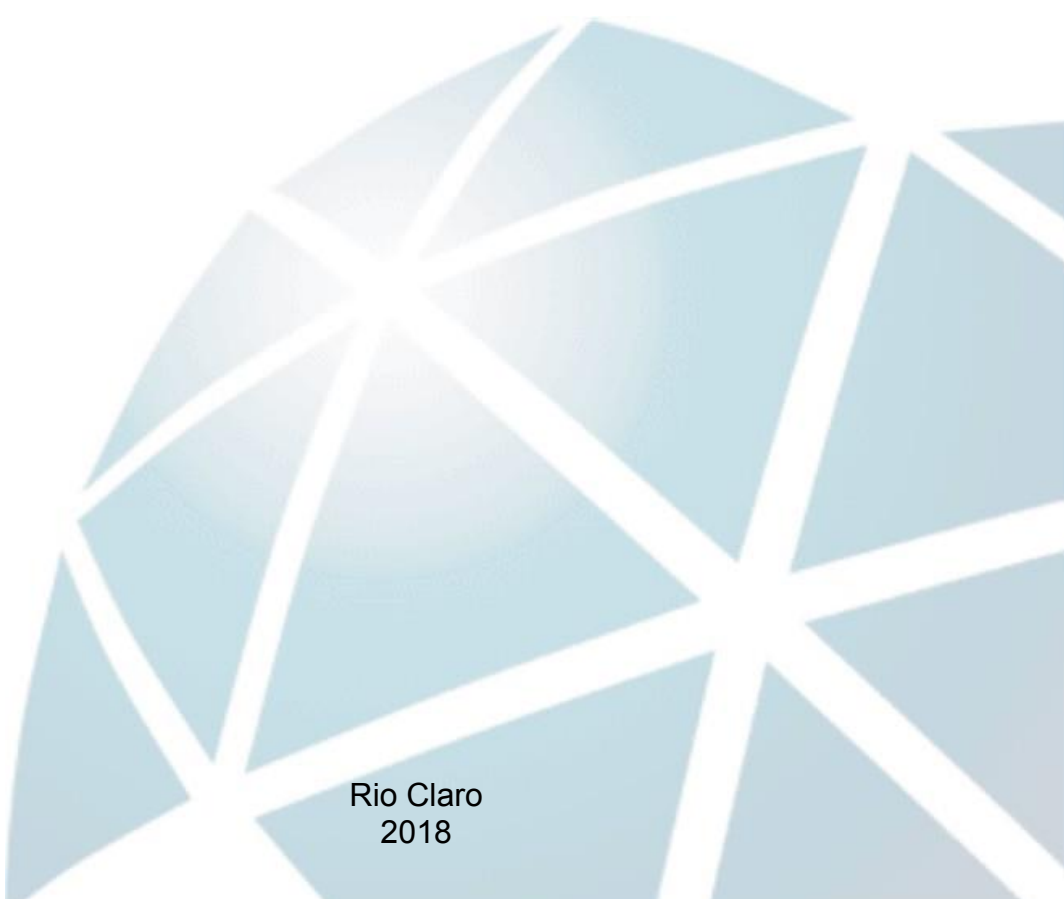

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA PAULA PANHAN

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES: Os desafios da prática pedagógica



Rio Claro
2018

Ana Paula Panhan

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: OS
DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Orientador: Profº Dr. Samuel de Souza Neto

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro
para obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.

Rio Claro
2018

P191f Panhan, Ana Paula
Formação Inicial e Continuada de Professores : Os desafios da Prática Pedagógica /
Ana Paula Panhan. -- Rio Claro, 2018
60 f. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Samuel Souza Neto

1. Formação de Professores - Inicial e Continuada. 2. Práticas Docente. 3.
Desenvolvimento Profissional. 4. Profissionalização do Ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedico este trabalho a Deus, pelo amor e cuidados em minha vida; aos meus pais, por minha formação e educação; a minha irmã Ana Carolina, pelo incentivo em prosseguir com os meus estudos; a Vivian Razera e Leticia Bartolo pela amizade, carinho e orações.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela rica oportunidade que Ele me deu em cursar uma Universidade Pública, em me manter em Rio Claro sem deixar faltar nada, pela Sua presença constante em minha vida me dando força, fé e amor para batalhar pelos os meus sonhos. Obrigada meu Deus e meu Pai, vale a pena te servir!

Agradeço ao meu pai Geraldo por todo amor e ajuda, mas principalmente a minha mãe Josiane, por me presentear todos os dias, durante os quatro anos da minha graduação, com esta oportunidade de crescimento profissional, acadêmico e pessoal, por todo o amor, carinho e empreendimento com a minha vida, pelos “puxões de orelha” quando necessário e principalmente pelas orações, pois foram elas que me mantiveram de pé! Muito obrigada por acreditar em mim mãe, eu te amo além dessa vida!

Agradeço também a minha irmã Carol por todas as orações durante este tempo, pela ajuda nos trabalhos da graduação e por sempre me motivar a lutar pelo o que eu quero, você é um exemplo de dedicação e força para mim! Amo você minha irmã!

Agradeço a minha avó Janete, por sempre estar aberta a me ouvir e a me aconselhar e por sempre lembrar de mim em suas orações! Muito obrigada vó, elas foram essenciais, amo a sua vida!

Gostaria de agradecer também a Creuza, uma segunda mãe que Deus me deu, que sempre orou por mim, para que Deus me iluminasse e me desse força para batalhar e conquistar durante esses quatro anos! Muito obrigada Creuza, amo você!

Faço um agradecimento especial ao pessoal de Piracicaba, ao grupo de jovens da Igreja do Evangelho Quadrangular Sede, o FAD (Fazendo a Diferença), por ser a minha segunda casa, me orientando e mostrando os caminhos de Deus para a minha vida e por me presentear com duas amigas que são muito especiais, a Viv e a Le. Meninas, obrigada por me levarem para mais perto de Deus, por sempre me motivarem e orarem por mim, a amizade de vocês é algo maravilhoso, amo vocês!

Aos alunos da Turma de 2015 da Pedagogia, por cada discussão, que abria os meus olhos, me mostrando opiniões diferentes das minhas, me

fazendo crescer, aceitar, conviver e respeitar as diferenças. Vocês foram importantíssimos!

A todos os professores e professoras que estiveram presentes durante a minha graduação, fazendo o seu ofício com sabedoria e louvor, me impulsionando em minhas práticas. Em especial a Prof^a. Dr^a. Laura Noemi Chaluh, a Prof^a. Dr^a. Flávia Medeiros Sarti e a Prof^a. Dr^a. Raquel Fontes Borghi, orientando os estágios obrigatórios da graduação, que me proporcionaram experiências inesquecíveis, me trazendo crescimento profissional e pessoal.

Agradeço as minhas amigas do curso, a Karem (mais conhecida como Parça), a Thau e a Pati, que antes mesmo de conhecê-las já pedia a Deus pela amizade de cada uma. Minhas amoras, obrigada por cada palavra de consolo, por todo o suporte, pela amizade sincera e pelas orações. A graduação não teria sido a mesma sem vocês, amo muito cada uma!

Em especial faço um agradecimento a Stela, minha amiga, que presenciou tantos momentos e me ajudou a escrever este Trabalho de Conclusão de Curso, muito obrigada, amo você!

Agradeço também, a minha colega, que se tornou uma amiga e excelente auxiliadora na graduação, Carol Polido! Ca, muito obrigada por tudo! Você é especial!

Agradeço aos integrantes do Projeto de extensão “Escola de Educadores: o professor como protagonista de seu processo de reflexão e construção do conhecimento”, do ano de 2017, Marina Cyrino, Ana Paula, Rebeca, Josué, Mariana e Sara, que me auxiliaram em minhas pesquisas para a Iniciação Científica e me fizeram amadurecer academicamente e pessoalmente.

E por fim, agradeço o Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, por me orientar em minha Iniciação Científica e em meu Trabalho de Conclusão de Curso. Pois afinal, foram três anos trabalhando juntos, onde pude aprender em termos científicos, práticos, pelas correções quando necessário e por me fazer crescer em todo o meu processo de formação na graduação. Obrigada por tudo! O que você me ensinou ficará guardado para sempre em mim!

Agradeço a todos que contribuíram para que este trabalho fosse escrito e concluído!

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é 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 de professores inicial e continuada está nas novas diretrizes, trazendo como desafio formar um docente que tenha autonomia, desenvolva práticas interdisciplinares e que analise a sua prática pedagógica, refletindo sobre ela. Em vista das experiências vivenciadas no Projeto de Extensão Escola de Educadores da Unesp do campus de Rio Claro, no ano de 2017, deu-se início as pesquisas sobre a formação inicial e formação continuada de professores, salientando os desafios das práticas pedagógicas enfrentadas pelos docentes. Neste contexto, este trabalho assumiu como desafio fazer um mapeamento do universo que compreende a prática pedagógica e os desafios que essa apresenta na formação de professores. Cabe ressaltar que essa temática de estudo também é perpassada pela ideia de desenvolvimento profissional que tem como ponto de referência a questão da profissionalização do ensino. Assim sendo, esse estudo se propôs a fazer um levantamento bibliográfico a respeito da prática pedagógica na formação inicial e formação continuada, que é apresentada na literatura, no banco de teses e dissertações. Em função desses aspectos, essa pesquisa tem como objetivo, através da coleta em bancos de dados: (a) Identificar os principais problemas da prática pedagógica na formação inicial e continuada de professores apontados nos estudos bibliográficos realizados no período dos últimos dez anos e; (b) Analisar, a partir do mapeamento feito sobre a prática pedagógica na formação inicial e continuada, os desafios enfrentados pelos professores. Portanto, tratou-se de uma pesquisa qualitativa e estudo bibliográfico, tendo como fonte de consulta o banco de teses e dissertações do Portal de Periódicos da CAPES/MEC e a literatura produzida em artigos indexados do Scientific Electronic Library (SciELO).

Palavras-chave: Formação de Professores – Inicial e Continuada, Prática Docente, Desenvolvimento Profissional, Profissionalização do Ensino.

ABSTRACT

Initial and continuing teacher training is in accordance with the new law, bringing as a challenge to train a teacher who has autonomy, develops interdisciplinary practices and analyzes their pedagogical practice, reflecting on it. In view of the experiences with the Extension Project "School of Educators from Unesp – Rio Claro campus", in 2017, research started on initial and continuing teacher training, highlighting the challenges of pedagogical practices faced by teachers. In this context, this work assumes as challenge the mapping of the universe that understands the pedagogical practice and the challenges that this represents in teachers' formation. It should be noted that this study theme is also permeated by the idea of professional development that has as reference point the question of teaching professionalization. Therefore, this study has the purpose of making a bibliographical survey about the pedagogical practice in initial and continuing training, which is presented in the literature, in the thesis and dissertations database. Due to these aspects, this research aims, through the collection of data in databases: (a) To identify the main problems of the pedagogical practice in the initial and continuing teacher training, pointed out in the bibliographic studies carried out in the period of the last ten years and; (b) To analyze, from the mapping done on the pedagogical practice in the initial and continuing training, the challenges faced by teachers. Therefore, it was a qualitative research and bibliographical study, having as source of consultation the thesis and dissertations database of the CAPES / MEC Journal Portal and the literature produced in articles indexed by the Scientific Electronic Library (SciELO).

Keywords: Teacher Training - Initial and Continuing, Teaching Practice, Professional Development, Teaching Professionalization.

SUMÁRIO

Apresentação.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Problematização do Estudo.....	13
1.2 Objetivos.....	16
1.1.1 <i>Objetivos gerais.....</i>	16
1.1.2 <i>Objetivos específicos.....</i>	16
1.3 Metodologia.....	16
2 CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....	18
2.1 Formação Inicial e Formação Continuada de Professores.....	18
2.1.1 Formação Inicial.....	18
2.2 Formação Continuada.....	23
2.2.1 <i>A Rede Nacional na Formação Continuada de Professores.....</i>	24
2.2.2 <i>O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).....</i>	26
2.3 A relevância das práticas na Formação de Professores.....	27
2.4 A profissionalização do ensino na formação do Professor Iniciante...28	
2.5 Os desafios da prática pedagógica na Formação Continuada de Professores.....	31
3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BANCO DE DADOS.....	35

3.1 Banco de Dados.....	35
3.1.1 <i>Formação Inicial.....</i>	35
3.1.2 <i>Formação Continuada.....</i>	36
3.2 SciELO e CAPES/MEC: exploração dos dados.....	37
3.3 Eixos da Formação Inicial.....	38
3.3.1 <i>A desarticulação entre a teoria e a prática pedagógica.....</i>	38
3.3.2 <i>Ações das práticas pedagógicas no contexto escolar.....</i>	40
3.3.3 <i>As possibilidades de (re) construção através do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) na formação inicial dos docentes.....</i>	43
3.4 Eixos da Formação Continuada.....	44
3.4.1 <i>Formação continuada de professores na educação infantil.....</i>	44
3.4.2 <i>Saberes e aprendizagens docentes e a formação continuada.....</i>	46
3.5 Discussão dos resultados.....	49
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	57

Apresentação

Este trabalho teve como ponto de partida a minha inserção como estudante de Pedagogia na 14ª edição projeto de extensão Escola de Educadores que desenvolveu o curso de extensão: “*O Professor como protagonista de seu processo de reflexão e construção do conhecimento*” (2017).

