de todos os professores. (P.4)

Esses relatos indicam que os alunos não apenas se sentem mais preparados para o exercício da docência, mas entendem que uma melhor formação representa um fator de valorização profissional. Estudos sobre egressos de programas de iniciação à docência, como os de Gobbo (2017), corroboram essa perspectiva, ao observar que a iniciação à docência por meio de projetos como o PIBIB, permite que os licenciados construam sua identidade docente ao entrar em contato com a realidade, ou seja, a vivência no ambiente escolar que os direciona para a carreira docente.

De acordo com Gobbo (2017, p.66):

O contato com a realidade escolar proporciona ao bolsista a vivência da dimensão relacional da profissão de professor. A formação para a docência por meio dessa inserção na escola ainda durante a licenciatura abrange uma prática mais humanista e realista, pois é realizada no “chão da escola”, e uma das características da profissão é a aproximação do professor com a realidade social e emocional do aluno. Consequentemente, a construção de sentimentos positivos e relações afetivas durante a iniciação à docência estimula a reflexão sobre a escolha profissional e leva à confirmação de uma identidade docente e à continuidade na carreira.

Considerando os vários aspectos destacados nos depoimentos dos participantes, pode-se entender que a experiência na sala de aula e a oportunidade de reflexão sobre a prática, permitem que os licenciandos se sintam mais confiantes ao assumir uma sala de aula, pois a aproximação com a profissão e com os desafios que encontrarão no dia a dia os tornam mais preparados para o exercício da docência.

4.3.4 A relação teoria e prática na formação dos futuros professores.

Ao refletir sobre a teoria e a prática na formação docente é de suma importância entender como acontece e de que forma se dá. A docência, como outras profissões nas quais a prática é primordial, como a medicina, exige uma formação que possibilite desenvolver as habilidades necessárias para uma atuação profissional adequada. Considerando a complexidade da profissão, essas habilidades para a resolução dos problemas enfrentados em sala de aula

precisam ser desenvolvidas desde a formação inicial, por isso torna-se necessária uma formação que promova a relação entre teoria e prática, com qualidade e reflexão. Segundo Zeichner (2010, p. 479) um problema central nos cursos de formação docente é “a desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela da formação docente que acontece nas escolas”, que leva os alunos a não realização das práticas de ensino e não oportuniza momentos significativos de reflexão entre a teoria e prática.

Em análise dessa situação no Brasil, referindo-se ao papel dos estágios, que deveriam possibilitar essa articulação, Pimenta e Lima (2012, pág.37), apontam que:

[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

Ao discutirem as contribuições de sua experiência no Projeto de Alfabetização, os participantes destacam as diferenças em relação ao estágio:

[...] então, pela motivação, além do estágio, é uma experiência que você está como professor realmente, então você está ali na sala de aula, você faz todo um plano então é uma experiência que a gente vai adquirir em essa questão de ser professora e ser professor[...] você tem aquela paixão por ensinar você vê a evolução do seu aluno é a motivação maior que tem, em relação ao projeto. (P.11)

O que mais me motivou a participar desse projeto é que assim aqui, né, na faculdade são as teorias, temos as práticas no nosso estágio, mas é que no estágio tem um professor à frente e daí já nesse projeto não, nós é que vamos estar à frente, então é nós que vamos ter que buscar realmente o conhecimento, nós é que vamos ter buscar, fazer o, dar o melhor de nós, isso me motivou a buscar, não somente por mim a aprender mas a buscar por eles que estarão lá, que querem aprender também. (P.17)

O que me motivou foi o que eu já falei, não tem sentimento que pague ver alguém escrevendo alguma palavra, estar alfabetizado. Sou apaixonada pela alfabetização e este projeto está me motivando a querer ver essa realidade que às vezes a gente não tem no estágio e poder colocar em prática. (P.20)

Eu acredito que como eu disse ne, aquilo que o projeto vem trazer pra gente, que vai trazer né pra nossa formação uma coisa muito grande porque no começo a gente tem experiência de estagiária e vai demorar muito pra gente ter uma experiência de professor, então o projeto veio a calhar, vamos dizer, nesse sentido aquilo que agrega na nossa formação é isso quando a gente for realmente professor vamos se dizer assim, de verdade, porque estagiário não é professor ele vai ajudar a gente a saber lidar com os desafios de maneira certa de se trabalhar com as crianças, né, no projeto existem vários segmentos[...]. (P.14)

Como podemos observar nas falas acima, participar do projeto trouxe um diferencial, pois permitiu aos participantes a integração da teoria com a prática, que muitas vezes o estágio não proporciona, pois, além de ser burocrático em relação à documentação, muitas vezes não permite aos licenciandos um contato direto com experiências significativas integrando conhecimento de uma maneira reflexiva.

Para que se tenha uma formação de qualidade os futuros profissionais precisam ter contato com situações da prática docente, em atividades que possibilitam desenvolver habilidades que esses futuros professores utilizarão para um bom desempenho em sala de aula, bem como situações em que possam refletir teoricamente sobre as práticas vivenciadas.

