



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**AS BASES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS  
CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIOESTE *CAMPUS* DE CASCAVEL - PR**

**ALINE DE PAIVA MORALES ANCIOTO**

CASCAVEL – PR

2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**AS BASES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS  
CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIOESTE *CAMPUS* DE CASCAVEL - PR**

**ALINE DE PAIVA MORALES ANCIOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre (a) em Educação.

Orientador (a): Prof (a). Dr (a). Carmen Célia Barradas Correia Bastos.

CASCAVEL - PR

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE)

A554b Ancieto, Aline de Paiva Morales.  
As bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de licenciaturas da UNIOESTE campus de Cascavel – PR / Aline de Paiva Morales Ancieto. --- Cascavel (PR), 2017.  
133 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Célia Barradas Correia Bastos  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Inclui bibliografia

1. Professores- Formação. 2. Didática do Ensino Superior. 3. Prática de ensino. I. Bastos, Carmen Célia Barradas Correia. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 371.1

Rosângela A. A. Silva – CRB 9<sup>a</sup>/1810



**unioeste**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná**

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65  
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110  
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



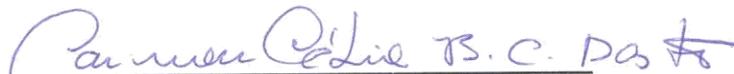
iv

**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

## ALINE DE PAIVA MORALES

As bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de licenciaturas da Unioeste- Campus Cascavel

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Carmen Celia Barradas Correia Bastos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Cezar Roberto Versa

União Educacional De Cascavel - UNIVEL (UNIVEL)



Elenita Conegero Pastor Manchope

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 15 de dezembro de 2017

Àqueles que acreditam na formação humana e na atividade docente como agente de transformação social.

## AGRADECIMENTOS

À admirável Professora Dra. *Carmen Célia Barradas Correia Bastos* por contribuir de maneira especial e afetuosa para um processo de realização pessoal, sempre com muita dedicação e competência. Obrigada pelos ensinamentos, direcionamentos e incentivos.

Aos docentes da banca examinadora, *Cezar Roberto Versa, Elenita Conegero Pastor Manchope e Andréa Cristina Martelli*, por gentilmente participarem desse processo contribuindo para o aperfeiçoamento do trabalho.

Ao meu amado esposo, *Fábio Ancioto*, por todo incentivo que sem dúvida me motivou na busca pelo conhecimento e por toda compreensão diante do tempo que nos foi tomado do mútuo convívio.

A minha querida e amada mãe, *Nilza Aparecida de Paiva*, meu exemplo de determinação e coragem. Por sempre me fazer crer do que sou capaz.

À equipe diretiva do Colégio Estadual Olivo Fracaro, *Dário do Carmo Rocha, Manoel Tomé da Silva Neto*, pelo apoio, companheirismo e palavras de estímulo. Também aos demais amigos de profissão do colégio que se alegram com essa conquista tanto quanto eu.

Sobretudo e por tudo a *Deus* que não falha em seus propósitos.

*“Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente”.*

*António Nóvoa.*

ANCIOTO, Aline de Paiva Morales. **As bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de licenciaturas da Unioeste campus de Cascavel – Pr.** 2017, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de pesquisa Formação de Professores. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

## RESUMO

Este trabalho aborda a temática formação de professores e tem como objetivo principal compreender se os saberes didático-pedagógicos e os culturais cognitivos são abordados de forma articulada nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel-PR. Para tanto, consideramos os estudos de Gatti (2010) e Saviani (2009) que tratam de aspectos históricos e teóricos da formação de professores e que apontam para a problemática de que em vários momentos da história da formação de professores no Brasil, os saberes docentes foram trabalhados de forma desarticulada, por vezes sobrepostos uns aos outros. Sabendo disso, partimos da hipótese de que essa histórica fragmentação dos saberes ou mesmo a preconização de determinada área do saber que permeou o processo de formação docente no século XX poderia, ainda hoje, representar um problema nos cursos de formação de professores para a educação básica. Metodologicamente, este trabalho foi realizado por meio de pesquisa de campo, tendo como técnica o uso de questionários que foram aplicados a quarenta egressos (2011 até 2015) dos cursos de matemática, letras, ciências biológicas, pedagogia e enfermagem da Unioeste de Cascavel-PR que já exerceram ou que ainda exercem o magistério na educação básica na rede pública ou particular de ensino. Como técnica de análise dos dados, utilizamos a teoria da Análise de Discurso de linha francesa estruturada por Michel Pêcheux (1988). A partir da coleta e organização dos dados, analisamos os efeitos de sentidos presentes nos discursos dos sujeitos da pesquisa, fundamentando-os teoricamente. Acreditamos que repensar a organização dos cursos de licenciaturas do *locus* de estudo é uma necessidade, assim como, conhecer a maneira como a formação pedagógica vem sendo abordada nesses cursos e avaliar o que tem resultado de uma formação com foco na área disciplinar. Esperamos que ações voltadas para uma formação mais articulada, baseada na multiplicidade de saberes docentes seja o foco das licenciaturas e que conceitos e estruturas curriculares seculares sejam superados.