A título de ilustração, o projeto Escola de Educadores teve início no ano de 2004, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro. Os participantes deste projeto se constituíram em professores da universidade, professores de escola (que desejavam refletir sobre as próprias práticas pedagógicas, a fim de melhorá-las, refinando os seus conhecimentos teóricos e práticos) e estudantes em formação (que visavam conhecer os desafios que os docentes de escola enfrentavam para adquirir experiência em suas **práticas pedagógicas** no campo do exercício profissional) para poderem entender as demandas da educação atual. Enquanto suporte teórico, o projeto está ligado a linha de pesquisa Formação de Professores e o Trabalho Docente do Programa de Pós em Educação; a linha de pesquisa Formação Profissional, Campo de Trabalho e Ensino de Educação Física da Área de Concnetação: Pedagogia da Motricidade Humana do Programa de Pós-graduação da Ciência de Motricidade; *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profission Enseignant* (CRIFPE/Canadá) e *Scuola Abba* (Roma/Itália) em relação aos escritos da Drª. Chiara Lubich no campo das Ciências da Educação, mundo da escola e da educação. (ARNOSTI, 2014).

Neste contexto, o projeto de extensão Escola de Educadores visa trabalhar com o ensino e a educação através de capacitação profissional, produção de material-didático-pedagógico e grupos de estudos que corroboram para a formação e o desenvolvimento profissional de professores. A cada ano, temas diferenciados são trabalhados, tendo como perspectiva aprofundar os conhecimentos docentes para gerar novas discussões que acrescentem avanços na formação inicial e formação continuada de professores

Retornando ao primeiro parágrafo cabe ainda ressaltar que ano de 2017, o projeto envolveu a participação de 25 professores da rede pública e privada, assim como de uma equipe que trabalhava em prol do projeto formada por estudantes de pós (doutorado) e de graduação (Pedagogia) que auxiliava no desenvolvimento dessa proposta. Nesse contexto, eu participei tanto da equipe de organização do curso

Como operacionalização, no projeto, as reuniões que envolviam a preparação dos eixos temáticos com os alunos do projeto tratava das estratégias e leituras dos textos, enquanto que no curso se trabalhava o conhecimento dos textos através de discussões realizadas sobre os principais desafios que os professores enfrentavam em sala de aula, como:

- as dificuldades em manter a atenção dos alunos durante as aulas;
- lidar com as novas tecnologias que o mercado tecnológico fornece;
- reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas e reconstrução em suas necessidades;
- união entre a teoria e a prática no dia-a-dia em sala de aula;
- domínio de práticas relevantes para a obtenção de resultados com alunos de inclusão;
- posicionamento mediante a indisciplina dos alunos em sala de aula e;
- outros desafios que foram elencados durante todos os encontros do Projeto.

No curso, as reflexões e resoluções dos conflitos trabalhados foram enfrentados pelos participantes de acordo com os grupos que tinham entrado. Esses grupos foram divididos de acordo com os projetos que tinham propostos vinculados aos desafios que deveriam enfrentar e resolver. Como fiz parte da comissão organizadora do Projeto neste ano, pude acompanhar as diferentes atividades desenvolvidas pelos participantes, me despertando para o interesse de estudar a temática dessa pesquisa.

Ao final do curso observei que os participantes haviam de fato sido tocados e sensibilizados em suas **práticas pedagógicas**, levando-os a reflexão, bem como ressignificação de suas atividades, promovendo a capacitação e uma mudança de perspectiva. Essas considerações me levaram a escolha do tema desse estudo.

Assim sendo, esse trabalho foi organizado em quatro capítulos, a saber: No primeiro, a Introdução trata do problema de pesquisa, dos objetivos e da opção metodológica.

O segundo capítulo contempla o trabalho de pesquisa bibliográfica sobre a questão das práticas pedagógicas dos professores na formação inicial e formação continuada na literatura, na legislação (fonte documentarática pedagógica); enquanto que o capítulo três trata da prática pedagógica no Banco de Dados o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal de Periodicos da CAPES/MEC.

Por fim, o último capítulo apresenta as Considerações Finais com algumas conclusões da pesquisa. Fazem parte do corpo de texto as Referências.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problemática do Estudo

A formação de professores inicial e continuada está nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2015), trazendo como desafio formar um docente que tenha autonomia e que ao observar a própria prática pedagógica possa investigá-la, se tornando sujeito desse processo, podendo alterá-la ou não, assim como repensá-la.

Estes desafios já eram elencados na legislação brasileira, assim como aponta o Parecer CNE/CP nº 009/2001 (BRASIL, 2001): o contexto educacional, no qual a formação dos docentes se insere, apresenta grandes desafios a serem superados, como o preparo inadequado dos professores para a execução de suas práticas pedagógicas nas escolas.

Para Amorim (2017), o desafio do professor iniciante não está em apenas enfrentar os seus medos, as suas incertezas, dificuldades e insegurança, como também diante de alguma situação pedagógica se posicionar, interferir, escolher e tomar decisões. Ressalta-se assim, o quanto é primordial para a formação inicial os diversificados e inúmeros saberes docentes e o reconhecimento do profissional da educação enquanto professor e não como treinador ou técnico.

No entanto, Cyrino (2009) coloca que há poucos investimentos relacionados a formação inicial dos professores nas licenciaturas das instituições, na qual a relação entre a escola e a universidade não colaboram entre si.

Entre outras questões, Figueira (2017) assinala também que no processo de formação dos professores são encontrados diversos modelos de formação dentro das instituições, tendo como componente as práticas pedagógicas que os futuros docentes irão exercer em seu ofício. Portanto, o processo da formação inicial se torna fundamental para que o professor iniciante,

após a sua formação, possa unir a teoria e a prática que são indissociáveis e com isso, vencer as dificuldades da profissão docente (AMORIM, 2017).

Para que estas práticas sejam exercidas na profissão docente, uma das questões imprescindíveis para os futuros professores é a realização do estágio, implementado pelas universidades, onde possuem os seus primeiros contatos com as práticas pedagógicas, já estilizando as estratégias de ensino que poderão utilizar quando estiverem inseridos na escola oficialmente em termos de carreira docente.

Nesta relação que envolve a escola conseguem observar em suas experiências, os desafios enfrentados pelos professores; difundir o ensino aos alunos, atendendo as propostas do governo e das escolas com a qual trabalham; cuidar das relações com a comunidade social escolar e com o seus pares; coordenar o funcionamento da sala de aula e ser capaz de refletir sobre as suas práticas pedagógicas, ressignificando-as em suas necessidades (BOAS, 2016).

De modo que a formação inicial dos docentes demonstra a sua importância na difícil transição de passagem de aluno para professor, momento em que experiência a atuação em sala de aula, bem como atende as demandas do contexto com o qual está inserido.

No que diz respeito à formação continuada de professores, a sua importância também não menor em relação a prática pedagógica, assim como os desafios que o professor inserido na escola enfrenta em seu cotidiano profissional.

A formação continuada de professores é o momento com o qual o docente pode adquirir novos conhecimentos, através da análise e reflexão das suas próprias práticas pedagógicas, podendo construir e ressignificar os seus saberes, ações e valores sobre as mesmas (FERREIRA; SANTOS, 2016).

Formosinho (2001) aponta que o profissional da educação deve pautar o seu ensino de forma adequada e responsável aos discentes, se aprofundando em seus conhecimentos práticos. Para que o conhecimento do docente seja aprofundado e o mesmo exerça de forma positiva a sua profissão, depende-se das práticas pedagógicas que são realizadas em sala de aula com os discentes.

Para isto, Tardif (2002) diz que o professor se torna o artesão de sua própria prática pedagógica, podendo moldá-la e deixá-la com um perfil peculiar, de acordo com as experiências do mesmo.

Porém, não se ignora as dificuldades que o professor enfrenta em articular as suas práticas pedagógicas com as teorias que foram aprendidas nas instituições se houver um grande distanciamento entre ambas. O que pode exigir dos docentes esforços para novas aprendizagens na solução dessas lacunas se a sua formação inicial se restringiu a uma formação de nível mais técnico (curso normal) ou a uma semiformação no terceiro grau na perspectiva do que se concebe como indústria cultural da formação, enfim, do mercado da formação (SOUZA; SARTI, 2014). Da mesma forma não se ignora também que mesmo uma formação centrada na racionalidade técnico-científica deixe de apresentar problemas, se o professor concebe a sua prática apenas como aplicação de conhecimentos.

Neste sentido, o professor em ação pode buscar aprimorar as suas práticas através de iniciativas que possam contribuir para que os desafios encontrados possam ser superados, como em cursos de desenvolvimento profissional ou de capacitação.

Nesse universo entre as iniciativas há o Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR, 2009) que busca articular as práticas dos docentes com as implicações das Secretarias de Educação nas ações de ensino dos professores, visando fornecer estratégias que organizem tempos e espaços diferenciados que contemplem os professores da educação básica.

Assim, se observa que os desafios que podem ser encontrados nas práticas fundamentam-se tanto na formação inicial quanto na formação continuada ao poderem apresentar desarticulações entre a prática pedagógica vivenciada no cotidiano das universidades ou das salas de aula (cultura escolar) frente as novas exigências postas pela contemporaneidade (tecnologias, recursos didáticos, tempo de aprendizagem etc); modelos de formação e profissionalização do ensino.

No âmbito desse processo se elucida a questão dessa pesquisa na proposta de responder ao seguinte problema:

Quais são os desafios que a prática pedagógica tem na formação inicial e na formação continuada para enfrentar no desenvolvimento profissional docente (trajetória docente)?

1.2 Objetivos

1.1.1 Objetivos Gerais

Este trabalho tem como proposta investigar os desafios da prática pedagógica na formação inicial e continuada de professores.

1.1.2 Objetivos Específicos

- (a) Identificar os principais problemas da prática pedagógica na formação inicial e continuada de professores apontados nos estudos bibliográficos e;
- (b) Analisar, a partir do mapeamento feito sobre a prática pedagógica na formação inicial e continuada, os desafios enfrentados pelos professores.

1.3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, estudo bibliográfico, sobre a questão das práticas pedagógicas de professores na formação inicial e continuada de professores.

Pádua (1998) compreende que quando se quer apreender a dinâmica de um processo, a abordagem qualitativa é indicada, pois a mesma se preocupa com o significado dos fenômenos e processos sociais, considerando as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais. Minayo (2010) aponta que o método qualitativo compreende:

[...] o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito

de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de 15 aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

De acordo com Gil (2002), as pesquisas que são construídas a partir de livros e artigos científicos caracterizam-se como estudos de fontes bibliográficas, sendo que uma boa parte dos trabalhos desenvolvidos, atualmente, encaminham-se para essa perspectiva. O autor aponta, ainda, que através das pesquisas bibliográficas é possível analisar diversas posições a respeito de um problema, pois esse tipo de investigação possibilita ao investigador encontrar uma fonte de dados muito mais ampla, refinando a sua busca para obter resultados mais específicos e concisos. Assim como auxilia no distanciamento da amplitude total de resultados.

Considerando estas informações, o trabalho foi pautado inicialmente em uma busca literária, elencando através de artigos, teses e dissertações, visando encontrar dentro da perspectiva narrativa o que os autores pontuam sobre o assunto. Em seguida, foi realizada a coleta dos dados a partir de um levantamento bibliográfico no Portal de Periódico da CAPES/MEC e na base de dados Scientific Eletronic Library (SciELO), com as palavras-chave: “prática pedagógica” and “formação inicial” e “pratica pedagógica” and “formação continuada”, analisando as teses e artigos no período dos últimos 10 anos. A pesquisa nos bancos de dados teve como propósito investigar quais são os tipos de produções acerca da temática.