Os relatos dos participantes indicam que a experiência no Projeto favoreceu a compreensão do papel da teoria na ação prática, que possibilitou uma reflexão fundamentada sobre a prática:

[...] a experiência tem sido muito boa pra mim por ter aprendido muitas coisas com os alunos, trazendo a experiência de um professor de verdade, saindo da teoria da sala de aula e colocando em prática tudo aquilo que eu aprendi. (P.8)

E essa experiência pra mim tem sido muito boa, muito produtiva com certeza porque é basicamente o que a gente aprendeu na teoria, nesse projeto a gente consegue levar para a prática. (P.13)

O projeto vai nos ajudar colocar em prática aquela teoria que vimos em sala de aula na faculdade e vai nos moldar para que possamos aplicar isso no trabalho no mercado de trabalho. (P.20)

[...] a gente já tem um benefício a mais por ter a prática né, porque a gente vai saber, a gente vai aprender a fazer um plano, um registro adequadamente, coisas que lá fora no mercado de trabalho vai ser exigido isso e se a gente ficasse assim, se na faculdade não tivesse esse projeto a gente só ia ficar na teoria e a prática na verdade não ia saber. (P.16)

Pelas falas dos participantes, é possível afirmar que o Projeto é um diferencial na formação dos alunos devido às experiências adquiridas em sala de aula e também ao fato dos alunos estarem inseridos no contexto escolar, enfatizando a possibilidade de compreender a relação entre a teoria aprendida no curso e as situações da prática profissional.

Ostrovski *et al* (2017, p.35) apontam que,

[...] na formação do professor, é necessário romper com o paradigma da separação entre teoria e prática, pois se considera a atividade pedagógica um conjunto de interações conscientes, dirigidas com fins específicos, servindo para a reflexão e a produção de conhecimento sistematizado, apropriando-se dos avanços científicos na contribuição para uma formação reflexiva das práticas, analisando o contexto social e a relação com a educação. Quando se

discute a formação de professores, é preciso pensar no contexto social atual, na relação indissociável entre a teoria e a prática, com um trabalho que evidencie o contexto de situações de dificuldades que serão enfrentadas no dia a dia.

Nos relatos pode-se observar a importância da inserção no ambiente de trabalho do professor, ou seja, na sala de aula, enfrentando as dificuldades do início da carreira, num contexto no qual os licenciandos atuam onde as práticas podem ser sistematizadas e relacionadas às teorias estudadas nos ambientes da faculdade.

Segundo Pimenta (2012, p.78), é importante que o aluno “[...] seja levado a conhecer e a refletir sobre o modo como tal realidade foi gerada”, articulando assim a teoria com a prática. Com isso, ao ter oportunidade de vivenciar a experiência da prática, o futuro docente terá condições de produzir novos conhecimentos e técnicas para o desenvolvimento de determinadas situações. Pimenta e Lima (2012) ressaltam que o professor produzirá esses novos conhecimentos já citados por intermédio da imitação, observação e reprodução de bons modelos, mas também da possibilidade de refletir teoricamente sobre eles.

Ao analisar a complexa relação entre teoria e prática, Roldão (2007, p. 101) observa que o “[...] saber profissional tem que ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, *da acção profissional docente*, sua e observada noutros” (grifos da autora).

Observa-se pelos extratos que os alunos percebem essa relação ao vivenciarem o espaço em sala de aula, teorizando essa realidade a partir da fundamentação no curso, tendo a oportunidade de estar inseridos na prática, refletindo sobre a mesma, compreendendo assim o papel do professor e a complexidade do processo de ensino aprendizagem.

Ali na prática eu estou me auto avaliando...assim que esse curso possa estar contribuindo pra minha formação e não só pra mim, num todo é talvez nessa prática se descobrir como professor, se é isso mesmo que você quer ser, se é isso mesmo que você vai fazer, se é isso mesmo que você vai seguir porque se estudante e ser professor tem muita diferença e é na prática mesmo que você vai vivenciar isso. (P.2)

Eu quero adquirir bastante experiência no dia a dia da sala de aula que no pouco tempo que a gente vai ter com os alunos a gente já vai ter essa experiência já vai ter uma noção de como a gente vai ter na nossa sala de aula sobre montar um planejamento, fazer uma tarefa, planejar atividades, pensar no que o aluno vai aprender e no que ele não vai aprender e que a gente possa fazer por ele. (P.9)

A participação nesse projeto ele trouxe pra mim uma mudança na minha formação em saber que tem sim algo para ser feito é você vivenciar ali na prática com os alunos a defasagem de alguns, a necessidade de outros, todos estarem ali na mesma vontade de aprender naquilo que tem a real

necessidade, isso traz uma mudança pra gente, uma mudança de querer fazer algo de diferente por eles, de querer ser um professor que você passe na vida deles e traga essa mudança, fazendo eles terem a vontade de aprender, estar... eles perceberem que você está com aquela gana de ensiná-los pra que eles tenham também essa mesma gana de aprender. (P.2)

As falas mostram que nesse contato com a prática, os licenciandos terão a oportunidade de compreender a complexidade de inserção em uma sala de aula e assim se preparando para sua inserção profissional, pois segundo Pimenta e Lima (2012, p.44), os cursos de formação inicial “devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação” aproximando os licenciandos à realidade em que atuarão.

Pimenta e Lima (2012, p.45), explicam que essa aproximação à realidade só tem sentido:

[...] quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.

As autoras ressaltam que a prática não se limita apenas ao fazer por fazer, mas implica refletir sobre suas ações aperfeiçoando seu trabalho, e isto só é possível quando há uma intencionalidade clara na ação docente.

Ser formador não é uma tarefa fácil pois além de ser um modelo e mediador, deve-se também propiciar momentos de reflexão dos sujeitos sobre sua ação e um preparo para a função docente no contexto social, compreendendo o papel do professor na transformação da realidade em que atua.