**Palavras-chave:** Licenciatura. Formação de professores. Didático-pedagógica. Prática docente. Discurso.

ANCIOTO, Aline de Paiva Morales. **The didactic-pedagogical bases in the contexto of formation of teacher training courses from Unioeste, campus of Cascavel – Pr.** 2017, 133 f. Qualification text (Master in Education). Stricto Sensu Post-Graduation Program in Education, Area of concentration: Society, State and Education, Research line: Teacher Training. Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

## ABSTRACT

This work deals with the theme of teacher education and its main objective is to understand if the didactic-pedagogical and cognitive cultural knowledge are articulated in the undergraduate courses of the State University of the West of Paraná - UNIOESTE, Campus of Cascavel, Paraná, Brazil. In order to do so, we consider the studies of Gatti (2010) and Saviani (2009) that deal with historical and theoretical aspects of teacher education and point to the issue that at various moments in the history of Brazil, teacher education were worked in a disjointed way, sometimes overlapping each other. Knowing this, we started from the hypothesis that this historical fragmentation of knowledge or even the preconception of a certain area of knowledge that permeated the process of teacher formation in the twentieth century could still present a problem in the courses of teacher training for basic education. Methodologically, this work was carried out through field research, using as a technique the use of questionnaires that were applied to forty undergraduates (2011 to 2015) of the Mathematics, Literature and Language, Biological Sciences, Pedagogy and Nursing courses from UNIOESTE, Cascavel-PR, who have already exercised or who still practice teaching in basic education in the public or private teaching network. As a data analysis technique, we used the french line Discourse Analysis theory structured by Michel Pêcheux (1988). From the collection and organization of data, we analyze the effects of meanings present in the discourses of the research subjects, basing them theoretically. From the collection and organization of data, we analyze the effects of meanings present in the discourses of the subjects, substantiating them theoretically. We believe that rethinking the organization of licentiate courses at the study *lócus* is a necessity, as well as knowing the way in which pedagogical training has been approached in these courses and evaluating what has resulted from a training focused on determined area. We hope that actions aimed at a more articulated formation, based on the multiplicity of teaching knowledge is the focus of teacher training and that concepts and curricular structures can be overcome.

**Keywords:** Teacher training. Teacher education. Didactic-pedagogical. Teaching practice. Discourse.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AMOP	ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ
ASSOESTE	ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DO OESTE
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CNE/CP	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO
DCN	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
FD	FORMAÇÃO DISCURSIVA
FECIVEL	FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE CASCAVEL
FUNIOESTE	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
FUOP	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PARFOR	PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PIBID	PROGRAMA INSTITUIÇÃO DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PTD	PLANO DE TRABALHO DOCENTE
PRODOCÊNCIA	PROGRAMA DE CONSOLIDAÇÃO DAS LICENCIATURAS
SD	SEQUÊNCIA DISCURSIVA
SEED	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIOESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - AMOSTRA PREVISTA.....	21
TABELA 2 - FORMAÇÕES DISCURSIVAS.....	31
TABELA 3 - COMPARATIVO RESOLUÇÃO RES.2/2002 E RES.2/2015.....	35
TABELA 4 - NÚMERO DE ALUNOS BOLSISTAS DO PIBID POR LICENCIATURA - UNIOESTE CAMPUS CASCAVEL.....	52

**LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 - Identificação.....	81
GRÁFICO 2 – Curso de Licenciatura .....	81
GRÁFICO 3 – Ano de início .....	82
GRÁFICO 4 – Ano de conclusão.....	82
GRÁFICO 5 – Instituição em que cursou a licenciatura .....	83
GRÁFICO 6 – Nível de pós-graduação .....	83
GRÁFICO 7 – Pós-graduação.....	84
GRÁFICO 8 – Atuou ou ainda atua como professor/pedagogo.....	84
GRÁFICO 9 – Instituição de ensino em que atuou ou atua.....	85
GRÁFICO 10 – Regime de trabalho .....	85
GRÁFICO 11 – Dedicção ao magistério.....	86
GRÁFICO 12 – Participação no PIBID ou outros programas .....	86
GRÁFICO 13 – Tempo de atuação .....	87
GRÁFICO 14 – Prioridade do curso de formação .....	87

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>17</b>
1.1 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE DE DISCURSO .....	17
1.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	20
1.3 ESCOLHA, ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA	21
1.4 <i>LÓCUS</i> DO ESTUDO: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ- TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....	23
<b>2 CAMINHOS DE ANÁLISE</b> .....	<b>28</b>
2.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	28
2.2 DINÂMICA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS .....	29
2.2.1 Sínteses analíticas dos discursos dos sujeitos.....	30
<b>3 ANÁLISE E FUNDAMENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS</b> .....	<b>32</b>
3.1 TEORIA E PRÁTICA: EM BUSCA DO ELO PERDIDO.....	32
3.2 A PREVALÊNCIA DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA .....	40
3.2.1 Fragilidade didático-pedagógica: um reflexo da formação conteudista .....	45
3.3 PROGRAMAS EMERGENTES DE FORMAÇÃO: SOLUÇÃO DE CONTINUIDADE PARA AS LICENCIATURAS? .....	46
3.3.1 Pós-graduação e a educação básica: qual a relação? .....	55
3.4 DESMOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – DESCONEXÃO COM A REALIDADE ESCOLAR ? .....	58
3.5 A FORMAÇÃO INICIAL E SUA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE ESCOLAR .....	61
3.6 SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO, MAS.....	64
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>74</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>77</b>
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO.....	78
APÊNDICE 2 - PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	81
APÊNDICE 3 – SÍNTESES INDIVIDUAIS DOS SUJEITOS.....	88
APÊNDICE 4 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS .....	121

## INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da formação docente no Brasil foi marcada por dois modelos distintos de formação de professores: um voltado para a formação pedagógico-didática e outro para o domínio dos conteúdos culturais cognitivos, isto é, dos conhecimentos específicos das disciplinas. Essa dissociação entre aspectos tão importantes da função docente parece ser um dilema que adentra a condição da formação de professores em pleno século XXI, levando-nos a questionar se isso representa, ainda hoje, uma problemática nos cursos de licenciaturas.