Assim sendo, a análise dos resultados encontrados foi feita pela análise de conteúdo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), visando apontar nas unidades temáticas encontradas os desafios a serem trabalhados e superados em termos de desenvolvimento profissional.

2 CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo iremos discorrer sobre o contexto em que as práticas pedagógicas na formação inicial e continuada de professores se inserem, tendo como referência essa articulação.

2.1 Formação Inicial e Formação Continuada de Professores

2.1.1 Formação Inicial

No Brasil, os cursos de formação inicial de professores foram norteados através de um conceito tradicional, onde o desenvolvimento pessoal do professor é descartado, dando foco a uma “capacitação” em processos tecnicopedagógicos. A aprendizagem do aluno formando, de modo geral, se dá a partir da imitação do docente que carrega consigo uma bagagem maior de vivências dentro da prática, fazendo com que as práticas deste aluno se tornem corriqueiras em sala de aula (CYRINO, 2009). Já, em Portugal, os modelos de formação foram impostos pelas próprias instituições devido ao país não possuir uma diretriz que norteara o papel dos modelos de formação inicial para os professores.

Porém, para Esteves (2002), mudando um pouco o foco, as práticas dos professores e educadores não se encontram homogêneas, pois elas passam por constantes transformações através da observação das disposições dominantes. O que faz com que nas práticas pedagógicas atuais, elas não se encontrem apenas em um modelo existente, mas podendo ser perpassada por diferentes modelos, não desconsiderando que um deles seja a perspectiva dominante.

Nesta direção pontua-se, inicialmente, dois modelos de formação inicial desenvolvidos por Borges (2008), que demonstram as mudanças em relação a formação profissional docente, como:

Quadro I - Modelo Curricular de Formação

Modelo Perspectiva	Modelo Curricular Acadêmico Tradicional	Modelo Curricular Profissional
Profissional	Voltado para a formação profissional que é tomado como um tecnólogo, um expert, que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
	Saberes científicos e curriculares são a referência para a formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional
Modalidades de Formação	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação, enquanto os professores aplicam os saberes na base da formação.	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.
	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no final do curso.	Estágio em alternância ao longo da formação
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o locus central da formação
	Apesar das idas ao campo (ao meio escolar) é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em uma certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários, os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.	Envolve outros atores que aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio) envolve diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores
	Se apóia, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos e notadamente sobre a idéia de que dominando um bom repertório de casos e técnicas o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas, etc.

Fonte: BORGES (2008)

Para além do quadro apresentado que aposta no modelo curricular profissional de formação onde a “prática” ocupa o lugar central da formação e, portanto, a formação prática ganha muito visibilidade, outras possibilidades de formação também foram encontradas.

Zeichner (1983) chama a atenção para os modelos de formação “behavioristas”; enquanto que Ferry (1990) apontou para os modelos “centrados nas aquisições” e Pereira (1999) chamou a atenção para os aspectos da racionalidade técnica encontrados no modelo de formação na perspectiva de uma pedagogia pautada no “transmitir” os conhecimentos científicos e políticos pedagógicos para os alunos em formação. Nestes três modelos de formação, a tendência behaviorista se pauta na investigação científica e observação, sendo relevante, de um lado, para a formação de professores em formação, mas, por

outro lado, limitada ao generalizar um mesmo modelo para todos os fenômenos de investigação. Já, o segundo modelo se pauta em apreender com professor que possui experiências no ensino e, por fim, o terceiro modelo que aponta que os conhecimentos acadêmicos são a base para a transmissão do conhecimento.

Ferry (1990) afirma que, para adquirir o saber é necessário aprender e possuir técnica, atitude e comportamento, ou seja, todos os conhecimentos que são adquiridos durante a formação do futuro professor devem ser perpassados em sala de aula, fazendo parte do contexto de ensino. Este modelo possui duas etapas: na primeira, as teorias são ensinadas nos cursos de formação inicial, através dos saberes científicos, que não se vinculam entre si nas disciplinas ensinadas na graduação. Na segunda etapa, os alunos em formação aplicam as teorias científicas ensinadas nos cursos de formação inicial, dentro das práticas pedagógicas reais, onde já possuem a ação, ou simuladas.

Segundo Pereira (1999), nesse contexto, o modelo de formação se torna fundamental, pois decorrente dele se pode ter uma proposta de estágio supervisionado, prática pedagógica, atrelada a sua concepção, podendo ser de reprodução, transformação ou tentativa-erro. Já Zeichner (1983), com o modelo “personalista” e Ferry (1990), com o modelo “centrado no percurso” pautam o seu olhar nas características do aluno em formação, priorizando as suas vivências. Ou seja, a formação do aluno se dá a partir das suas experiências e não necessariamente nos modelos existentes, pré-determinados.

O aluno formando ocupa um espaço de sujeito ativo, onde a sua formação baseia-se na pedagogia da existência. Este modelo pontua a importância do trajeto deste futuro professor em sua formação pedagógica. O formador e o formando fazem parte de um conjunto da ação da formação. O professor permite que seu aluno reflita sobre as suas práticas e conheça os lugares onde elas acontecem, unindo a teoria e a prática, não como apenas uma transmissão dos saberes. O estágio e a instituição de ensino fazem parte do contexto onde este aluno está inserido. No estágio o aluno coloca em prática todos os saberes e vivências adquiridos na instituição, podendo assim refletir de forma crítica sobre elas e privilegiar dessa forma a intervenção.

Nessas perspectivas, a proposta é respeitar as peculiaridades de cada um dos alunos formandos, visando os interesses, as necessidades e as preocupações dos mesmos, os impulsionando a se desenvolverem

pessoalmente e profissionalmente. Foca-se, portanto, na formação da personalidade de cada um dos alunos, tonando-os futuros educadores que disseminarão o conhecimento de forma fácil e desenvolvida. (ESTEVES, 2007).

Um terceiro tipo de formação pode-se colocar nessa trajetória, pois ele se pauta-se no aluno formando quanto sujeito e objeto de formação. Para Zeichner (1983), este modelo se baseia em “orientação para a pesquisa”, para Ferry (1990), este modelo é designado na “centralização da análise” e para Pereira (1999), é dado como um modelo da racionalidade prática. As pesquisas relacionadas ao trabalho e as práticas de ensino são privilegiadas para estarem se desenvolvendo no meio da formação. Nota-se aqui que o futuro professor deve entender as suas ações pedagógicas e refletir sobre as mesmas, saber usar, em momentos oportunos, a teoria apreendida em curso em suas práticas e conseguir inserir em sua aprendizagem teórica as experiências educativas das suas práticas. Com isto, o professor pode nortear as suas decisões em suas ações.

Na realidade, parte dessa proposição pode ser encontrada no modelo curricular profissional (BORGES, 2008) que tem a sua centralidade na prática, na perspectiva de uma epistemologia da prática e da escola como lugar de formação. Schön (1995) aponta em sua proposição que o professor deve desenvolver um processo da reflexão-na-ação, compreendendo os momentos vivenciados na prática, assim como os combinando com habilidosas ações na prática pedagógica. Nessa direção, no primeiro momento, pode haver a ação da surpresa: o aluno desenvolve as suas ações, podendo surpreender o professor com as suas descobertas e reflexão sistematizada. No segundo momento o professor procura entender por quê o aluno teve determinada ação ou fala, bem como o porque se surpreendeu com as suas descobertas. No terceiro momento, o professor reformula o problema que a situação dada pelo aluno trouxe. Por fim, o quarto momento, quando o professor irá testar a nova hipótese que criou.

Em outra perspectiva que também contempla uma pedagogia da existencia no modelo de formação, Freire (1996) irá assinalar que um professor deve refletir sobre a prática e nas práticas pedagógicas, assim como sobre a dialogicidade. O autor traz a questão da importância do ensino como estética, não apenas transmitindo informações. Contudo, os processos se dão aos formadores por meio do diálogo, demonstrando humildade, pesquisa e rigorosidade científica. O

professor, sendo o instrutor do aluno em formação deve tentar desvelar o seu projeto. Portanto, exige de ambos a habilidade em lidar com o diálogo.

No geral, a prática pedagógica nos modelos de formação ganhou sentidos diversos e heterogêneos. Se no modelo canadense (Quebec), o modelo curricular profissional promoveu a prática dando-lhe nova centralidade; no modelo português (Europeu), a formação do professor saiu da graduação e passou a ser feita no segundo ciclo, ganhando status de mestrado profissional.

Figueira (2017) aponta que em Portugal, o Decreto de Lei 43/2007 passou a exigir para a obtenção do título de Professor, o mestrado profissional feito depois do primeiro ciclo de formação profissional. Portanto, o grau de Mestre passou a ser obtido a partir de um relatório relativo à unidade curricular da componente de PES, (Artigo 17º, Alínea b) trazendo implicações na organização dos currículos de formação dados nas Instituições de Ensino Superior. Em Portugal, os modelos de formação dos futuros professores dentro do estágio se configuram como teoria/prática/teoria, pois por meio da teoria que se embasa a prática e por meio da prática que se aplica a teoria. O autor pontua, ainda, que as leis atuais do Tratado de Bolonha fundamenta a formação para todo o Mercado Comum Europeu em sua unidade. Assim, os novos cursos de formação de professores deve contemplar não somente aspectos técnicos, mas também profissionais. O docente deve saber as questões básicas de sua prática, mas precisa saber lidar com os desafios, além de refletir sobre a sua própria prática.

No Brasil, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 coloca a sua ênfase na perspectiva de um modelo híbrido de formação na graduação, trazendo subjacente a ele a docência como a base da identidade da formação do professor, a perspectiva de um corpo de conhecimentos para fundamentar a formação do professor; a reflexão/ação/reflexão perpassando todo o currículo e a mudança no paradigma da formação no “[...] d) compromisso social e valorização do profissional da educação; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 2). Nessa diretriz se valoriza a articulação da formação inicial com a formação continuada do docente; regulamenta os cursos de formação para que haja uma homogeneidade nos processos de formação nos cursos de licenciatura brasileiros, bem como se propõe para ambos a **análise da prática pedagógica**.

De modo que o futuro professor deve possuir, portanto, um caráter pedagógico sendo, reflexivo em suas práticas e também, capaz de nortear o seu trabalho de acordo com o contexto em que está inserido. Portanto, a investigação tem como proposta gerar a reflexão (ALTET, 2000).

2.2 Formação Continuada

A formação continuada de professores possui modelos de práticas pedagógicas pautados em características peculiares, baseados em suas crenças, valores apreendidos na formação fornecida nas instituições de ensino que influenciam as práticas destes docentes, dando aos mesmos pensamentos, ações e organizações das práticas (FERREIRA; HENRIQUE, 2016).

Para exercer os modelos de práticas pedagógicas em sala de aula, estes professores recebem o aporte teórico que trará bases em suas práticas. Porém vale salientar que articular as teorias que são ensinadas nas instituições com as práticas pedagógicas no contexto escolar tem se tornado um desafio pelo grande distanciamento que há entre as mesmas, notando-se também que modelos de práticas pedagógicas de sucesso que são utilizados em um grupo pode não ter o mesmo sucesso com outros grupos, conforme o interesse, participação e condição de cada aluno.

Segundo Chamon (2006):

Em particular, modelos empregados na compreensão de um processo formativo não têm, na maior parte das vezes, concretude suficiente para desenhar atividades de formação (CHAMON, 2006, p.91).

Para a autora, os modelos de formação continuada atuais não possuem efetividade suficiente para ilustrar as ações de conhecimento.

Na literatura, encontra-se modelos de formação continuada que evidenciam as práticas realizadas pelos docentes em sala de aula. Simão; Caetano; Flores (2005), trazem como proposta um modelo formativo pautado na mudança das práticas pedagógicas dos docentes a partir da reflexão, onde:

[...] equacionando mudanças, concretizando-as e confrontando-as quer com a teoria, quer com a prática, pois essa é a via que permite a integração de estratégias diferenciadas ao mesmo tempo possibilitando que as mudanças se mantenham e generalizem, porque são compreendidas e ensaiadas (SIMÃO; CAETANO; FLORES, 2005, p. 178).

Neste modelo desenvolvido pelos autores, busca-se a mudança na realização das práticas dos professores, desprendendo-se de teorias já utilizadas e de práticas realizadas, para estar dando a possibilidade de integração de novas práticas e saberes aos docentes.

Este modelo pode ser referenciado em linhas gerais, como um modelo que prioriza a ação, colaboração, investigação, teoria e investigação, efetivando práticas aos docentes que promovam autonomia e que afetam as relações pessoais e contextuais (CHAMON, 2006).