Imbernón (2011, p.55), resalta que:

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Gatti *et al.* (2019, p.187) corroboram essa posição, quando explicam que:

[...] as práticas formativas devem proporcionar vivências que retratem, tanto quanto possível, a complexidade de ensinar com a intenção de desencadear a integração entre a atividade teórica e a atividade prática. A concepção de reflexão como orientação conceitual na formação docente integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

Os dados indicam que a participação nesse projeto veio contribuir para esse envolvimento e essa intencionalidade, possibilitando que os alunos participantes pudessem analisar e questionar as práticas, à luz das teorias, com fundamentação e conhecimento. Para que essa participação fosse possível é importante destacar o papel das formadoras nesse processo. Na sequência, são discutidos aspectos levantados pelas formadoras sobre a participação dos alunos no Projeto de Alfabetização.

4.4 A perspectiva dos formadores sobre a experiência de formação

As observações dos alunos de Pedagogia apontam que experiências de aproximação com situações da prática têm um papel importante e significativo na construção do conhecimento profissional docente e na identidade do futuro professor, à medida que possibilitem a reflexão e a construção de saberes e conhecimentos, com auxílio de profissionais experientes. Assim, o papel do formador é fundamental nesse processo de construção da profissão docente.

O interesse em ouvir a coordenadora e a professora do projeto ocorreu devido ao fato de estarem próximas aos alunos durante o desenvolvimento do Projeto e também por sua atuação dentro da unidade escolar onde aconteceu a pesquisa e sua liderança com os professores e alunos. As entrevistas com a coordenadora do Projeto de Alfabetização e com a professora da disciplina Metodologia de Alfabetização II visaram conhecer a perspectiva dos docentes responsáveis pela experiência formativa em relação aos efeitos dessa experiência na formação dos alunos. Com esse objetivo, as questões focaram na percepção dos formadores sobre a possibilidade de os alunos articularem teoria e prática, quais foram os pontos positivos e quais dificuldades enfrentadas na formação inicial e se, na perspectiva dos formadores, consideram que a participação do projeto trouxe alguma mudança na postura dos alunos no curso e o que isto acrescentou na formação dos futuros educadores, conforme roteiro no Apêndice C.

A relação das formadoras com os licenciados foi significativa durante a participação no projeto e também para o processo de formação inicial, pois como vimos nos relatos dos participantes, durante o projeto aconteceram momentos de prática e reflexão resultando em um papel essencial na constituição da sua profissão docente.

É interessante observar que os depoimentos das formadoras corroboram muitos dos aspectos apontados pelos alunos participantes do projeto, evidenciando uma convergência na percepção sobre os resultados da experiência para a sua formação profissional. As formadoras destacam que houve avanços na formação dos alunos pela possibilidade de perceber a

articulação entre teoria e prática, pela apropriação das habilidades didático-pedagógicas inerentes à docência, pela construção de posturas adequadas ao exercício profissional, pela valorização da formação dos licenciandos que tiveram a experiência no projeto.

Podemos observar essa posição nos extratos abaixo, que mostram as perspectivas das formadoras responsáveis pelo projeto, ao discutirem a questão da relação teoria e prática na formação docente:

O aluno percebe a relação teoria e prática quando ele se depara com a grande quantidade de crianças e percebe que tudo aquilo que ele aprendeu em sala de aula ele consegue usar efetivamente com aquelas crianças aos sábados no projeto. (C.P.)

Quando o aluno prepara o seu plano de aula ele elabora uma expectativa dentro do que ele aprendeu de acordo com a teoria ao aplicar sua aula e consegue observar como se dá a prática e vai aprendendo com se dá está proximidade estabelece relações entre o que é ou não possível, faz intervenções e adaptações quando necessário buscando outros adquiridos em outras aulas e práticas. (P.F.)

Observa-se nessas falas que as professoras atribuem importância à possibilidade de inserção dos alunos em situações da prática, considerando que aquilo que estão aprendendo no projeto esteja articulado à teoria que é discutida em sala de aula, o que permite aos futuros professores analisarem teoricamente as situações vivenciadas, refletindo sobre como fazer, como ensinar, o que ensinar.

As condições criadas no Projeto de Alfabetização vão no sentido das situações formativas apontadas por Pimenta e Lima (2012), que defendem que os professores formadores deveriam criar situações, partindo da vivência, para que os licenciandos possam realizar estágios ou participar de projetos que os levem a valorizar atividades de reflexão, tornando-os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo as formadoras, a participação no Projeto de Alfabetização possibilitou aos alunos essa aproximação com as situações da prática profissional. A coordenadora relata uma situação em que esta importância é confirmada na conversa com uma aluna participante:

[...] 'por isso a gente acha às vezes que a teoria é diferente da prática mas agora conversando com a senhora a gente percebeu que não é diferente é que às vezes é a gente que não prestou atenção que deveria prestar e isso é muito bacana'; essa reflexão dos alunos, né, de entenderem que eles aprendem mas alguns detalhes eles só vão ter a noção de fato quando acontece na prática, quando ele faz a prática ele percebe que alguma atenção ele tem que ter pra fazer o trabalho dele; se ele não tiver atenção naquele momento o que ele fez foi perdido, e isso é um dos fatos que eles relataram e isso é muito bacana. (C.P.)

Essa percepção positiva em relação ao Projeto é primordial, considerando que o papel do professor formador é de grande importância, no curso de formação inicial, pois é ele quem tem os meios e o conhecimento para orientar o percurso do aluno do curso de licenciatura na construção dos saberes docentes e da sua identidade enquanto futuro professor.