Consideramos que a formação profissional do professor exige competências específicas que sugerem a coexistência de saberes e práticas articuladas que façam confluir aspectos necessários para uma formação satisfatória, a fim de que os docentes possam atuar em sala de aula tendo em vista o saber, o compromisso pedagógico e a formação que atenda às especificidades do exercício de suas atividades. Assim, entendemos que os currículos e conteúdos dos cursos de licenciaturas precisam dar condições aos futuros professores, trabalhando de forma articulada a multiplicidade de saberes com vistas a prepará-los para o exercício da profissão, pois como afirma Gatti (2013) a formação inicial dos professores é crucial.

Com base no exposto, este trabalho tem como objetivo geral compreender se os cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste – *Campus* Cascavel-PR contemplam os saberes didático-pedagógicos/saberes culturais cognitivos de forma articulada e conhecer de que forma, possíveis mazelas da formação inicial podem interferir no processo de ensino-aprendizagem dos professores.

Além disso, acreditamos que este trabalho apresenta relevância social e científica à medida que sugere repensar as políticas de formação docente com vistas a superar os dilemas relativos à formação de professores e romper com um modelo de formação que prioriza determinada área do saber.

Para realizar este estudo optamos por privilegiar como sujeitos da pesquisa os egressos dos cursos de licenciatura da Unioeste de Cascavel – pedagogia, letras, matemática, ciências biológicas e enfermagem - do período compreendido entre 2011 e 2015. Desse modo, participaram da pesquisa um total de quarenta licenciados que já atuaram ou ainda atuam no magistério na educação básica na rede pública ou privada de ensino.

De caráter exploratório-descritivo de base qualitativa, o estudo se efetivou por meio de pesquisa de campo. A coleta de dados ocorreu mediante o uso de questionários organizados com trinta e quatro questões objetivas e dissertativas envolvendo as dimensões: formação pedagógica; prática docente e formação continuada. Como técnica de interpretação dos dados qualitativos optamos pela teoria da Análise de Discurso de linha francesa, tendo como arcabouço teórico os estudos de Pechêux (1988).

O trabalho está organizado em 4 capítulos que apresentam elementos relevantes para compreender as condições pedagógicas da formação de professores na Unioeste de Cascavel.

No capítulo 1 apresentamos os “Caminhos Metodológicos”, nele buscamos evidenciar os caminhos percorridos ao longo do estudo mostrando a abordagem teórico-metodológica e instrumentos utilizados na pesquisa. Tratamos brevemente da teoria da Análise de Discurso e apresentamos de maneira mais específica como se constitui o *corpus* da pesquisa, explicitando como se deu a composição da amostra, o recorte temporal e delimitação do *lócus* da pesquisa, escolha, elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados.

O capítulo 2 “Caminhos de Análise” apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, a dinâmica e organização dos dados para posterior análise e as formações discursivas em que se inscrevem os discursos dos sujeitos.

No capítulo 3 “Análise e Fundamentação dos dados obtidos” apresentamos a análise das sequências discursivas mais representativas que foram obtidas por meio dos questionários aplicados aos participantes deste estudo. Concomitantemente, articulamos subsídios teóricos que contribuem para a compreensão do nosso objeto de estudo, dando sustentabilidade à análise.

No último capítulo expomos as “Considerações Finais” fazendo a correspondência entre os objetivos propostos e os objetivos alcançados a partir da realização da pesquisa. Retomamos os principais pontos do estudo e abordagens teóricas que deram a ele sustentação, colaborando para o entendimento a respeito da formação de professores nos cursos de licenciaturas da Unioeste e para novos debates e estudos.

Esperamos que este trabalho contribua para as políticas acadêmicas de formação de professores, em especial da Unioeste, desencadeando reflexões acerca de possíveis mazelas que permeiam o processo formativo dos futuros

educadores. Soma-se a isso a possibilidade de se efetivar ações que tenham em vista a melhoria da qualidade da formação de professores, pois entendemos que as condições do exercício dos professores interagem com suas condições formativas, conduzindo suas formas de atuação que se refletem em seus trabalhos, assim, é importantíssimo pensar o processo formativo do professor. (GATTI, 2016).

## 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Toda pesquisa científica requer tomada de decisões e escolhas de caminhos a serem percorridos, isso nos leva a indagar: quais caminhos metodológicos percorremos ao longo desse estudo? Nesse capítulo trataremos sobre a abordagem teórico-metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa explicitando os motivos pelos quais optamos por determinados instrumentos e de que forma se deu a utilização dos mesmos. Delinear o caminho percorrido é importante para que se entenda a forma como percebemos nosso objeto de estudo.