Outro modelo de formação continuada pontuado foi concebido por Nóvoa (1991), onde o autor se baseia em um modelo de formação que passa pela experimentação, pela inovação das práticas e pela reflexão crítica acerca das próprias práticas.

Em sua obra, Nóvoa (1991) aponta que:

A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão (NÓVOA, 1991, p. 16-17).

O autor coloca que a formação continuada de professores deve exercer um modelo que busque a investigação-ação e a investigação-formação, contribuindo com os saberes docente e com o exercício da profissão docente.

Nóvoa (1991) pontua que a formação continuada de professores contribui para que os modelos de formação sejam realizados, porém, a mesma não retira a importância do professor refletir sobre a sua prática, repensando-a e mudando-a, através de esforço, e da procura pela inovação para a mesma, gerando a transformação nas práticas pedagógicas.

Portanto, os modelos apresentados demonstram a importância da formação dos professores, onde a partir dela, os mesmos investigarão as suas práticas pedagógicas e refletirão sobre elas, repensando suas ações docentes sejam elas de cunho pedagógico, contextual ou pessoal. Em relação as políticas de formação continuada, serão colocados estes aspectos a seguir.

2.2.1 A Rede Nacional na Formação Continuada de Professores

No ano de 2003, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores pelo governo Federal, sob responsabilidade também das redes de secretarias de Educação Básica e Educação a Distância fornecida pelo MEC, em parceria com as IESs e dos estados e municípios, buscando atender as necessidades apontadas pelos professores da educação infantil e ensino fundamental, que compõem a formação continuada (GATTI, 2009).

Para contribuir com a formação continuada, dentro das universidades que integram este sistema, foram criados os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que possuem como incumbência, potencializar as pesquisas realizadas nos mesmos, criar parcerias com outras universidades, vincular-se com o trabalho das secretarias de Educação para cumprimento das propostas articuladas, tendo aulas semipresenciais, trabalhos e encontros de cunho individual. Estes Centros devem também produzir os materiais didáticos utilizados (vídeos, softwares e livros), fazer a orientação de coordenadores(as) de atividades das secretarias de Educação e o desenvolvimento de tutores.

Ainda falando sobre o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), foi através dele que as ações feitas na rede, foram revistas e reformuladas com maior amplitude, ganhando uma maior qualidade, que proporcionou então a nova nomenclatura denominada de Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica e com isto foram acatados um maior número de projetos que tratam a respeito da formação das IESs. A partir disto, as funções que a Rede Nacional delegam são as de coordenar e determinar as ações das secretarias do Ministério da Educação (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com as IESs, dos sistemas de ensino e da Capes.

Portanto, a Rede Nacional, tem como objetivo unir a pesquisa das instituições de ensino e a produção acadêmica dos professores que exercem a profissão, contruindo saberes que contribuem na formação de professores. Além disto, a Rede possibilita a colaboração dos envolvidos neste processo de planejamento, gestão e avaliação do projeto de formação. Discorreremos agora sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), apontando as contribuições que o mesmo traz para a formação continuada de professores.

2.2.2 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

O Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), criado em 29 de janeiro de 2009, foi produzido para devido a um conjunto de ações d MEC e com a parceria de secretarias de Educação de estados e municípios e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), a fim de que fornecer a professores da educação básica cursos que auxiliassem a formação de professores que estivessem dentro dos parâmetros observados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Estes cursos são para educadores que ainda não possuem uma primeira graduação, cursos para quem já possui uma licenciatura porém atuam fora da área de formação, e, cursos para professores bacharéis que atuam sem licenciatura.

Estes cursos são planejados e organizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma fundação criada pelo Ministério da Educação (MEC), tendo a responsabilidade de cuidar das áreas de pós-graduação, tecnologia e pesquisa e preparar cursos de formação aos professores, atendendo as necessidades dos mesmos em modalidades de ensino e níveis (GATTI, 2009), em parceria também com Instituto de Ensino Superior (IESs), sob o respaldo também dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, onde a mesma além de desenvolver, acompanha as inscrições e a execução dos cursos, proporcionando aos cursantes a possibilidade de participação e atendimento as necessidades da região em áreas com baixo recurso.

Através da Plataforma Freire, um sistema criado pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os cursantes/ professores das redes públicas, terão acesso à candidatura aos cursos propostos pelo sistema, para futuramente estarem se inscrevendo em cursos de formação inicial e formação continuada, nesta plataforma. Estas inscrições passam pelas secretarias de Educação, a fim de validar este processo e visando através destes cursos a contribuição dos mesmos na formação docente. Depois, estas inscrições já validadas, são encaminhadas para o Instituto de Ensino Superior (IESs), que selecionam os candidatos e os

matriculam. Estas vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB), são oferecidas mediante a uma análise que diagnóstica nas pré – inscrições as necessidades dos futuros professores cursantes (Portaria nº 9/2009).

É importante salientar que as despesas destes cursos são providas pelo Ministério da Educação (MEC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e também do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os sistemas estaduais e municipais são imprescindíveis na realização destes cursos, pois são um apoio e contam com a parceria das Instituto de Ensino Superio (IESs).

2.3 A relevância das práticas na Formação de Professores

Neste contexto, para os futuros professores e para os que já exercem a profissão, as práticas pedagógicas são imprescindíveis, auxiliando e desenvolvendo as ações dos docentes no contexto escolar.

Na literatura, há autores que pontuam sobre a importância que as práticas pedagógicas possuem para a formação de professores, principalmente para os alunos formandos nos cursos de licenciaturas, sendo este o momento ideal para produção de tais práticas.

Formosinho (2001) salienta que:

A componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável (FORMOSINHO, 2001, p. 50).

Para o autor, a formação de professores é o meio com o qual as práticas educacionais são desenvolvidas e o momento da formação inicial do aluno nos cursos de licenciatura, é decisivo para que o discente possa ter os seus primeiros acessos ao contexto escolar e conseqüentemente, irá desenvolver as suas práticas pedagógicas com qualidade, responsabilidade e atendendo as demandas que lhe são impostas dentro do ambiente escolar.

A seguir, serão apresentados autores que tratam sobre a relevância das práticas na formação de professores, tendo como base, as ideias da tese de doutorado intitulada: “O lugar da Prática Pedagógica na Formação de Educadores de Infância nos cursos reorganizados no ambito do processo de Bolonha”, da

autora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira, sendo eles, Canário (2000) e Tardif (2005), ambos tratando sobre os aspectos das práticas e dos saberes profissionais na formação dos docentes com apropriação.

Para Canário (2000, p. 32), “aprender a aprender com a experiência”, demonstra que as vivências do educador não devem ser descartadas, pois elas são de cunho importante e fornecerão aos mesmos uma bagagem de práticas pedagógicas que serão suporte profissional para os professores.

Já Tardif (2002), aponta que:

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação (TARDIF, 2002, p.58).

Contudo, o autor afirma que os saberes são construídos através de práticas pedagógicas, podendo se adequar com as necessidades específicas do momento, de forma gradual, ou seja, de pouco em pouco, dia após dia e se difere de acordo com o tempo de aprendizagem de cada profissional e com cada ocupação, pretendendo-se pontuar os casos dos profissionais que atuam na área da educação.

Através dos autores já citados, nota-se que as práticas de ensino são fundamentais para nortear a vida profissional dos professores dos anos iniciais e docentes pós-graduados e que os princípios fundamentais que embazam a formação dos futuros educadores e daqueles que já atuam no contexto escolar, são as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso e dentro das salas de aula, não esquecendo da importância das vivências no espaço escolar consta para a aprendizagem e desenvolvimento da profissão, ora para a formação inicial, ora também, para a formação continuada de professores.

2.4 A profissionalização do ensino na formação do Professor Iniciante

A profissionalização do ensino teve a sua entrada na América Latina, na década de 1990, chegando ao Brasil nesta mesma década. (CÁRIA; OLIVEIRA, 2016). Amorim (2017), entende a profissionalização docente como:

Antes de mais nada, é necessário compreender o significado do trabalho docente enquanto profissão, pois de maneira equivocada, ela é concebida por algumas pessoas no sentido de

vocação, missão, doação ou dom. Por isso, é fundamental ter a clareza de que ser professor é uma profissão, portanto, precisa ser reconhecida e valorizada com a seriedade que ela exige (AMORIM; MARQUES, 2017, p. 2124).

Para a autora, a profissão docente não pode ser dada como dom, vocação, missão e doação, mas, como uma profissão, se igualando as demais profissões existentes, que precisam ser respeitadas, sendo colocadas na sociedade com o merecimento que lhe é devido.

Neste sentido, a profissionalização dos professores, é dada através das práticas pedagógicas que necessitam ser revisadas, dando a partir disto, a possibilidade dos professores construírem e reformularem as mesmas quando necessário, validando a formação docente e os saberes dos mesmos (NUNES, 2001).

Segundo Tardif e Lessard (2008):

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 27).

Os autores visam a profissão como um conjunto de profissionais que atuam na sua área de trabalho, através de uma formação superior, conhecendo as tarefas que executam com propriedade.

Amorim (2017), enfatiza que:

[...] a profissão está vinculada a um determinado saber, sendo uma ocupação ou ofício, a profissionalização é a forma como a sociedade percebe esses profissionais (AMORIM; MARQUES 2017, p.2125).

Para a autora a profissão também se associa a um ofício, de acordo com os saberes de cada indivíduo e a profissionalização é a condição em que a sociedade identifica estes especialistas.

Em relação a formação inicial de professores, a profissionalização do ensino fundamenta-se no momento em que o aluno se assume como professor por um curto período de tempo, exercendo através das teorias aprendidas nos

cursos de Pedagogia, suas práticas no estágio curricular. Amorim (2017) coloca que:

[...] muitos profissionais da educação entram em sala de aula antes mesmo de concluir a sua formação inicial ou que ministram aulas em disciplinas das quais não possuem qualquer afinidade, conhecimento prévio ou formação (AMORIM; MARQUES, 2017, p. 2125)

A autora pontua que ao chegar nas escolas, antes de se tornar professor efetivo, o aluno formando, depara-se com a sua falta de experiência com as práticas pedagógicas, lecionando disciplinas que não possui formação ou saberes preexistentes.

Quanto aos saberes da profissionalização do ensino aos professores iniciantes, não é possível mensurá-los, ou qualificá-los, pois, a partir da reflexão, as práticas docentes se modificam e se adequam de acordo com as necessidades dos mesmos, construindo assim a personalidade do ensino dos indivíduos (AMORIM, 2017).

Cária (2016) afirma que:

A formação do docente, no âmbito da profissionalização, é um campo tenso e depende de múltiplos fatores, mas tradicionalmente, as estratégias utilizadas para a melhoria profissional costumam cair no campo do desenvolvimento profissional, muitas vezes apresentando características dos chamados treinamentos em serviço, em local de trabalho ou externo a ele, reduzindo a competência profissional apenas ao “saber fazer” técnico ou à experiência (CÁRIA; OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Para a autora, a formação de professores atual visa apenas os saberes que são pautados no ensino, onde o docente tem como necessidade saber executar as suas práticas e a partir disto a profissionalização é traçada.

Segundo Simões (2010):

[...] aquele que tem uma formação teórica de qualidade, interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, que busca a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, um ser crítico, que trabalha coletivamente, que constrói e domina os saberes da docência (SIMÕES, 2010, p. 44-45).

O autor ainda aponta o professor como aquele que reflete sobre as suas práticas, com um olhar crítico, que trabalha com os seus pares, que a partir de

suas vivências tem a possibilidade de formar os seus conhecimentos e saberes, possuindo assim uma formação teórica, de qualidade e interdisciplinar a respeito do evento educacional.

Portanto, a profissionalização docente deve-se ser repensada, pois o lugar que o professor ocupa, não se pauta em ser um animador, facilitador, ou técnico, que não questiona, que cumpri regras e implementações que são instituídas sem observá-las, que não reflete sobre suas práticas, que é rápido para executar suas ações, mas o mesmo, é um indivíduo que possui saberes e instruções que o formam em sua totalidade (AMORIM; MARQUES, 2017).

2.5 Os desafios da prática pedagógica na Formação Continuada de Professores

Atualmente, os professores que atuam nas escolas, tem encontrado grandes dificuldades em estar exercendo práticas pedagógicas, devido a formação que lhes é oferecida. Os alunos deixam de ser alunos de graduação e se tornando professores, assumindo salas de aula, se responsabilizando pelo ensino da educação dos discentes e pelas relações que atribuem a sua formação. Terradas (2017), aponta que:

Um dos pilares da formação do professor é a relação entre a teoria e prática. A visão de que a teoria antecede à prática e que esta aplica soluções trazidas pela teoria, descontextualizando a realidade com modelos “prontos”, que reduzem a complexidade do mundo da vida e do trabalho, expressa a importância da aproximação da universidade com a realidade escolar (TERRADAS, 2017, p. 74).