Ambrosetti e Calil (2016, p.219) destacam que, o “[...] trabalho do formador consiste em estabelecer e implementar procedimentos que permitam ao adulto aprender”. Sendo assim, o papel do formador é de mediar as situações de aprendizagens acompanhando as práticas profissionais dos licenciandos e os orientando quanto ao seu fazer pedagógico, fornecendo ajuda ou apoio e um trabalho de reflexão sobre sua ação. Nesse sentido, podemos considerar que a atuação das formadoras estabeleceu essa mediação com as situações da prática, o que favoreceu aprendizado profissional.

Ao discutir a participação dos alunos no Projeto, os formadores, destacam também outro aspecto levantado pelos alunos, ou seja, sentirem-se mais preparados para o exercício profissional, como se observa nos extratos abaixo:

Os alunos de Pedagogia estão crescendo absurdamente, profissionalmente com esse projeto; principalmente ao que diz respeito à área de alfabetização, eu sinto que os alunos amadureceram e cresceram de uma tal maneira que eu acredito que isso sem a prática não teria acontecido. (C.P.)

O ponto positivo do projeto é formar professores mais preparados e experientes com o universo da sala de aula. [...] O principal objetivo do projeto é formar melhores professores que aprenderam na prática. (P.F.)

Essas falas reafirmam a importância atribuída pelas professoras à aproximação do futuro professor com situações da prática na formação inicial como forma de construção do conhecimento profissional, que permite aos licenciandos uma atuação direta com os alunos mediante uma aprendizagem interativa e concreta.

Imbernón (2011, p.69), propõe uma formação inicial que proporcione um conhecimento profissional que “gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo investigativo” entre os envolvidos, levando a uma redefinição das relações dos alunos com a realidade escolar.

As formadoras destacam em suas falas que as mudanças na formação dos alunos irão torná-los mais preparados para a docência, desenvolvendo posturas profissionais inerentes ao papel do professor:

É no projeto que eles enxergam que precisam ter e assumir uma postura de professor e que às vezes é necessário se colocar no lugar do aluno para ajudá-lo a alcançar um objetivo. Se avaliar e reavaliar também é fundamental neste processo saber até onde consegue e durante as trocas dizer que não consegue e quer ajuda para conseguir; trabalhar em grupo e outro grande desafio que eles precisam aprender ouvir/dar opinião saber recuar quando necessário e principalmente não deixar de se colocar. (P.F.)

Acredito que os alunos saem do projeto mais confiantes e se sentindo capazes. Eles sempre relatam que antes não conseguiam falar em público e que durante o projeto foram aprendendo e agora se sentem seguros para isto. É no projeto que eles enxergam que precisam ter e assumir uma postura de professor e que às vezes é necessário se colocar no lugar do aluno para ajudá-lo a alcançar um objetivo. (P.F.)

Essa percepção das formadoras é coerente com aquelas descritas pelos alunos, quando ressaltam que se sentem no papel de professores, ou seja, que ao serem colocados em situações do exercício profissional levou a uma identificação com a profissão.

Ao mesmo tempo, a dificuldade nessa construção de posturas profissionais é apontada como uma possível lacuna no desenvolvimento do projeto:

[...] eu percebo que a grande lacuna observada é que alguns alunos não têm maturidade ainda para estar em sala de aula, então isso é um aprendizado; porque muitas vezes eu tenho que chamar muita a atenção das alunas, né que às vezes eu deparo que em sala de aula às vezes mexem no celular, às vezes se dispersam então eu percebo que a maior lacuna observada é a própria postura das alunas de pedagogia enquanto profissionais da educação. (C.P.)

Essas observações levam a concordar com Gatti (2003) quando aponta a dificuldade de promover mudanças nas formas de agir dos sujeitos envolvidos em propostas formativas. Segundo a autora, “ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem” (GATTI, 2003, p. 197).

Se considerarmos que a atuação das participantes se deu em condições específicas, com grupos menores de alunos, em situações construídas para o ensino da alfabetização, e não pela inserção deles na realidade da escola em seu funcionamento cotidiano, pode-se entender que a falta de uma interação mais próxima com professores e outros atores escolares dificultou a integração no ambiente profissional. No entanto, mudanças de atitudes são processos que se dão gradativamente e parecem ter sido favorecidas nessa experiência. Segundo professores e alunos, mesmo com limitações, essa inserção em situações profissionais foi capaz de favorecer a formação docente dos futuros professores.

Outro aspecto mencionado por formadoras e alunos como resultante no Projeto de alfabetização é a valorização profissional dos egressos do curso que participaram dessa experiência. A coordenadora observa que a melhor formação dos alunos tem sido reconhecida pelas escolas que recebem esses profissionais:

[...] eu acredito que houveram mudanças significativas, que a aprendizagem dos alunos da faculdade (...) será muito melhor e eu já tenho tido um feedback muito positivo com relação a isso, que algumas escolas tanto particulares como da prefeitura já têm dado um feedback positivo, que as nossas alunas estão indo para o mercado de trabalho com muito mais maturidade.(C.P.)

As respostas das formadoras indicam a importância que elas atribuem à aproximação do espaço universitário ao ambiente escolar na articulação das ideias e recursos que atendam às necessidades dos professores e dos alunos, formando professores mais preparados para garantir a qualidade do ensino. Para isso, mencionam que se deve mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. Mostram a preocupação em aproximar mais o curso de Pedagogia da realidade educacional, quando os estudantes são estimulados, ainda que superficialmente, a planejar, discutir e selecionar abordagens de ensino.