### 1.1 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE DE DISCURSO

No que diz respeito ao tipo de pesquisa, esse estudo caracteriza-se como de caráter exploratório-descritivo de base qualitativa que segundo Lakatos (2003, p.188), “são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno”. Para isso, utiliza de procedimentos sistemáticos, como a análise de discurso, por exemplo, em que o pesquisador cria, a partir da convergência de ideias dos sujeitos, formações discursivas que melhor as expressem. Nesse tipo de pesquisa os procedimentos de amostragem são flexíveis. Ainda que este estudo tenha caráter qualitativo, foi necessário utilizar alguns dados quantitativos para proceder à análise qualitativa.

A natureza deste estudo requer uma análise contextual do objeto que pretendemos estudar - as bases didático-pedagógicas no contexto dos cursos de licenciaturas da Unioeste - a partir dos discursos dos egressos da formação inicial, buscando identificar os sentidos que eles assumem, considerando além dos próprios sujeitos, suas histórias e contextos sociais em que se inserem como docentes, o que lhes conferem lugar de autoridade – constituída e reconhecida.

Para tanto, este trabalho toma como base teórica a Análise de Discurso – AD - que tem em Pêcheux (1988) seu arcabouço teórico. Assim, para a análise dos dados qualitativos utilizaremos a teoria da AD de orientação francesa como instrumento analítico.

A teoria da AD foi proposta por Michel Pêcheux no final dos anos de 1960. Até então os estudos de Noam Chomsky sobre a linguagem eram predominantes e

divergiam da maneira pecheutiana de pensar a ciência da linguagem. Assim, a partir das proposições de Pêcheux a linguagem passa a ser concebida de uma nova forma tendo como foco não mais a frase, mas o discurso.

Na AD, o discurso não se refere a um esquema elementar de comunicação, à transmissão de informações apenas, pois, há uma relação entre sujeitos e sentidos que são influenciados pela língua, pela história resultando em uma multiplicidade de efeitos, desse modo, podemos dizer que o discurso é, em linhas gerais, o efeito de sentido entre locutores. (ORLANDI, 2003).

Dito de outro modo, para a AD a mediação entre o homem e a sua realidade natural e social se dá a partir da linguagem, do discurso, da palavra em movimento que é o possibilita a permanência, continuidade ou transformação do homem e de sua realidade. Assim, busca “a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. (ORLANDI, 2003, p.26).

O sujeito por sua vez não é qualquer sujeito, para a AD ele é um sujeito do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia. (BRASIL, 2011). Assim, podemos dizer que a ideologia se materializa na linguagem de modo a produzir no sujeito discursos advindos de determinadas condições histórias e sociais.

Ressaltamos que na AD o conceito de ideologia toma uma dimensão diferente da ideologia pensada no campo da sociologia, por exemplo. Não se refere a uma visão de mundo, nem mesmo ao ocultamento da realidade, é, pois, pensada como um mecanismo estruturante do processo de significação. Segundo Orlandi (2003, p.96) [...] a ideologia se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa.” Portanto, a ideologia é a condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Pêcheux critica a evidência de sentidos, pois a linguagem é um sistema capaz de ambiguidade, assim o conteúdo não-dito é objeto de reflexão, pois, aquilo que é dito carrega consigo um pressuposto do que não foi dito, tornando-se um discurso que é ligado ao inconsciente e à ideologia. Assim, os efeitos de sentidos são produzidos por intermédio do insciente e da ideologia, isso quer dizer que o sujeito fala a partir de uma posição que está ligada às condições que o representa, porém não reconhece que seu discurso é efeito de um processo histórico.

Pêcheux relaciona a linguagem a sua exterioridade, isto é, o interdiscurso que é por ele definido como memória discursiva, que diz respeito a um conjunto de formulações já feitas, a tudo o que já foi dito e esquecido e que determina o que dizemos. Assim, sempre há a impressão que “nosso dizer” é “nosso”, porém, ele é constituído por muitos outros dizeres por nós retomados inconscientemente para constituir outros dizeres. Nesse sentido Pêcheux (1988) diz que o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina: significação do fenômeno da interpelação do indivíduo em sujeito do seu próprio discurso. Nesse momento retomamos o conceito de formações discursivas.

O interdiscurso articula-se às formações ideológicas que são representadas nos discursos pelo que chamamos de formações discursivas, marcadas por regularidades relacionadas à linguagem e a posições ideológicas daquele que faz uso das palavras. Segundo Orlandi (2003, p.43) “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.”

Importante dizer que os sentidos das palavras, determinados ideologicamente não se esgotam em si mesmas, mas variam de uma formação discursiva para outra, de modo que é possível que um mesmo sujeito se inscreva em mais de uma formação discursiva. Para Brasil (2011, p.174) [...] o sujeito não é um, mas comporta distintas posições-sujeito, variantes conforme as formações discursivas e ideológicas em que o sujeito se inscreve [...].

Na AD é preciso observar como são produzidos os efeitos de sentidos presentes nas falas dos sujeitos sem desconsiderar as condições de produção – contexto imediato, sócio-histórico e ideológico - desses discursos que vão deixando pistas para que o analista as perceba e as apreenda, sendo assim, os dizeres dos sujeitos não são apenas mensagens a serem decodificadas. Nas palavras de Orlandi (2003)

Os dizeres [...] são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentido têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim

como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2003, p.30).