A autora faz menção a importância que há em relacionar a teoria e a prática para a formação de professores e pontua ainda que colocar a teoria em posição antecedente a prática, é uma ação descontextualizada com a realidade atual, desaproxima segunda a autora, a universidade do contexto real da escola.

Amorim destaca que:

A docência é uma profissão que trabalha mais com a subjetividade, com o ser humano, portanto, não é algo palpável. É um trabalho sobre o outro e com o outro. Dessa forma, a responsabilidade do professor é quanto ao crescimento e

desenvolvimento das potencialidades do aluno (AMORIM, 2017, p. 2124).

Para a autora, ser docente, não é algo mensurável, é trabalhar com o outro, possuindo singularidades em seu trabalho, tornando-se responsável pelas suas práticas educacionais. Benittes (2007), traz a questão de como a teoria e a prática se evidenciam no contexto escolar:

A questão da teoria e da prática, assim como da sua relação, tendo como objetivo contextualizar o processo de profissionalização na sociedade, teve no pensamento contemporâneo uma atenção particular no que diz respeito à organização do trabalho e dos modos de produção cultural na modernidade, mais explicitamente como trabalho manual e trabalho intelectual nesta representação (BENITTES, 2007, p. 36).

Já Figueira, aponta que:

A relação teoria/prática/teoria é, por isso, fundamental para a construção do conhecimento profissional que, por sua vez permite, ao futuro professor, intervir no processo de ensino e aprendizagem de forma adequada e diferenciada (FIGUEIRA, 2017, p. 67).

A autora afirma que unir as relações de teoria/prática/teoria, constrói o conhecimento profissional do docente, o levando a ter a liberdade através desta construção de interferir no ensino e aprendizagem de seus alunos, de forma diferenciada e no que lhe é devido, por isto esta relação de unir a teoria e a prática se torna indispensável. E ainda em relação aos desafios em articular a teoria e a prática nos saberes dos docentes, Benittes (2007), pontua que:

Esta visão dicotômica entre teoria e prática, no sentido de sua separação, enfatiza a relação de autonomia que uma tem sobre a outra, o que significa dizer que estas estabelecem os papéis sociais quando denotam uma superioridade da teoria em detrimento da prática. Sendo assim, cabe aos “teóricos” pensar, refletir, e aos “práticos” agir (BENITTES, 2007, p. 37).

A autora aborda sobre a separação que ocorre entre a teoria e a prática, onde a teoria, possui um papel superior a prática, desarticulando o trabalho de ambas funções, onde os teóricos continuam a criar suas teorias e os práticos, continuam exercendo as suas ações em sala de aula.

Já Figueira (2017) cita que:

Efetivamente, inerente à importância da prática pedagógica na formação de professores, está a antiga questão da relação teoria/prática e prática/teoria nos processos de formação. Uma das grandes críticas à formação de professores tem sido, precisamente, a separação entre teoria e prática em muitos planos de estudo (FIGUEIRA, 2017, p. 68).

Para a autora, as funções da teoria e da prática são desenvolvidas de forma conjunta, portanto, desassociá-las não trará contribuições para o desenvolvimento profissional do professor.

E ainda falando neste desafio de unir as práticas pedagógicas com o embasamento teórico fornecido pelos cursos de licenciatura, Cavaco cita que, “é um tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também de aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais [...]” (CAVACO, 1979, p. 179), sendo assim, o autor diz que os professores atualmente se sentem inseguros, instáveis, incapazes de perdurar seus recursos financeiros pelo baixo salário e desvalorização do profissional da docência, sabendo dos seus desafios dentro do ambiente escolar e criando novas relações profissionais, para o auxílio destas dificuldades.

Além dos desafios em unir as práticas pedagógicas com a teoria e vice-versa, Tardif (2002), pontua outras dificuldades que permeiam o cotidiano do trabalho dos professores, que são ligadas as questões de tempo, de trabalho e das aprendizagens dos saberes profissionais para os professores que atuam na educação básica.

Tardif (2002), coloca que na sociedade atual, a profissão será fator de definição em relação ao lugar que um cidadão ocupa em sociedade, com isto, aquele que se enquadra em um perfil profissional, esta bem colocado para os demais. E Zeichner ainda afirma que:

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar a sua própria “persolidade”, ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente não é forçosamente “natural” ou “inata” mas ao contrário, é modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e socialização (TARDIF, 2002, p.78).

Para o autor, criar um perfil dentro de suas práticas pedagógicas é fundamental, pois assim, os professores podem modelar a sua profissão pelas suas vivências e socialização.

Este perfil, citado acima, pode ser criado através das aprendizagens com as vivências, como Benittes (2007) coloca:

A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. É necessário adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão à compreensão de princípios, permitindo organizar a realidade (BENITES, 2007, p. 42).

Para tanto, os docentes devem remodelar as suas técnicas, a fim de ampliá-las e melhorá-las, tornando assim suas técnicas aprazíveis ao seu ensino.

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BANCO DE DADOS

Para contextualizar a temática escolhida realizou-se uma busca em dois bancos de dados (CAPES/MEC e SciELO) com o intuito de identificar o que mais vem sendo produzido sobre os desafios da prática na formação inicial e formação continuada de professores. Essas bases foram escolhidas pelo vasto catálogo de trabalhos, além de serem as bases mais confiáveis na área da Educação.

3.1 Banco de Dados

Para atender a temática do presente trabalho, definiu-se como Banco de Dados o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Portal de Periódicos da CAPES/MEC, buscando artigos científicos, teses e dissertações acerca dos desafios da prática na formação inicial e formação continuada de professores, com enfoque no curso de Pedagogia. A fim de que houvesse maior compreensão do assunto para uma possível análise do que já foi produzido sobre o seguinte tema, é válido socializá-los neste momento para nos ajudar a pensar sobre.

3.1.1 Formação Inicial

Em um primeiro caminho percorrido, realizou-se uma busca simples no Scientific Eletronic Library (SciELO), se atentando para a área da Pedagogia, elencando os principais trabalhos no período de 2008 a 2018 utilizando as palavras-chave: “prática pedagógica” and “formação inicial”. Dos vinte e um (21) artigos encontrados, apenas dois (2) resultados abordam sobre a temática da formação inicial. Os demais trabalhos competem as áreas de Química, de Letras, de Biologia, da Enfermagem, da Lingua Inglesa, da Educação Física, das Artes Visuais, de História e da Língua Espanhola.

No Portal de Periódicos da CAPES/MEC, a pesquisa realizada, utilizou os filtros: “prática pedagógica” and “formação inicial”, ano – 2008 a 2018, grande área de conhecimento – ciências humanas, nome do programa – educação, área de concentração – educação, área conhecimento – educação, área avaliação – educação, para refinar os resultados do trabalho, atendendo as propostas dentro da temática do mesmo. Ao total, foram achados oito mil novecentos e

nove e cinco (8.995) resultados, porém, para a licenciatura de Pedagogia, na área de formação inicial, foco deste trabalho, foram encontrados doze (12) resultados que são relevantes, os outros resultados encontrados são das áreas de Educação Física, de História, de Biologia, de Filosofia, da Administração, de Física e da Medicina.

3.1.2 Formação Continuada

Na área da formação continuada, a busca realizada no Scientific Eletronic Library (SciELO), utilizou-se as palavras-chave: “prática pedagógica” and “formação continuada”, elencando os artigos produzidos no período dos últimos dez anos. A partir disto, foram contemplados trinta e nove (39) resultados. Destes resultados encontrados, cinco (5) são da temática de formação continuada. Nos demais resultados da pesquisa, competem as áreas da Educação Física, da Matemática, de Letras; da área da Língua Espanhola; da Psicologia; da Enfermagem e a área de Educação Ambiental.

A pesquisa da área de formação continuada, no Portal de Periodicos da CAPES/ MEC, passou pelo mesmo processo da pesquisa acima, utilizando também os filtros: “prática pedagógica” and “formação continuada”, ano - 2008 a 2018, grande área de conhecimento – ciências humanas, nome do programa – educação, área de concentração – educação, área conhecimento – educação, área avaliação – educação. Após este refinamento dos resultados, foram encontrados nove mil e cinquenta e oito (9.058) trabalhos, das respectivas licenciaturas como, porém, para compor as propostas da temática do mesmo foram encontrados oito (8) resultados que são foco deste trabalho. Pontua-se que em sua maioria, foram encontrados trabalhos da licenciatura em Pedagogia, que tratam sobre o uso das tecnologias como recurso para os professores em sala de aula, o uso da Internet para o ensino dos discentes, trabalhos que tratam sobre a criação de jogos digitais como meio facilitador de aprendizagem dos alunos, sobre alunos com deficiências intelectuais e físicas. Os demais resultados encontrados, competem as áreas de Educação Física, de História, de Ciências, de Sociologia, de Matemática, de Jornalismo, de Artes, de Física e de Educação Ambiental.

3.2 SciELO e CAPES/MEC: exploração dos dados

Ao total, foram encontrados vinte e sete (27) resultados, que corroboraram para o desenvolvimento do trabalho e maior compreensão do assunto, acentuando as temáticas de pesquisa de formação inicial e formação continuada de professores, os dividindo através das fontes de pesquisa bibliográficas no Scientific Electronic Library Online SciELO, com dois (2) resultados apenas para a formação inicial e cinco (5) resultados para a pesquisa em formação continuada. Na CAPES/MEC, encontraram-se doze (12) resultados categorizados para a pesquisa acerca da formação inicial e oito (8) resultados para pesquisa em formação continuada.

Os trabalhos encontrados foram categorizados em dois quadros, separando as áreas em que esta pesquisa se desenvolveu, sendo o Quadro 1, os trabalhos que abordam sobre a prática pedagógica na formação inicial e o Quadro 2, os trabalhos que tratam sobre a prática pedagógica na formação continuada. Seguem as tabelas abaixo, demonstrando estes resultados:

Quadro 2: Prática pedagógica – formação inicial

Formação Continuada	Fontes:	CAPES	SciELO	Total de trabalhos
A (des)articulação entre a teoria e a prática pedagógica		1	1	2
A formação Inicial e as contribuições do Estágio Curricular		0	1	1
Contribuições das mídias para a formação inicial de professores		1	0	1
Ações de práticas pedagógicas no contexto escolar		6	0	6
Reflexão sobre as práticas pedagógicas na formação inicial		1	0	1
As possibilidades de (re)construção através do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) na formação inicial dos docentes		2	0	2
Concepções de professores universitários licenciados em Pedagogia acerca de sua própria formação inicial		1	0	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 3: Prática pedagógica – formação continuada

Formação continuada	Fontes	CAPES	SciELO	Total
Os desafios das práticas pedagógicas na formação continuada acerca da alfabetização dos discentes		3	0	3
Formação continuada de professores na Educação Infantil		2	0	2
A formação continuada em diferentes partes do Brasil		0	2	2
As tecnologias no contexto educacional da formação continuada de professores		0	1	1
Saberes e aprendizagens docentes e a formação continuada		2	2	4
Supervisão das Práticas Pedagógicas na formação continuada		1	0	1

Fonte: elaborado pela autora.

3.3 Eixos da Formação Inicial

Os eixos a serem discutidos, falam de assuntos relevantes para a presente pesquisa, pontuando a importância dos mesmos para a formação inicial dos docentes, trazendo contribuições que irão corroborar com a temática da presente pesquisa.

3.3.1 *A desarticulação entre a teoria e a prática pedagógica*

Ao estudar sobre a formação inicial de professores e seus desafios, nota-se que a desarticulação entre a teoria e as práticas pedagógicas fazem parte dos contextos deste professor recém formado, portanto, observou-se nas bases de dados, trabalhos que apresentam este assunto, indo de encontro com a temática do presente trabalho.

No artigo titulado: “A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores”, do autor Maurício Pastor Soares, do ano de 2016, onde mesmo traz questões levantadas acerca do processo de municipalização ocorrido no estado do Paraná nas últimas décadas e a grande elevação da taxa de distorção idade-série e de reprovação no 6º ano, apuradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O autor aponta também o ponto de vista de professores que atuam na educação básica em relação a desarticulação entre a teoria e a prática no ensino aos discentes.