Em razão disso, a importância de propostas formativas que aproximem os professores em formação da realidade escolar onde irão atuar. Segundo Zeichner (2010), muitas coisas que os professores deveriam saber e devem ser aprendidas na prática e a partir da prática e não na sua preparação. O autor ressalta que essa conexão entre a formação e o campo da prática na formação docente pode favorecer a prática reflexiva, uma vez que a observação das práticas, articulada à fundamentação teórica, permite uma compreensão mais ampla da ação docente.

De acordo com Zeichner (2008, p.536), é preciso evoluir de:

[...] uma visão de treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Na análise das respostas das formadoras é possível observar uma concepção de ensino-aprendizagem que vai nesse mesmo sentido, pois elas entendem que tem a função de favorecer a curiosidade dos alunos, de acompanhar as suas ações no desenvolvimento das atividades, além de facilitar e mediar a construção a apropriação ativa do conhecimento e o desenvolvimento de um olhar reflexivo sobre a realidade escolar.

Na perspectiva das formadoras, o profissional da atualidade precisa estar preparado para atuar em uma realidade que se torna cada vez mais complexa, em que o ensino tem que estar em acordo com o avanço da sociedade, das tecnologias e das demandas globais e regionais. O importante desta questão é que a prática do que se está aprendendo esteja integrada à teoria que é discutida em sala de aula.

Pimenta e Lima (2012, p.45), asseveram que é no ambiente escolar que “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto de práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”, é o momento de ampliação dos conhecimentos do aluno em relação aos saberes da prática docente.

Com isso, pode-se observar por meio das análises dos extratos, que o Projeto de Alfabetização, possibilitou situações concretas em constante processo de reflexão e consolidação do conhecimento do que é ser professor.

As entrevistas com a coordenadora do Projeto de Alfabetização e com a professora da disciplina de Metodologia de Alfabetização II, como formadoras do projeto, permitiram trazer a perspectiva dos docentes responsáveis pela experiência formativa. Ouvir as formadoras possibilitou conhecer a perspectiva das mesmas em relação aos aprendizados dos alunos durante o desenvolvimento do Projeto, bem como sua avaliação em relação aos efeitos dessa experiência na formação dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foram analisadas as contribuições que um projeto de formação de professores traz para alunos em um curso de Pedagogia, entendendo que a análise dessa experiência é relevante em um cenário em que o tema formação de professores vem se tornando central nas discussões sobre a qualidade da educação brasileira, mas são poucas as mudanças que ocorrem nas instituições de ensino superior no sentido de oferecer uma formação docente de qualidade.

Para tanto, foram discutidas pesquisas e análises considerando a trajetória da formação de professores, que permitem afirmar a necessidade de uma transição do papel da formação focada no professor transmissor de conhecimentos para o professor que tenha uma atitude investigativa, capaz de refletir sobre sua prática e se necessário adequar sua postura para que o aluno possa ter um aprendizado com qualidade.

Os estudos mostraram que, apesar de algumas iniciativas de políticas públicas que procuram aproximar a formação inicial da realidade escolar, a mudança do papel do professor e o questionamento da formação oferecida ainda se mantêm mais presentes no plano dos discursos do que no campo das práticas formativas, a exemplo da questão de articulação entre teoria e prática que, apesar de tão estudada e discutida pelos acadêmicos não se concretiza nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação inicial de professores.

Os estudos consultados apontam que a realização adequada do estágio ainda é um problema na formação inicial, indicando que, para a conclusão do curso de Pedagogia, exige-se que o aluno faça o estágio em instituições de ensino público ou privado, porém a busca por este local e a inserção do licenciando no espaço escolar ficam sob a sua responsabilidade, pois as instituições formadoras não têm o compromisso de selecionar as escolas e fazer este contato inicial. Além disso, o acompanhamento deste aluno em sua prática é geralmente feito por meio de documentos comprobatórios, ou seja, relatórios e fichas de comparecimento, havendo maior preocupação com a parte burocrática do que com a experiência em si. Essas dificuldades são aspectos de uma questão mais ampla, ou seja, o distanciamento entre os espaços da formação e da atuação profissional e a fragmentação curricular que dissocia a teoria ensinada no curso de formação em relação à prática (Gatti et al. 2019).

Com base nesses questionamentos, o trabalho de pesquisa propôs analisar um projeto de formação de professores desenvolvido no âmbito de um curso de Pedagogia, em uma Faculdade privada, tendo como objetivo analisar os resultados e possíveis contribuições dessa experiência para a formação dos alunos participantes dessa proposta formativa.

Os resultados da pesquisa indicam que a experiência dos alunos *in loco*, em situações de exercício da docência, favoreceu a articulação da teoria vista na faculdade com a prática, fazendo que eles pudessem valorizar a experiência por reconhecerem que a prática é de suma importância para a qualidade de sua formação e por lhes dar elementos para assumirem sua atividade profissional docente.

Ao identificar a visão dos alunos formandos com relação à possibilidade de articulação entre teoria e prática, os relatos indicam que ao iniciar o projeto de formação, eles não conseguiam perceber essa relação, dado o distanciamento ou a fragmentação do aprendizado teórico frente aos problemas encontrados em sala, além da dificuldade em utilizar os conhecimentos discutidos no curso como referência para suas atividades práticas no Projeto.