Com base nesse aporte teórico, temos como *corpus* para a análise o resultado dos questionários aplicados aos egressos dos cursos de licenciaturas da Unioeste do *campus* de Cascavel-PR, de onde tomaremos as sequências discursivas mais representativas. Na sequência apresentamos de maneira mais específica os sujeitos participantes da pesquisa.

## 1.2 INDIVÍDUOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como esta pesquisa não abrange a totalidade dos componentes do universo, foi necessário investigar uma parte da população, sendo realizada por meio de amostragem. Optamos por trabalhar com uma representação de egressos dos cursos de licenciaturas da Unioeste do *campus* de Cascavel – Paraná que são os cursos de: matemática, letras (português/espanhol; português/inglês; português/italiano), ciências biológicas; enfermagem e pedagogia, do período compreendido entre 2011 até 2015 que já atuaram ou ainda se encontram em exercício na educação básica, na rede pública ou privada de ensino.

O recorte temporal justifica-se pelo fato de se tratar de um período que pode revelar informações mais recentes, latentes e vigentes dos cursos de licenciaturas e a limitação do *lócus* para o desenvolvimento do estudo se deu em decorrência do curto período de tempo que se teria para a realização de uma pesquisa mais abrangente que envolvesse outros *campus* da universidade *lócus* da pesquisa.

Para composição da amostra tomamos como ponto de partida o levantamento dos dados dos egressos junta à secretaria acadêmica da universidade. Com os relatórios em mãos, foi preciso estabelecer critérios para delimitar o número da amostra. Desse modo, como decisão da pesquisa, realizamos a estratificação da amostra, isto é, pré-determinamos o número de elementos a serem retirados de cada estrato, nesse caso, de cada licenciatura. A amostra total prevista de oitenta e um egressos resultou do cálculo de dez por cento de cada curso de licenciatura conforme tabela abaixo.

TABELA 1 - AMOSTRA PREVISTA

<b>CURSO</b>	<b>POPULAÇÃO DIURNO</b>	<b>10%</b>	<b>POPULAÇÃO NOTURNO</b>	<b>10%</b>	<b>POPULAÇÃO INTEGRAL</b>	<b>10%</b>	<b>AMOSTRA</b>
Matemática	-	-	50	5	-	-	<b>5</b>
Letras-Port./Ita.	34	3,4	-	-	-	-	<b>3</b>
Letras-Port./Esp.	44	4,4	-	-	-	-	<b>4</b>
Letras-Port./Ingl.	134	13,4	-	-	-	-	<b>13</b>
Pedagogia	141	14,1	175	17,5	-	-	<b>D 14 N 18</b>
Ciênc. Biológicas	-	-	96	9,6	-	-	<b>10</b>
Enfermagem	-	-	-	-	136	13,6	<b>14</b>
<b>AMOSTRA TOTAL</b>	<b>81</b>						

FONTE: Dados referentes à população fornecidos em 2016 pela secretaria acadêmica da Unioeste de Cascavel e estratificados pela autora.

Por fim, destacamos que a opção em trabalhar com os egressos da formação inicial se deu a partir da compreensão de que a esse sujeito lhe é conferida uma “autoridade”, uma vez que entendemos que como profissional que atua na área de formação tem competência para falar sobre tal. Essa posição agora ocupada por ele é o que o permite dizer o que diz, pois é esse lugar de profissional - e somente esse - que o permite (re) pensar sua formação.

### 1.3 ESCOLHA, ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Como toda ciência utiliza-se de técnicas para atingir seus propósitos, optamos para a realização desse estudo, a técnica de documentação direta que se constitui no levantamento de dados no local em que os fatos acontecem. Para a obtenção desses dados elegemos como mais adequada a pesquisa de campo que segundo Lakatos

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem

espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (LAKATOS, 2003, p.186).

A pesquisa de campo, de caráter exploratório descritivo, de base qualitativa, empregou como técnica o uso de questionários que foram constituídos por uma série de perguntas que foram respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador (LAKATOS e MARCONI, 2003).

A utilização de questionários para a pesquisa tem como vantagens maior liberdade nas respostas, já que mantém o anonimato; menos risco de distorção dos dados, uma vez que não há influência do pesquisador; possibilitam respostas que materialmente não seriam acessíveis, além de proporcionar mais tempo para responder (LAKATOS e MARCONI, 2003). Com base nisso e, sobretudo pela liberdade de expressão oferecida por esse recurso, consideramos a aplicação de questionários como a forma mais adequada para a concretização da pesquisa.

O questionário foi constituído em sua maior parte por questões abertas, possibilitando a variabilidade de respostas, assim, os participantes não permaneciam limitados a responder sim ou não, o que muitas vezes impede uma compreensão mais aprofundada do pesquisador. As questões abertas permitem ao respondente expressar-se livremente e possibilita uma investigação mais precisa e profunda (LAKATOS 2003).

Após a elaboração do questionário, o mesmo foi submetido a um pré-teste para testar o instrumento de coleta de dados e perceber possíveis falhas que pudessem comprometer a pesquisa e ainda se ele apresentava fidedignidade, validade e operatividade. O pré-teste foi aplicado a uma amostra reduzida que não fez parte a amostra final.