São apontados no trabalho, causas pelas quais há esta desarticulação, como, a dificuldade de aprendizagem, relacionada ao interesse, à insegurança e à dificuldade de adaptação dos estudantes quando chegam ao 6º ano; e a formação de professores, considerando que as práticas são distintas nas duas fases.

Soares diz que:

Na perspectiva apresentada para o ensino fundamental, a formação de professores configura-se como grande desafio e demanda a realização de um trabalho colaborativo, tendo como premissa o reconhecimento da importância de reflexões sobre a realidade vivenciada pelos docentes [...] Do modo como os professores concretizam a sua prática mediante a compreensão crítica sobre as dificuldades enfrentadas pelos seus estudantes, o que exige tomada de consciência do contexto e, em especial, da sua própria prática (SOARES, 2016 p. 57).

O autor pontua importância do trabalho colaborativo entre professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para a superação dos desafios enfrentados com os alunos em relação ao ensino dos mesmos, onde há a necessidade dos docentes refletirem sobre a suas próprias práticas para poder se aprofundar nelas e obterem de resultados em relação ao ensino dos discentes.

Soares ainda cita que:

Não se trata obviamente de simplificar o problema e responsabilizar o professor dos anos iniciais do ensino fundamental pelo insucesso do estudante na sequência dessa etapa, mas de compreender que existe um problema evidenciado pelas estatísticas do Inep, constatado pelos professores que atuam nessa transição, verificado na análise das estruturas dos currículos e dos conteúdos das licenciaturas de Pedagogia e que ocorre no cotidiano da escola que contempla os profissionais em exercício (SOARES, 2016, p. 59).

Nesta citação o autor coloca que a responsabilidade do ensino aos discentes não deve ser dada apenas aos professores dos primeiros anos do ensino fundamental, pois são evidenciados através do Inep, dados que apontam os problemas existentes na estruturação dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, desarticulando então a teoria ensinada nas instituições e as práticas pedagógicas dos professores quando se tornam atuantes nas escolas.

Já o segundo trabalho levantado, foi a dissertação de mestrado intitulada: “Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas”, do ano de 2017, escrita pelo autor Osmar Mackeivicz, que pontua sobre elementos que são entrelaçados, na formação inicial dos docentes, sendo eles: professor, estudante e conhecimento, porém o autor traz a desarticulação das teorias que são fornecidas nos cursos de Pedagogia e das práticas pedagógicas quando este aluno em formação passa a atuar no contexto escolar.

Na dissertação, o Mackeivicz (2017), levanta questões acerca da relação entre a teoria e a prática, elencando os desafios encontrados em a respeito da teoria e da prática: a falta de conhecimento da realidade da escola dificulta a relação teoria e prática; são poucos professores que relacionam teoria e prática; enfoque na teoria; falta articulação com a prática; teórico sem expressões da prática; a teoria não está relacionada na prática e; é uma teoria descolada da prática (MACKEIVICZ, 2017).

Portanto, através dos trabalhos apresentados neste eixo, observou-se que os modelos como os cursos de Pedagogia estão sendo desenvolvidos nas instituições requereria reformulações que possibilitariam maior aproximação com a prática no contexto escolar para que este aluno recém formado pudesse atuar, não havendo desarticulações entre a teoria e a prática, pois o ensino que é fornecido aos estudantes nas universidades, se embaza em um grande aporte teórico, que se distancia do cotidiano das práticas pedagógicas que são vivenciadas pelos profissionais que já atuam na área, sendo este então um desafio enfrentado na formação inicial.

3.3.2 Ações das práticas pedagógicas no contexto escolar

Atuar nas escolas nos dias de hoje, tem exigido dos docentes práticas pedagógicas que sejam eficazes para a aprendizagem dos alunos e atendam as demandas que o governo institui para os professores. Entretanto, desenvolver as práticas pedagógicas dentro do contexto escolar ao estar recém – formado, é um desafio enfrentado pelos “novos” docentes.

Na base de dados, ao pesquisar sobre o tema, notou-se uma maior quantidade de trabalhos que pontuam sobre os professores que já atuam na prática, dando ênfase a formação continuada dos docentes. Porém, foram encontrados poucos resultados que abordam sobre a formação inicial e os desafios dos futuros professores, sendo este um tema relevante a ser estudado na formação de professores.

A dissertação de mestrado intitulada: “Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR”, da autora Paula Valéria Moura Jonsson, do ano de 2017, aponta em linhas gerais sobre o desenvolvimento da formação inicial dos professores, a relação com as práticas pedagógicas e as estratégias teóricometodológicas que os professores iniciantes utilizam para superar os problemas e dificuldades encontradas na prática pedagógica.

A autora, diz que:

[...] as dificuldades encontradas no início da docência estão relacionadas com uma cultura escolar que vem se solidificando, qual seja a de destinar ao professor iniciante as turmas que os

demais professores não aceitaram, assim como os saberes práticos que necessitam estar mais articulados com a formação inicial, onde há o baixo nível de reconhecimento profissional, e a efetivação da prática em comunidades de extrema vulnerabilidade social (JONSSON, 2017, p. 37).

Neste trecho, a autora aborda que os professores novos que estão se inserindo profissionalmente, encontram dificuldades, por assumirem primeiramente, turmas que os outros docentes recusaram, não conseguirem articular as teorias aprendidas nas instituições com as práticas pedagógicas cotidianas e não serem reconhecidos em suas práticas em comunidades necessitadas.

Segundo a Jonsson:

[...] Constatou-se que os professores são profissionais preocupados com seu aperfeiçoamento enquanto docentes. No entanto, reconhecem que a sua formação é incompleta. As experiências vivenciadas enquanto estudantes também são fatores que influenciam os professores principiantes. Os aspectos didáticos apareceram como os principais campos nos quais os professores principiantes encontram dificuldades (JONSSON, 2017, p.38).

A autora pontua que os docentes reconhecem a incompletude de sua formação e buscam aperfeiçoá-la. Coloca-se também, a importância das vivências estudantis em questão, onde as mesmas são influenciadoras a estes professores iniciantes e que possuir práticas de ensino que sejam contribuintes para a aprendizagem dos alunos é um grande desafio que os mesmos enfrentam.

E, Jonsson ainda afirma que:

O professor iniciante constrói seu estilo de ensinar desde o ingresso na formação inicial. Com o passar dos anos, vai se modificando e moldando através de experiências com o coletivo da comunidade escolar e do contato com diferentes formas de aprender. A passagem de aluno para professor, ou seja, a inserção do professor iniciante na escola, representa, para a maioria dos professores, um momento decisivo (JONSSON, 2017, p. 39).

Para a autora, o professor principiante desde a sua formação nas instituições, constrói os seus saberes e práticas através de suas experiências profissionais e com o coletivo da comunidade escolar, conseguindo portanto,

ressignificar as suas práticas, sendo este então um momento decisivo na carreira docente dos professores iniciantes.

Contudo, nota-se que a formação inicial é extremamente importante para a construção das práticas de ensino dos docentes, pois através dela, são construídos saberes que irão nortear o trabalho pedagógico de professores. Uma formação solidificada, buscando a completude em suas teorias e futuras práticas profissionais realizadas pelos professores, trarão benefícios aos mesmos e possíveis superação dos desafios encontrados quando atuantes no contexto escolar.

3.3.3 As possibilidades de (re) construção através do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) na formação inicial dos docentes

Neste eixo será abordada a importância da reformulação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), para a formação inicial dos docentes, sendo esta uma ação da Capes, que pretende incentivar e desenvolver a educação em nível superior, gratuita e de qualidade, para profissionais atuantes da rede pública de educação básica que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

Tendo em vista a relevância deste tema para a pesquisa, pontua-se a dissertação de mestrado intitulada: “O curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz – MA”, escrito pela autora Maria Elisa Gonçalves Pereira, do ano de 2016, onde a autora através de seu trabalho, teve como pretensão, investigar os encadeamentos que o curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR possuem na prática pedagógica dos alunos-professores, tendo como foco, a concepção que este tem a respeito da formação e se essa formação os levou a uma prática de ensino diferenciada.

No trabalho a autora, pontuou através de seus levantamentos de dados coletados, os aspectos positivos e negativos da formação nos cursos de Pedagogia/PARFOR, observando que:

[...] os alunos-professores aprovam o curso, afirmando ter recebido uma boa formação. Segundo eles, os estudos realizados fomentaram a reflexão sobre a prática desenvolvida, levando-os a repensar conceitos de orientação da prática pedagógica e reorganizá-la, inserindo novos elementos apreendidos durante o curso (PEREIRA, 2016, p. 98).

Em relação ao curso de Pedagogia/PARFOR, mediante aos questionários respondidos pelos alunos-professores, a autora observou que os mesmos reconheceram a boa formação que o PARFOR forneceu e que esta formação possibilitou a estes alunos-professores refletirem sobre as suas praticas e ressignificá-las, agregando as novas aprendizagens que obtiveram no período de curso.

Pereira, também aponta nesta formação nos cursos de Pedagogia/PARFOR, aspectos negativos existentes, que cabem ser ressaltados e necessitam de reformulação. A autora aponta que:

[...] falta de acolhimento, o que nos permite fazer relações distintas sobre os aspectos apresentados. A primeira indica uma necessidade de se considerar a realidade dos alunos-professores, atentando para o tempo em que se encontram afastados dos estudos, o que poderia levá-los a uma apreensão dos conhecimentos de forma mais lenta, e, talvez, aqui se justifique o alto índice de desistências do curso, quando analisamos a entrada em 2009 e saída em 2015, chegando a 31,06% (PEREIRA, 2016, p. 99).

Neste trecho, a autora traz como desafio, os alunos-professores que se ausentaram dos estudos em alguns anos e depois voltaram a estar inseridos neste meio, encontrando dificuldades em procederem com as suas práticas, aprendendo de forma mais lenta. Esta observação feita pela autora, trouxe como justificativa para o seu trabalho a questão do índice de desistência do curso, em 31,06%, nos cursos de Pedagogia/PARFOR, nos anos de 2009 a 2015.

Já na outra dissertação de Mestrado analisada, titulada: “Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor – polo de Igarape-Miri, escrito pela autora Josilene Moraes Quaresma Pires, do ano de 2017, teve como foco, identificar e analisar quais as contribuições do curso de Pedagogia/Parfor para a mudança das práticas pedagógicas das professoras de Igarapé-Miri.

No trabalho, Pires coloca que:

[...] a partir do curso vão ocorrendo mudanças na prática pedagógica das professoras nas relações interpessoais entre professores e alunos e na compreensão do que é profissionalização (PIRES, 2017, p.83).

A autora diz que através dos cursos de Pedagogia/PARFOR, houveram mudanças em relação as práticas pedagógicas e nas relações interpessoais, entendendo o que é a profissionalização do ensino.

Ainda no trabalho, Pires aponta que:

[...] maior proximidade com os alunos, como: saber escutá-los, ter com eles uma relação mais afetiva, utilizar novas metodologias, enfim, adquirir uma formação profissional (PIRES, 2017, p. 84).

No trecho, a autora afirma que o curso PARFOR, proporciona aos alunos a possibilidade de escutá-los, se aproximar mais dos mesmos, ressignificando suas práticas, conquistando assim a formação de profissional.

Portanto, salienta-se através da análise dos dois trabalhos apurados que os cursos de Pedagogia/PARFOR, trazem contribuições para superação dos desafios encontrados nas práticas pedagógicas exercidas pelos docentes, possibilitando ações profissionalizantes inovadoras. Porém, é importante demonstrar que no primeiro trabalho apurado, já citado acima, são colocados desafios que os alunos-professores enfrentam em realizar o curso, se diferenciando do segundo trabalho, também já citado acima, que busca apontar apenas as mudanças positivas ocorridas nas práticas pedagógicas exercidas pelos professores nos curso de Pedagogia/PARFOR.

3.4 Eixos da Formação Continuada

Serão abordados neste eixo de formação continuada de professores, os assuntos que mais obtiveram importância para a temática da pesquisa realizada nas bases de dados e contribuíram no desenvolvimento dos resultados da presente pesquisa.

3.4.1 Formação continuada de professores na educação infantil

A formação continuada de professores e as práticas pedagógicas, fazem parte da educação infantil, trazendo contribuições ao ensino dos discentes e buscando nesta formação, a reflexão destas ações em sala de aula. Através dos

trabalhos analisados como resultados para a presente pesquisa, observou-se aspectos que corroboram com a temática estabelecida nesta pesquisa.

Segundo a dissertação de mestrado intitulada: “Formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professores da Educação Infantil”, da autora Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis, do ano de 2016, que teve como objetivo estudar os percursos da formação continuada de professores na educação infantil e a importância em refletir sobre tais as práticas exercidas e reforçando a articulação da relação entre teoria e prática no contexto escolar.