Na visão dos alunos participantes em relação ao projeto de formação, a experiência favoreceu a compreensão das relações entre as práticas desenvolvidas nas atividades do Projeto e as teorias estudadas no curso de Pedagogia, permitiu que se desenvolvessem e aprendessem a trabalhar em equipe, promoveu o conhecimento dos alunos e desenvolveu um olhar mais atento às suas necessidades. Possibilitou também a construção de um repertório pedagógico que incluiu o planejamento da aula, a organização dos conteúdos e a gestão de sala de aula, as maneiras de lidar com as regras e como reagir em determinados momentos com os alunos, a elaboração de registros e a avaliação dos resultados do aprendizado dos alunos. Os participantes ressaltaram a importância de estarem próximos à vivência da sala de aula e observam que com isso puderam alinhar e rever suas ações enquanto futuros educadores.

A análise dos dados apontou que na visão de formadores e alunos, o projeto de formação desenvolvido na instituição foi bem-sucedido. Para os participantes do Projeto, essa foi uma experiência em que os futuros professores puderam ser protagonistas na formação docente, uma vez que vivenciaram o cotidiano, enfrentando as dificuldades de um professor em sala de aula, construindo saberes docentes e desenvolvendo um olhar informado para os desafios da aprendizagem escolar. A experiência de aproximação com a realidade escolar favoreceu ainda a identificação com a profissão docente, orientada por princípios de valorização da atividade profissional, que incluem o compromisso com a aprendizagem do aluno e o domínio do saber docente, favorecendo a inserção na docência.

Contudo, ao analisar toda a trajetória da pesquisa, é importante apontar algumas lacunas do projeto. Entre elas, a falta de ajuda financeira para que os licenciandos pudessem se deslocar até a Escola Estadual onde o projeto estava sendo realizado, o que impediu que muitos dos alunos participassem. Outro aspecto observado foi a ausência de comunicação entre os alunos e responsáveis pelo projeto com as professoras titulares das turmas, o que limitou a experiência

apenas às situações das aulas, uma vez que o projeto acontecia aos sábados. Assim, a experiência não pode ser entendida como um processo mais amplo de inserção profissional, uma vez que não houve interação direta com os demais atores escolares, tampouco convivência com situações do dia a dia escolar.

No entanto, nos limites das condições observadas, nos parece que a proposta de formação objeto de análise neste artigo possibilitou aos professores em formação a compreensão da relação entre as teorias estudadas na licenciatura em Pedagogia e as situações da prática docente, favoreceu o aprendizado profissional, o desenvolvimento de práticas reflexivas, e estimulou a identificação com a docência. Os dados indicam que as percepções dos alunos formandos e das professoras formadoras convergem na análise favorável da experiência de formação desenvolvida no Projeto de Alfabetização, ao afirmarem o inegável avanço dos alunos participantes do projeto na construção do conhecimento profissional.

Nesse sentido, a colaboração com escolas de educação básica mostra-se fundamental, desde a formação inicial. A participação dos professores formadores nesse processo, orientando e acompanhando a inserção dos licenciandos nas situações da prática profissional é de suma importância, para apoiar os futuros profissionais nessa aproximação, nas trocas de experiências, na reflexão fundamentada sobre a realidade vivenciada, na construção de suas identidades docentes.

Os dados da presente pesquisa indicam que os estágios supervisionados não vêm suprimindo as necessidades da formação inicial, e que é preciso criar oportunidades para uma vivência efetiva dos futuros professores com situações da prática profissional. Daí a importância de iniciativas que coloquem os alunos no ambiente de sala de aula, planejando e refletindo sobre sua ação, como é o caso do Projeto de Alfabetização.

Os resultados do estudo apontam, especialmente, a necessidade de entender os licenciandos como sujeitos da própria formação, oferecendo oportunidades para sua participação ativa em situações reais de trabalho, que favoreçam a aproximação entre o campo da formação e o campo do trabalho docente.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa vão ao encontro das conclusões de estudos que indicam que as instituições formadoras precisam valorizar o lugar da dimensão prática nos currículos das licenciaturas, criando-se espaços nos quais o encontro entre as dimensões teórica e prática da formação possa acontecer, com estágios supervisionados pelos professores, que ofereçam oportunidades aos alunos de uma atuação orientada e acompanhada nos ambientes escolares, diferentemente do modelo existente nas diversas instituições formadoras da atualidade.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N.B.; CALIL, A.M.G.C.; Constituindo-se Formador no processo de formar futuros professores. In ANDRÉ, M. (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP; Papyrus, 2016.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org). **Práticas Inovadoras na Formação de professores**. Campinas, SP; Papyrus, 2016.
- ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: avaliação políticas públicas**. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, n. 3, set. /dez. 2010.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/39>. Acesso em: 07/01/2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**. vol.23 Rio de Janeiro 2018. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230095> - Acesso em 26/12/2019
- ARAUJO, D.A. **Práticas formativas e aprendizado profissional: o que dizem os professores**. 2017, 124p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Taubaté.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Almedina Brasil, 2011.
- CANÁRIO, R. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de Professores**. In: MARFAN, M.A. (org). Actas do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. V 1, Simpósio 10, p. 150-160. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>
- CARVALHO, M. R. V. de. Perfil do professor da educação básica / Maria Regina Viveiros de Carvalho. **Série Documental Relatos de Pesquisa**, Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- CERICATO, I. L.; A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CONCEIÇÃO, K.C.L.S.; Professores em formação no âmbito do PIBID- Capes: uma abordagem do planejamento e realização de aulas por meio da clínica da atividade. **Revista Brasileira Linguística. Apl.** Vol.19, nº 1, Belo Horizonte, jan/mar.2019.