A etapa seguinte foi a localização dos sujeitos que a princípio se deu por meio dos endereços eletrônicos obtidos na secretaria acadêmica. Porém, devido à dificuldade em obter retorno, buscamos os sujeitos nas redes sociais. Após a localização dos mesmos, o questionário era encaminhado por meio de um link, junto ao termo de consentimento livre e esclarecido. Dessa forma, os questionários foram aplicados aos egressos dos cursos de licenciatura da Unioeste – *campus* Cascavel-PR – do período compreendido entre 2011 a 2015, que já atuaram ou que ainda estavam atuando no magistério na educação infantil, ensino fundamental e/ou médio na rede pública (municipal e/ou estadual) e/ou na rede particular de ensino.

Ao finalizar a pesquisa de campo, alcançamos uma devolutiva de 50% da amostra pretendida, o que confere representatividade e credibilidade à pesquisa, sobretudo pelo fato de estar pautada em uma abordagem qualitativa. Conforme cita Thiollent (1980) *apud* Thiollent (1985)

[...] o critério de representatividade dos grupos investigados não é necessariamente quantitativo. É importante, dentro de certos 'parâmetros' quantitativos, levar em conta a representatividade sócio-política de grupos ou de opiniões que são minoritários em termos numéricos, mas expressivos de uma situação em termos ideológicos e políticos. (THIOLLENT, 1980 *apud* THIOLLENT, 1985, p.63).

Por fim, é importante destacar que anteriormente a todo esse processo o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e por ele aprovado conforme Parecer número 1.741.612 emitido pelo próprio Comitê, possibilitando assim a continuidade do estudo.

#### 1.4 LÓCUS DO ESTUDO: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ- TRAJETÓRIA HISTÓRICA

O movimento a favor de uma universidade em Cascavel iniciou-se na década de 70, embora seu ápice tenha sido nos 80. Desse movimento participaram acadêmicos, funcionários e professores, que juntos reivindicavam uma universidade para a região oeste do Paraná.

Até então o Ensino Superior se dava sob forma de fundação municipal – a FUOP – Fundação Universidade do Oeste do Paraná – que funcionava desde 1972. Mantida pelo município, dependia ainda das mensalidades pagas pelos alunos.

A partir da década de 70 várias fundações de vários municípios do oeste do Paraná tiveram seus nomes alterados por decretos federais. Assim, no ano de 74 a FUOP passou a se chamar FECIVEL – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel.

Sob esse modelo de mantenedora não se tinha perspectiva de crescimento, isso impulsionou movimentos em prol de uma universidade que fosse capaz de atender toda a região oeste do Paraná. Esse movimento apoiado por alunos, funcionários e professores fez frente ao governo do Estado buscando uma

universidade pública para o interior, visto que muitos alunos que quisessem prosseguir com os estudos precisavam buscá-lo na capital do estado. Vários segmentos sociais apoiaram o movimento, o que o tornou forte e representativo junto aos governos.

Em 1985, a ASSOESTE – Associação Educacional do Oeste - e a AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – realizaram uma reunião e decidiram pressionar o governo do estado para que as faculdades fossem estadualizadas, compromisso esse assumido em 1986 pelo então governador do estado, José Richa. No final desse mesmo ano, por ocasião de inauguração de obra na cidade de Cascavel, o governador, que na época estava licenciado para concorrer ao senado, foi cobrado pela comunidade quanto à estadualização da universidade.

Em decorrência disso, pressionou o vice-governador, João Elisio Ferraz de Campos para que enviasse para votação em Assembleia o projeto da estadualização. Em menos de uma semana o projeto que previa a estadualização de quatro faculdades isoladas da região oeste com uma só mantenedora, já havia sido votado e aprovado na Assembleia Legislativa. No entanto, o vice-governador não assinou o documento, deixando-o para o próximo governante de Estado, Álvaro Dias.

Em 1987, Álvaro Dias sancionou o Projeto de Lei que instituía a Fundação Federação de Instituições do Oeste do Paraná e no mesmo ano instituiu a Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná, nomeando a Comissão de implantação da Unioeste. Assim, o nome da mantenedora passou a ser FUNIOESTE – Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Entretanto, o Estado não tinha interesse político em reconhecer mais uma universidade, uma vez que já havia no estado três unidades estaduais. Sobre o desinteresse político Balbinotti e Kuiava (2008) afirmam

É importante lembrar que os atos legais que estadualizaram a FUNIOESTE não se deram por vontade política dos governos do Estado. Esses atos sempre aconteceram na correlação de forças entre o governo e a comunidade do Oeste, por pressão da comunidade oestina, pela sua representatividade política e pela integração que a região possuía. (BALBINOTTI e KUIAVA, 2008, p.108).

Vale ressaltar que nesse período as faculdades enfrentavam uma forte crise, por isso, o investimento financeiro do estado, mesmo que a contragosto, veio em um momento oportuno.

Apesar de tudo, a estadualização não representou de imediato o reconhecimento da universidade em função de alguns empecilhos.

Legalmente, existiam decretos federais que impediam que novas universidades fossem reconhecidas no período de novembro de 86 até novembro de 89. Outro problema foi a falta de uma legislação da esfera estadual que norteasse o reconhecimento de novas universidades até o final de 1990.