Para Reis:

Verifica-se, entretanto, que mesmo entre os habilitados em Pedagogia, há uma grande demanda por cursos de formação mais específica, como comprova a demanda de curso de especialização em Educação Infantil observada nos Planos de Ação Articuladas – PAR (REIS, 2016, p. 51).

A autora aponta que, mesmo os docentes que já possuem formação em Pedagogia, não é este, um fator satisfatório, necessitando então de uma formação que seja mais específica para os mesmos, podendo assim atender as demandas do governo para o ensino dos alunos, fator este comprovado, segundo os Planos de Ação Articuladas – PAR.

Reis (2016), ainda traz como questão a reflexão sobre as ações das práticas contínuas, onde a mesma pontua que:

Focar a pessoa e o cotidiano dos professores nos processos formativos é fundamental, quando se tem o intuito de superar a formação fragmentada, historicamente colocada em ação e ainda presente nas propostas implementadas por secretarias de educação e órgãos oficiais, que não concebe o professor em sua totalidade. Deste ponto de vista, a formação só pode imbricar-se com a invenção, ou seja, com a capacidade criativa de professores, na relação com as experiências pelas quais passam e a forma como são tocados (REIS, 2016, p. 61).

A autora diz que há necessidade de visar os percursos de formação e o cotidiano dos professores para que as defasagens ocorridas na formação dos mesmos, a partir das colocações das propostas dos órgãos oficiais e das implementações das secretarias de educação, que não visa o docente em seu todo, possa ser superada pelos professores através da capacidade em “inventar”

as suas práticas por meio das vivências que possui e o quanto estas vivências os alcançam.

Na dissertação de mestrado, também analisado neste eixo, titulada: “Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica”, do autor Deyvis dos Santos Costa de Castro, do ano de 2016, onde o autor teve como objetivo em seu trabalho pontuar a formação continuada de professores na educação infantil e as inter- relações pessoais com a prática pedagógica.

Segundo Castro (2016):

A cultura profissional está intrinsecamente ligada à formação continuada, à prática pedagógica e à produção de saberes mobilizados e compartilhados pelos professores de educação infantil, mediante o entendimento que a cultura profissional engloba o sujeito em todas as nuances pertinentes à cotidianidade do trabalho do professor (CASTRO, 2016, p. 37-38).

O autor coloca que o conhecimento profissional do professor está relacionado as suas práticas pedagógicas e a elaboração dos saberes, que são divididos pelos docentes que atuam na educação infantil, de acordo com o conhecimento profissional adquirido no cotidiano do trabalho docente.

Assim sendo, observa-se nos dois trabalhos analisados neste eixo, que a formação continuada de professores no ensino da educação infantil, não deve-se limitar apenas nas teorias aprendidas nas instituições, mas, o professor necessita ressignificar as suas práticas através do exercício da reflexão sobre as mesmas, trazendo em questão, as vivências em sala de aula, visando aquelas que mais o tocou. Nota-se também, que os órgãos oficiais e secretarias de educação, necessitam ver o lugar deste professor na formação continuada, atendendo suas defasagens na formação para assim, exercerem práticas que trarão contribuições ensino dos alunos.

3.4.2 Saberes e aprendizagens docentes e a formação continuada

Os saberes que são aprendidos na formação inicial dos docentes nas escolas, fazem desenvolvimento para a atuação dos mesmos através das

práticas pedagógicas, contribuindo futuramente na formação continuada dos docentes e consequentemente, no ensino que é dado aos discentes nas escolas.

Nos trabalhos apontados para análise neste eixo de formação continuada, serão abordados assuntos relevantes que foram encontrados na realização da pesquisa e que são relevantes para a temática deste trabalho. Apesar dos assuntos se diversificarem em relação a formação continuada nas bases de dados, tornou-se possível refinar os resultados encontrados, constando trabalhos que validaram este assunto.

Para a realização da discussão deste eixo, encontrou-se a dissertação de mestrado intitulada: “Formação continuada na escola: Reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente, da autora Elis Regina Calegari, do ano de 2015, onde a autora apontou como objetivo em seu trabalho, discutir e caracterizar a formação continuada de professores, compreendendo os desdobramentos das práticas pedagógicas e os movimentos de reflexão que os professores realizam (Calegari, 2015).

Para Calegari:

Inúmeros debates atuais na área da educação apontam a formação continuada como componente essencial para a qualificação do trabalho docente. Qualificação que está impregnada de objetivos quanto à própria natureza do trabalho desenvolvido na escola. Como sabe-se, há um evidente e aparente esclarecimento quanto à necessidade de constante aperfeiçoamento dos profissionais da educação, tanto em esferas mais abrangentes, como o âmbito das políticas públicas, quanto no âmbito restrito ao contexto das escolas, todos apontam a imperativa demanda de melhoramento na qualidade do ensino oferecido pela escola (CALEGARI, 2015, p. 27-28).

Contudo, a autora pontua a importância da formação continuada de professores para o desenvolvimento do trabalho docente nas escolas, elencando como desafio a questão do aperfeiçoamento das práticas estabelecidas pelos docentes e das políticas públicas existentes que abrangem o docente, demonstrando no contexto escolar e também, possíveis melhorias em relação a qualidade deste ensino que é dado na escola.

Calegari (2015, p. 28) ainda traz a questão da reflexão das práticas como uma ação construtiva, que promove a identificação das necessidades dos

docentes e que não exclua o saber e as práticas pedagógicas, adquiridas pelos professores: “[...] processo que considere o conhecimento e as práticas dos professores e que a partir desse reconhecimento, identifique necessidades, promova a reflexão e a formação do docente.”

E ainda segundo Calegari (2015, p. 30): “Por conseguinte, o aprendizado do professor enquanto sujeito que reflete sobre seu trabalho, não pode desvinculá-lo do contexto sociopolítico”, contudo, a autora aponta a importância que há em refletir sobre as práticas, porém, não desassociando o professor da realidade social pela qual o mesmo está inserido.

Na busca de resultados nas bases de dados, encontrou-se também o artigo titulado: “Aprendizagem do professor: uma leitura possível”, da autora Jamille Vilas Boas, do ano de 2016, que teve como foco, conceituar a aprendizagem do professor e demonstrar as mudanças sofridas nas práticas dos docentes a partir destas aprendizagens.

No artigo, Boas, traz apontamentos sobre a aprendizagem dos professores:

A aprendizagem pode ocorrer no processo de formação docente, porém não se reduz a essa, podendo ocorrer em diferentes contextos [...] (BOAS, 2016, p. 1098).

Contudo, para a autora, a aprendizagem obtida na formação docente pode ocorrer em diferentes circunstâncias, mas, não pode ser fator limitante para a ação das práticas docentes.

Boas ainda diz que:

Consideramos aqui a prática pedagógica escolar como parte de uma constelação de práticas que envolvem as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos da escola e as relações desta com a sociedade, indo além do âmbito da escola. Sendo assim, o professor nesta prática pertence a uma comunidade social escolar e sua participação vai além das dimensões conceituais e procedimentais da disciplina que leciona, envolve também a organização escolar, a gestão da sala de aula, a relação com pais de alunos, dentre outras (BOAS, 2016, p. 1101).

Para a autora, a prática pedagógica possui diversas funções, não somente de ensinar os conteúdos didáticos aos alunos, mas, de estar em contato

com a comunidade social escolar, promover a organização da escola, o gerenciamento da sala de aula e as relações com os pais, representantes e todos os participantes que englobam este meio.

Segundo Boas (2016, p. 1104): “A aprendizagem na docência pode ser entendida como uma mudança nos padrões de participação do professor na prática pedagógica escolar desencadeada a partir de situações de ensino.” Ressaltando que a aprendizagem na docência, desencadeia mudanças nos padrões de participação dos docentes no ensino, mediante aos acontecimentos da docência.

E Boas ainda diz que:

A aprendizagem para a docência, por outro lado, são mudanças nos padrões de participação do professor em outras práticas que podem repercutir no seu fazer docente na prática pedagógica (BOAS, 2016, p. 1104b).

A autora coloca que, aprender para a docência é ter a possibilidade de mudanças em outras práticas, que influenciam na forma com a qual o professor ensina os discentes.

Finaliza-se pontuando que a aprendizagem oferecida aos docentes é um atributo para a sua formação, porém, os professores devem estar em constante reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, as ressignificando, para que as mesmas, não se tornem monótonas e caiam no cotidiano do contexto com a qual as práticas da formação continuada estão inseridas, ou seja, no contexto escolar. Leva-se em conta também, que o professor e os seus saberes e aprendizagens obtidos na formação, devem ser reconhecidos e valorizados, nas escolas, na comunidades de pessoas que o professor atende e nas leis que fornecem suporte para as práticas docentes, possibilitando ao professor espaços para a organização e realização de suas práticas.

3.5 Discussão dos resultados

Os trabalhos encontrados nas pesquisas realizadas na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, corroboraram para que este trabalho tivesse um maior desenvolvimento e chegasse a sua finalidade de identificar os desafios

encontrados dentro das práticas pedagógicas na formação inicial e continuada dos professores.

Estes resultados que se enquadram dentro da temática do presente trabalho foram separados em eixos, os totalizando em treze (13) eixos, que dentre estes, discutiram-se três (3) eixos de maior relevância da formação inicial, sendo eles: A (des)articulação entre a teoria e as práticas pedagógicas, Ações de práticas pedagógicas no contexto escolar, As possibilidades de (re) construção através do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) na formação inicial dos docentes, compondo assim, os eixos da pesquisa na formação inicial.

Em relação aos resultados acerca da pesquisa de formação continuada, encontraram-se dois (2) eixos, sendo estes os mais relevantes: Formação continuada de professores na educação infantil e Saberes e aprendizagens docentes e a formação continuada.

No primeiro eixo, titulado “(des)articulação entre a teoria e a prática pedagógica”, a respeito da formação inicial, elencou-se os desafios existentes no cotidiano dos docentes. Nota-se, grande dificuldade em realizar um trabalho colaborativo entre os pares na escola e o desafio de superar as dificuldades de ensino que os discentes apresentam em seus resultados.

Coloca-se, que esta culpabilização do ensino atual dos alunos não pode ser inteiramente colocada nos professores, pois se trata de dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), inseridos nos trabalhos discutidos, que demonstram a necessidade da reformulação dos cursos de Pedagogia, onde o professor recém-formado possa articular a teoria aprendida com a prática que irá exercer com seus alunos na escola, pois a teoria oferecida nas licenciaturas de Pedagogia atualmente, são descoladas da prática, havendo um não conhecimento da realidade das ações dos professores.

O segundo eixo discutido no trabalho, titulado “ações das práticas pedagógicas no contexto escolar”, coloca que ao ingressar no contexto escolar, o professor iniciante, encontra dificuldades em exercer o seus saberes práticos, observando disassociações entre a teoria e a prática. Nota-se que o trabalho

docente não possui reconhecimento da comunidade social escolar, dificultando assim a execução das práticas. Aponta-se que os professores reconhecem que suas práticas precisam ser aperfeiçoadas, não se limitando apenas a suas vivências que constroem as suas práticas, mas, buscando-se recursos que corroborem com as mesmas e os façam refletir sobre as práticas pedagógicas, moldando-as, modificando e assim inserindo-as em seu contexto, de acordo com as necessidades implementadas pelo governo e pelas secretarias de cada município.

No terceiro eixo titulado: “A (re)construção das práticas pedagógicas através do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) na formação inicial dos docentes”, tratou-se sobre os cursos de Pedagogia/PARFOR, que são oferecidos aos alunos-professores, promovendo aos mesmos, a possibilidade de desenvolverem as suas práticas pedagógicas superando os desafios vivenciados pelos professores que iniciam a profissão nas escolas. Pontua-se que através dos cursos, os professores aderem práticas que corroboram com o desenvolvimento dos discentes e além de fornecer estratégias de ensino para os docentes, os cursos de Pedagogia/PARFOR, possibilitam aproximações afetivas dos professores para com os seus alunos, facilitando as relações e a aprendizagem do ensino que é dado pelos docentes, aos discentes.

Demonstra-se a importância apontada através dos cursos, de refletir sobre as práticas pedagógicas que são feitas diariamente pelos professores inseridos no contexto escolar. No curso, os alunos-professores, passam a compreender a significação da profissionalização para a formação e a partir disto, passam a repensar em suas metodologias didáticas para com os discentes. Estas ações promovem a reflexão sobre as práticas, possibilitando a superação dos desafios encontrados nas mesmas.