CUNHA, M.I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.3, p.609-625. julho/setembro 2013.

CUNHA, *et.al.* Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar. **Ciência e Educação**. vol. 22, n. 3. Bauru: July/Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132016000300585&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 10/09/2017.

DREY, R. F.; GUIMARÃES, A. M. de M. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **DELTA**, vol. 32, n.1, São Paulo Jan./Apr. 2016.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502016000100023&script=sci_abstract. Acesso em: 02/10/2017.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In. FORMOSINHO, J. (coord) **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, Liber Livro, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GASPAR, M.; SILVA, H.I.; Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** vol.99, nº251, Brasília, Jan/Abr.2018.

GATTI, B.; **Questões: Professores, escolas e Contemporaneidade**. In ANDRÉ, M. (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP; Papyrus, 2016.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, Curitiba: Editora UFPR, out. /dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 21/06/2017.

GATTI, B. **Formação de professores no brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 17/02/2018.

GATTI, B. A. **O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais**. In: Congresso Internacional sobre

Professorado Princiante e Inserción Profesional a la Docência. Santiago de Chile, 2012. Anales, Santiago de Chile, 2012.

GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas. **Coleção Textos FCC**, n. 29, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf> . Acesso em: 17/05/2017.

GATTI, B.A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. WELLES, W; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E.D.A. (2011). **Políticas docentes no Brasil: Um estado da Arte**. Brasília: Unesco.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GUEDES, M.Q. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Investigação às Práticas** vol.9 no.1 Lisboa mar. 2019 - ISSN 2182-1372

<http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>. Acesso em: 26/12/2019

GOBBO, R.M. **Um estudo sobre a iniciação profissional de bolsistas egressos do PIBID**. 2017, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Taubaté.

GONÇALVES, G.S.Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID: Desafios e aprendizagens no início da docência**. 2016. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**; 9ºed; São Paulo: Cortez, 2011.

JOAQUIM, N.F; BOAS, A.A.V; CARRIERI, A.P.; Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, Vol.39, nº 2, São Paulo, Abr/Jun2013.

LIMA, *et al.* Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. **Ciências e educação**. (Bauru) [online]. 2015, vol.21, n.4, pp.869-891. ISSN 1516-7313. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040006>. Acesso em: 10/09/2017.

LÜDKE, M. **O lugar do estágio na formação de professores**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan. /jun. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/8521/6166>

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. a identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 26/12/2019.

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28302> Acesso em: 01/11/2017.

NONO, M.A. e MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professores iniciantes. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.87, n.217, set/dez.2006.

OLIVEIRA, H. F. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalho linguístico aplicado**. vol.56 no.3 Campinas Sept./Dec. 2017 - ISSN 2175-764X

<http://dx.doi.org/10.1590/010318138647980236661> – Acesso em 26/12/2019

OSTROVSK, *et. al.* Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017

PANNUTI, M.P. **A relação teoria e prática na Residência Pedagógica**. Disponível: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf - Acesso em 10/03/2020.

PAULINO, M. **Saberes mobilizados no PIBID do curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)**, Campus Chapecó, 2018, 111f. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal da Fronteira do Sul.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> . Acesso em: 14/01/2018.

RONCON, C.L.A, **Implicações de programas de iniciação à docência na inserção profissional**. 2018, 127 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: Unifesp

SHULMAN, L. Conhecimento e Ensino. Fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2016, vol.46, n.160, pp.286-311. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00286.pdf>. Acesso em 20/02/2019.

SILVESTRE, M.A.; Práticas de Estágios no Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. In ANDRÉ, M. (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP; Papirus, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº13, p.5-23, jan./abr. 2000.

TARDIF, L. M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, L. M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 103, maio. ago. /2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf> . Acesso em: 21/12/2017.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *In: Educação*. Santa Maria, v. 35, n. 3, dez. /2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2357> . Acesso em: 21/12/2017.

ANEXO 1 - OFÍCIO



Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal de Regime Especial
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
 Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
 CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
 prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 018/2017

Taubaté, 14 de março de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **ANDREA CRISTIANE DE PAULA**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado “**A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência**”. O estudo será realizado sob a orientação da Profª. Dra. **NEUSA BANHARA AMBROSETTI**.

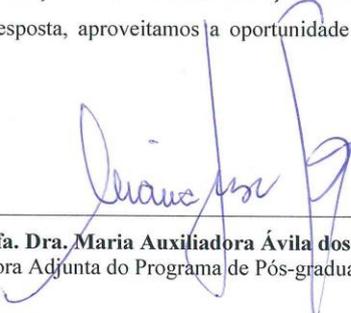
Para tal, será realizada coleta de dados com os grupos focais, aplicação de um questionário de caracterização das alunas, com questões sobre suas características pessoais, situação familiar, formação anterior e experiência docente e ainda como fonte complementar registros produzidos pelas participantes, que são cadernos de campo contendo avaliação de suas experiências no processo de formação. Serão feitas também entrevistas com a professora coordenadora e a professora formadora das mesmas. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **ANDREA CRISTIANE DE PAULA**, telefone (12) 98174-3192, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Profª. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá
 Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação

Ilmo. Sr. Gerson da Penha Neto
 Diretor de Operações do CETEC EDUCACIONAL S.A.
 Rua Francisco Paes, nº84 – Centro
 São José dos Campos – SP
 CEP 12.210.100

ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



Termo de autorização

O Mantenedor da Faculdade Bilac, de acordo com as informações contidas no ofício PPGEDH – 018/2017, sobre a pesquisa intitulada “A Relação Teórica e Prática na Formação Inicial dos Professores: análise de uma experiência” com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Andrea Cristiane de Paula, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Neusa Banhara Ambrosetti e, após análise do conteúdo do Projeto de Pesquisa e consentimento do CETEC Educacional S.A, Localizada a Avenida Barão do Rio Branco, 882 – Jardim Esplanada CEP: 12242-800 – São José dos Campos – SP , o diretor Sr.^o Gerson da Penha Neto, autoriza a realização da pesquisa, sendo mantido o anonimato da instituição, dos alunos e dos profissionais envolvidos.