Além das questões legais, a relação entre o governo e a universidade não era das melhores, já que o governo não se dispunha a negociar melhores salários para os funcionários e tentava interferir nas questões acadêmicas propondo um modelo de Conselho Diretor de forma antidemocrática em que o diretor do Conselho seria de escolha do governo. Isso demonstra que o intuito era diminuir a autonomia da universidade, porém esse direcionamento pretendido pelo estado não foi aceito pela comunidade.

O que se notava era na verdade a falta de interesse político em assumir mais uma universidade, assim o processo de estadualização foi sendo protelado pelo Estado que pautado na lógica do neoliberalismo, visando a diminuição de investimentos em políticas sociais, solicitou ao CEE – Conselho Estadual de Educação - a não aprovação de novos cursos. Assim, o CEE encaminhou à Secretaria de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia um pedido de suspensão dos processos que estavam em andamento, o que incluía o reconhecimento da FUNIOESTE.

Em 1991, o projeto de reconhecimento da universidade foi engavetado sob o argumento do CEE de que não haveria tempo suficiente para reconhecimento de novos cursos.

No ano seguinte, o CEE instituiu uma Comissão Especial para estabelecer o reconhecimento da FUNIOESTE, entretanto o processo foi novamente adiado em função de um movimento grevista em que os professores requeriam melhores condições de trabalho e salários.

Ainda em 1991, com a posse do novo governador, Roberto Requião e também com a renovação da direção do CEE a universidade se sentiu impulsionada a continuar planejando seu crescimento. No entanto, diferentemente do que se

esperava, o governador cortou cerca de 30% em investimentos para as universidades públicas e por meio da Lei nº 9.663/1991 transformou as fundações universitárias em autarquias. Assim, a universidade deixou de ser fundação FUNIOESTE e passou a ser UNIOESTE, isso quer dizer que a partir de então “[...] a universidade passou a depender exclusivamente dos investimentos públicos, submissa ao poder do Estado.”(BALBINOTTI E KUIAVA, 2008, P.112).

Em 1992, com o término do período do primeiro mandato da direção da UNIOESTE, um novo diretor foi escolhido democraticamente, todavia, o governador Requião, em atitude autoritária e antidemocrática nomeou como diretor da UNIOESTE o candidato que havia sido derrotado nas urnas. O fato gerou revolta e protestos na sede da reitoria.

Apesar do cenário conturbado e crises entre universidade e governo do Estado, em 1993 a UNIOESTE de Cascavel cresceu consideravelmente graças ao apoio da comunidade oestina que pressionava o governo para que a universidade fosse reconhecida.

No ano seguinte, o governador Roberto Requião encontrava-se licenciado do cargo para concorrer ao Senado. Nesse período, o vice-governador, Mário Pereira, político da região de Cascavel a favor da causa da universidade, assumiu interinamente o governo do Estado do Paraná, o que favoreceu, após mais de uma década de lutas, o reconhecimento da UNIOESTE por meio do Parecer 137 de agosto de 1994. Em dezembro do mesmo ano o MEC reconheceu a UNIOESTE como Universidade Regional multicampi por meio da Portaria 1784-A.

Desde então, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como instituição pública, gratuita e multicampi, tem se destacado e mostrado seu potencial acadêmico, figurando entre as melhores colocadas no ranking de universidades brasileiras, tendo como missão produzir, sistematizar, socializar o conhecimento e contribuir para o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometida com a democracia, justiça e cidadania.

Em função da delimitação da pesquisa, destacamos o *campus* de Cascavel que em dois mil de dezessete possui 560 docentes exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão e 277 agentes universitários atuando em funções técnicas e de apoio. Além disso, o corpo discente é constituído por 3.074 alunos matriculados em 15 cursos de graduação; 47 alunos em 2 cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e

578 em 13 cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo 11 de mestrado e 2 de doutorado. Somente no mestrado em educação são 85 alunos matriculados.

Dentre os cursos de graduação, cinco são voltados para a formação de licenciados: ciências biológicas, enfermagem, letras – português/espanhol, português/italiano e português/inglês – matemática e pedagogia os quais, com todas as suas especificidades, suscitam debates constantes sobre a formação docente.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> As informações referentes à Unioeste encontram-se disponíveis em: <[www.unioeste.br](http://www.unioeste.br)> PROPLAN - Diretoria de Desenvolvimento Institucional - Divisão de Informação – Estatística. Resumo de dados: janeiro/2017.

## 2 CAMINHOS DE ANÁLISE

Os indivíduos ocupam diferentes lugares na sociedade, cada qual com sua história pessoal e/ou profissional de onde proferem seus discursos, sendo assim, cabe o questionamento: quem são os sujeitos dessa pesquisa? Este capítulo pretende apresentar o perfil dos participantes e mostrar de que forma os dados obtidos foram organizados para posterior análise.

### 2.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Neste momento, apresentamos de maneira objetiva e sintetizada o perfil dos participantes da pesquisa que podem ser também visualizados em forma de gráficos no apêndice 2 deste trabalho.

Participou da pesquisa um total de quarenta sujeitos egressos dos cursos de licenciaturas da Unioeste de Cascavel que concluíram a graduação entre os anos de 2011 e 2015.

Com base nos questionários respondidos detectamos que maior parte dos participantes da pesquisa é do sexo feminino. Somente 12% do sexo masculino.