Em relação a formação continuada, o primeiro eixo discutido, titula-se: “Formação continuada de professores na educação infantil”, que abordou, os desafios enfrentados pelos professores que já atuam nas escolas. Pontua-se a fragmentação da formação continuada de professores atual, onde os professores possuem grandes dificuldades em solidificarem os seus saberes e suas práticas pedagógicas com os discentes e com as demandas das secretarias

de educação e do governo. Evidencia-se que as experiências dos professores em sala de aula são indispensáveis para a formação continuada dos docentes, construindo a base dos saberes dos mesmos. Coloca-se na discussão do eixo, a necessidade dos cursos de formação continuada aprimorarem os saberes dos docentes, desenvolvendo assim as práticas pedagógicas dos mesmos.

O segundo e último eixo discutido da formação continuada de professores no presente trabalho, titula-se: “Saberes e aprendizagens docentes e a formação continuada”, onde coloca-se que a formação continuada de professores é componente essencial do saber profissional dos mesmos. Nota-se que assim como na formação inicial de professores o aperfeiçoamento das práticas é realizado, os cursos de formação continuada também se tornam essenciais, para que este professor que já está inserido no contexto educacional possa desenvolver e realizar possíveis reflexões sobre a sua prática, não somente pedagógicas, mas, práticas que envolvam a postura social, seja com o pares na escola, com os discentes e com a comunidade social escolar, buscando possíveis melhorias.

Na literatura, autores abordam sobre a presente temática, trazendo colaborações para com os resultados que foram encontrados na pesquisa realizada, onde, Libâneo e Pimenta (1999) colocam que:

O curso de pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional[...] (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.242)

Os cursos de Pedagogia que são oferecidos pelas instituições atualmente, se interessam em formar um professor que o seu foco seja o exercício investigar as suas técnicas pautadas em teorias aprendidas nas universidades.

Tardif (2001), aponta que:

[...] transformou-se num objeto de investimentos multi e transdisciplinares, bem como numa luta simbólica de poder entre diversas correntes e disciplinas, entre diversas concepções e enfoques do conhecimento, que tentam impor seus modelos teóricos e suas metodologias [...] (TARDIF, 2001, p. 13).

O autor observa que os cursos de Pedagogias atuais, fazem parte de disputas entre diversas concepções, disciplinas e correntes, impondo focos dos saberes, métodos e modelos teóricos.

Segundo Libâneo e Pimenta (1999):

[...] críticas à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.244).

Para os autores, os cursos de Pedagogia promovem a separação entre a teoria e a prática, fragmentando então a formação dos docentes. Tardif (2002), visa a importância das práticas dos professores na área em que atuam, não dissociando-as dos conhecimentos teóricos aprendidos nas instituições, ressaltando que para além destes conhecimentos práticos adquiridos em suas vivências, o professor deve ressignificar as suas ações, articulando-as com as teorias.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF, 2002, p. 249).

Os autores, Libâneo e Pimenta (1999), também colocam que:

Defendemos, pois, a criação do curso de pedagogia, um curso que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias, etc (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.256-257).

Para os autores, os cursos de pedagogia devem ser repensados e pautados em formar pedagogos que possuam base teórica, científica e técnica, tendo contato através das instituições de ensino, com as práticas e assim possam se aprimorar em suas teorias e nas suas práticas, sabendo exercê-las em diversos sentidos, não somente didáticos, mas socialmente, culturalmente, tecnologicamente, entre outros meios que são eliminados da função de prática.

Pimenta (1999, p. 15), aponta que “[...] repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes[...]”, contribuindo assim para melhorias na formação inicial e continuada de professores.

Nunes (2001), coloca que:

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que ‘aprendessem’ a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência (NUNES, 2001, p. 38).

O autor deixa claro que a formação dada aos educadores, pretendia capacitar os mesmos para produzirem em sala de aula práticas eficientes, porém, atualmente, esta capacitação se desloca para saberes produzidos através das próprias práticas experienciadas que constroem bases de conhecimento.

E, Libâneo e Pimenta (1999), pontuam que:

Esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.262).

Os autores ainda evidenciam a importância dos futuros docentes estarem inseridos nas instituições de ensino, se ocupando de conhecimentos culturais, histórico-críticos e sociais, aprofundando a partir disto, os seus saberes.

Portanto, através dos resultados encontrados nas pesquisas e das colocações feitas pelos autores, demonstra-se a importância em aprofundar os estudos sobre os desafios das práticas pedagógicas na formação continuada e inicial de professores, refletindo sobre a educação atual em níveis de formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas que são exercidas em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo central da pesquisa, investigar os desafios da prática pedagógica na formação inicial e na formação continuada, observou-se que na literatura voltada para a formação inicial e continuada de professores, vem como no âmbito da legislação que há avanços em relação a temática tratada, assim como lacunas.

No levantamento de dados realizado notou-se que a formação inicial e continuada de professores passam por desafios que apontam a necessidade de atenção em relação as práticas pedagógicas que os professores exercem em sua profissão.

A formação inicial que é oferecida aos futuros docentes nas instituições de ensino, tem em consideração o embasamento teórico de qualidade e propõe aos alunos em um curto período, um ingresso nas práticas, através do estágio curricular obrigatório, que demonstra a distância entre a teoria e a prática sendo um desafio apontado nos resultados da presente pesquisa. Diante disto, nota-se a necessidade da reformulação dos cursos de licenciaturas, para que haja uma maior proximidade entre a teoria aprendida e a prática pedagógica vivenciada nos estágios, evidenciando a importância das práticas no trabalho docente.

Em relação a formação continuada de professores, onde se dá a prática pedagógica, observou-se através dos resultados encontrados, o desafio em articular as práticas pedagógicas que são realizadas com a teoria que foi aprendida nas universidades, principalmente para os professores recém-formados que encontram dificuldades em executar tal ação, devido ao distanciamento existente entre as escolas, onde o aluno aprende e tem a possibilidade de aplicar as práticas pedagógicas e as universidades, que tem como principal preocupação em formar um futuro docente, que se pautem em teorias dadas por autores da área.

Com isto, o aperfeiçoamento das práticas se torna fundamental, possibilitando aos professores novas aprendizagens sobre as práticas

pedagógicas que podem ser exercidas no contexto escolar, o gerenciamento da sala de aula, a relação com a comunidade social escolar e com os seus pares e o fornecimento de um ensino de qualidade aos discentes.

Com os desafios que foram apontados na formação inicial e continuada dos docentes no presente trabalho, coloca-se a importância da reflexão sobre as práticas, que permite que os professores possam resignificar as suas ações, pensando sobre as mesmas, modificando-as e adaptando-as segundo a profissão.

Notou-se através das buscas que foram realizadas no bancos de dados a respeito das práticas pedagógicas na formação continuada, menores resultados comparados com as práticas pedagógicas na formação inicial, trazendo híbridos resultados na pesquisas destas formações. Observou-se nos levantamentos dos dados, diversos resultados acerca de outras licenciaturas, principalmente em áreas biológicas.

Coloca-se que, além dos estudos que já foram apontados a partir deste trabalho, explanando os modelos de formação inicial e continuada de professores, a relevância das práticas pedagógicas e os seus desafios em articular a teoria e a prática e a profissionalização do ensino dos professores iniciantes, um outro tópico que poderia ser estudado é o desenvolvimento profissional, podendo trazer novas contribuições para uma futura pesquisa.

Compreende-se que este trabalho pode não trazer grandes modificações nos trabalhos realizados acerca dos desafios das práticas pedagógicas na formação inicial e continuada de professores, bem como pode não mudar a forma com a qual os cursos de Pedagogia estão instituídos. Entretanto, temos a clareza da importância e o valor deste tema para a formação de professores, sendo este o sentido que espera-se que a presente pesquisa tenha colaborado. De modo que ao se apontar para a existência de lacunas no âmbito das práticas pedagógicas tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada de professores, elas nos convidam a repensar as nossas práticas pedagógicas. Da mesma forma, elas também apontam como avanços que novos paradigmas foram introduzidos no processo de formação, pois entramos na era da profissionalização do magistério.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.
- AMORIM, A. C; MARQUES, G.M.B. **A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante**. In. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., Curitiba, Anais... Curitiba: PUCPRes - Editora Universitária Champagnat, 2017.
- ARNOSTI, R. P; BENITES, L.C; SOUZA NETO, S. **Escola de educadores - a dimensão (socio)afetiva na identidade do professor**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- BENITES, L. C. **Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. viii, 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007.
- BOAS, J.V. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. **Ciência da Educação**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 1097-1107, 2016.
- BORGES, C. **A formação docente em educação física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Anais... Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 2, p. 147-174.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. I Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, pp. 8-12, 2015.
- CALEGARI, E. R. **Formação continuada na escola: Reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente**. Francisco BeltrãoPR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014. Dissertação de Mestrado em Educação, 122p.
- CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. In B. P. Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior (p. 31-45). Porto: Porto Editora, 2000.
- CÁRIA, N.P; OLIVEIRA, S.M.S.S. **A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação**. Revista Intersaberes, vol.11, n.23, p. 421-440. 2016.

CÁRIA, N.P; OLIVEIRA, S.M.S.S. A profissionalização do ensino e a formação para a profissão docente. **Diálogos Educ. R.**, Campo Grande, MS, v.5, n.2, p. 24-44, 2014.

CASTRO, D.S.C. **Formação continuada de professores da educação infantil: entrelances com a prática pedagógica**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CHAMON, E. M. Q. O. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 89-109. dez. 2006

CYRINO, M. **Professores em formação: O momento da prática de ensino e a relação entre estagiários e professores-colaboradores**. Trabalho Conclusão de Curso – Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. 2009.

Decreto-Lei n.º 43/2007, D. R. I Série. 38 (2007-02-22) 1320-1328. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. 2007.

ESTEVES, M. **A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2002

ESTEVES, M. **Formação de professores: Das concepções às práticas**. In **Conselho Nacional de Educação (Org.)**, A educação em Portugal (1986-2006): Contributos de investigação (p. 151-205). Lisboa: CNE. 2007.

FERREIRA, J.S; SANTOS, J.H. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016

FERRY, G. **Permanences et convergences: Synthèse générale**. In Colloque de la Revue Recherche et Formation, Actes: Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: Strategies françaises et experiences étrangères, 165-168. Versailles, France: [s.n.].1990.

FERRY, G. **El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Barcelona: Paidós.1991.

FIGUEIRA, C.S.G.S. **O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de Bolonha**. Tese (Doutorado – Pós Graduação em educação) – Universidade de Lisboa – Instituto de Educação), 2017.

FORMOSINHO, J. **A formação prática de professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas**. In B. P. Campos (Org.). Formação profissional de professores no ensino superior (p. 46-64). Porto: Porto Editora. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A; BARRETO. E.S.S; ANDRÉ. M. E. D.A. **Políticas docentes no Brasil – um estado da arte.** 1. ed. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. (2002). **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas.

JONSSON, P.V.M. **Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR.** 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.

LIBÂNEO, J.C; PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99

MACKEIVICZ, O. **Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas.** 2017, 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec- Abrasco, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33,1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PEREIRA, M. E. G. **O curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR - Plano Nacional De Formação De Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do polo de Imperatriz MA / Maria.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís MA, 2016.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, 20(68), 109-125. 1999.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidades e saberes da docência.** In:_____(org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIRES, J. M. Q. **Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor – Polo de Igarape-Miri.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

REIS, G. A. S. V. **Formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professores da educação infantil.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2016.

SCHÖN, D.A. Formação de professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.) **Os Professores como Profissionais Reflexivos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p. 79-91, 1992.

SIMÃO, A.M.V; CAETANO, A.P; FLORES, M.A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 173-188, Jan./Abr, 2005.

SIMÕES, Márcia Rigoldi. **O programa de educação continuada formação universitária (PEC) – Municípios e sua relação com alunos-professores de educação infantil**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

SOARES. M.P; GISSI. M.L. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. vol.98, n.248, p.47-61. 2017.

TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr., 2001

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 31-55, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TERRADAS, J. R. Reflexões sobre a prática pedagógica de professores recém-formados em educação física no ensino fundamental I. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 69-86, jan./jun. 2016

UNIVERSIDADE JULIO DE MESQUITA FILHO. **Histório da Instituição**, Rio Claro, 2012. Disponível em: www.rc.unesp.br/ib/conPedagogia/Documentos/historicodainstituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Journal Teacher Education**, v. XXXIV, n. 3, p. 3-9, maio/junho, 1983.

ZEICHNER. K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008