São José dos Campos, 31 de março de 2017



Gerson da Penha Neto
Diretor Operacional



ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: análise de uma experiência**”.

Orientador: Prof. Dr(a). Neusa Banhara Ambrosetti.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: análise de uma experiência**”.

Objetivo da pesquisa: Analisar os efeitos de uma proposta de inserção no espaço escolar, desenvolvida no contexto de um curso de Pedagogia, no processo de construção do conhecimento profissional dos licenciandos.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados os grupos focais, além dos cadernos de campo elaborados pelos alunos durante o processo de formação e questionários de caracterização dos alunos, com questões sobre suas características pessoais, situação familiar, formação anterior e experiência docente, que serão aplicados junto a 20 alunas do curso de pedagogia de uma faculdade privada na (s) cidade (s) de São José dos Campos.

Destino dos dados coletados: o (a) pesquisador (a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio de grupos focais e questionários que serão gravadas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de grupos focais e questionários serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação: Inclusão e Diversidade Sociocultural e Formação Docente e Desenvolvimento Profissional da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas e questionários. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: análise de uma experiência**”. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o (a) investigador (a) é mestrando (a) da Turma 2016 do Mestrado Profissional em Educação: Inclusão e Diversidade Sociocultural e Formação Docente e Desenvolvimento Profissional da Universidade de Taubaté (SP), Andrea Cristiane de Paula, residente no seguinte endereço: Rua Emilio Marelo, 100 – Apto 23 Bloco B, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 981743192. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do (a) Prof. Dr(a). Neusa Banhara Ambrosetti, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99781-8128. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo (a) pesquisador (a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre **“A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: análise de uma experiência”**.

NOME DO PESQUISADOR: Andrea Cristiane de Paula

TELEFONE: (12) 98174-3192 ou (12) 3341-1592 **“INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”**

E-MAIL: andreacps28@gmail.com

Andrea Cristiane de Paula
Pesquisador (a) responsável

ANEXO 4 – DECLARAÇÃO

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL 20 de fevereiro de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Andrea Cristiane de Paula
Pesquisador (a). Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do (a) pesquisador (a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO 1

Quadro 2 - Expectativas para o projeto.

Opinião sobre a formação na Pedagogia	<p>a) Porque vocês escolheram fazer Pedagogia? Vocês desejam ser professoras?</p> <p>b) Como tem sido a sua experiência no curso de Pedagogia? (Do que gostam? Do que sentem falta no curso?)</p>
Expectativas em relação ao Projeto	<p>a) O que motivou vocês a participarem do Projeto de Formação?</p> <p>b) Quais as expectativas de vocês em relação à sua participação nesse Projeto?</p> <p>c) O que acham que será mais gratificante ou mais desafiador nessa experiência?</p>
Expectativas em relação aos resultados	<p>a) Que contribuições vocês esperam para sua formação?</p>

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO 2

Quadro 3 - As contribuições do projeto

<p>Contribuições da experiência no Projeto de Formação para o aprendizado da docência</p>	<p>a) Como tem sido a experiência no Projeto?</p> <p>b) Quais os aspectos mais significativos e menos significativos nesta participação?</p> <p>c) Descreva alguma situação que foi especialmente significativa durante sua participação.</p>
<p>Impacto na formação profissional</p>	<p>a) A participação nesse projeto trouxe alguma mudança na sua formação? Que tipo de mudança?</p> <p>b) O que vocês levam desta experiência para a vida profissional?</p>

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA COORDENADOR DO PROJETO E O PROFESSOR FORMADOR

Roteiro para entrevista com a coordenadora e professor formador.

- 1)** Como o aluno consegue perceber a relação entre teoria e prática?
- 2)** Quais os aspectos positivos nesse projeto na formação inicial docente? E quais as dificuldades/lacunas observadas?
- 3)** Na sua opinião, a participação nesse projeto trouxe alguma mudança na formação dos alunos formação? Que tipo de mudança?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Prezado (a) professor (a).

Na continuidade de nossa pesquisa sentimos necessidade de complementar os dados dos participantes. Assim, solicitamos mais uma vez a sua colaboração, preenchendo esta ficha informativa. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho e agradecemos antecipadamente.

Caracterização do participante do Grupo Focal

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____

Tem filhos: () não () sim quantos: _____

Formação

Já possui ensino Superior: () não () sim

Se a resposta à questão anterior for positiva, qual curso superior possui:

Área de formação (atual): _____

Quando irá se formar: _____

Pretende atuar na área de educação: () não () sim

Experiência profissional

Atualmente você trabalha na área de Educação: () não () sim

Se a resposta à questão anterior for positiva, qual sua função: _____

Outras funções que já exerceu: _____

Tempo: _____

Sobre o Projeto de Alfabetização

Sua experiência no Projeto foi positiva: () não () sim

Motivo: _____

Avalie Projeto de Alfabetização atribuindo uma nota de 1 (ruim) a 5 (ótima): _____

Obrigada!