A maioria é egressa do curso de Pedagogia (35%), seguido do curso de Letras (25%). A menor amostra participante foi do curso de Enfermagem, apenas 3%. A maior parte dos participantes iniciaram o curso de licenciatura no ano de 2007 e uma minoria no ano de 2005.

30% concluiu o curso de licenciatura no ano de 2011, penas 8% terminaram a graduação em 2016 devido ao período de greve na Universidade. 59% dos respondentes, ou seja, mais da metade, têm ou estão cursando pós-graduação, nível especialização. 38% mestrado e 3% doutorado, concluídos ou em andamento.

Do total de egressos participantes da pesquisa 69% já concluiu cursos de pós-graduação, sendo que quase toda a população participante atua como professor ou pedagogo. Apenas uma minoria de 10% não está mais atuando.

Mais da metade dos respondentes (67%) já atuou ou ainda atua em instituições públicas de ensino. 15% em instituições privadas e 18% trabalhou ou ainda trabalha em instituições públicas e particulares concomitantemente.

Metade da população tem uma carga horária de trabalho que varia entre 31 e 40 horas semanais. 28% trabalha de 11 a 20 horas por semana. Somente a minoria tem jornada de trabalho acima de 40 horas.

De todos os participantes da pesquisa, 23% não têm dedicação exclusiva ao magistério, ou seja, dividem a carga horária de trabalho entre a docência e outras atividades laborais.

43% dos respondentes disseram não ter participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, isto é, a maioria. 25% fizeram parte de outros programas. 32% tiveram oportunidade de participar do PIBID durante o curso de formação.

Quanto ao tempo de atuação dos participantes da pesquisa, mais da metade (60%) têm/tiveram de 1 a 5 anos de exercício no magistério. 20% de 6 a 10 anos. 5% mais de 11 anos. 12% do total ainda não completou um ano de exercício da profissão.

Metade dos participantes da pesquisa respondeu que a formação no curso de licenciatura deu prioridade aos conteúdos específicos da disciplina. 30% afirmou que os aspectos voltados à docência foram priorizados. 20% acredita que a ênfase foi dada à pesquisa.

Todos os participantes são egressos de licenciaturas da Unioeste *campus* de Cascavel-PR.

## 2.2 DINÂMICA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A organização dos dados obtidos na pesquisa passou por várias etapas. Após o reconhecimento e caracterização dos sujeitos descrevemos as falas de cada um com base nos questionamentos respondidos. Dessa forma, estruturamos uma sequência de produção de sínteses organizadas da seguinte forma:

- Elaboração de uma síntese para cada sujeito a partir das 34 questões respondidas:

- \* 15 referentes à identificação;
- \* 12 referentes à formação;
- \* 04 referentes à prática docente;
- \* 03 referentes à formação continuada.

Cada descrição agrupou dados de todas as perguntas, unindo as ideias individuais. O agrupamento dessas ideias com base em cada questionamento resultou nas descrições/sínteses individuais dos sujeitos que constam no apêndice 3 deste trabalho.

### 2.2.1 Sínteses analíticas dos discursos dos sujeitos

A seguir passamos à elaboração de uma síntese integrando ideias convergentes entre todas as licenciaturas com base nos questionamentos realizados.

Nessa etapa foi possível vislumbrar possíveis formações discursivas - FDs -, isto é, a relação de enunciados com regularidades que ditam aquilo que o sujeito deve/pode dizer a partir de determinada conjuntura que deriva de condições históricas e sociais de produção. A tabela a seguir permite visualizar melhor a convergência de ideias, isto é, os sítios de significância que apontam para formações discursivas.

As siglas **M, L, B, E, P** que aparecem na tabela acompanhando o número de identificação dos sujeitos referem-se às licenciaturas, respectivamente: matemática, letras, ciências biológicas, enfermagem, pedagogia. As sequências discursivas – SDs - que aparecem enumeradas constam no apêndice 4 deste trabalho.

Logo na sequência, o metatexto apresenta a análise e fundamentação teórica e tem uma configuração que busca integrar não somente as formações discursivas abaixo sistematizadas, mas ir além do que foi representado nas formações, intercalando umas e outras quando necessário para compreender as sequências discursivas produzidas pelos sujeitos assujeitados às FDs às quais eles pertencem.

TABELA 2 - FORMAÇÕES DISCURSIVAS

TEORIA E PRÁTICA: EM BUSCA DO ELO PERDIDO	
FORMAÇÕES DISCURSIVAS	SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS
Carga horária das disciplinas de didática, metodologia e prática pedagógica satisfatória.	2M,3M,4M,7M,9L,10L,11L,13L,14L,15L,16L,17L,18B,19B,22B,23B,24B,25B,26E,27P,28P,33P,34P,35P,38P,39P
A forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas atendem as necessidades da prática de forma parcial.	1M,2M,5M,6M,7M,8L,9L,12L,13L,14L,15L,16L,18B,20B,23B,24B,25B,27P,29P,31P,32P,34P,36P,37P,39P
A PREVALÊNCIA DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA	
FORMAÇÕES DISCURSIVAS	SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS
Prioridade aos conteúdos específicos	2M,3M,4M,6M,8L,9L,10L,11L,12L,14L,17L,18B,20B,22B,23B,24B,25B,30P,34P,37P
Aspectos pedagógicos parcialmente articulados aos conteúdos específicos.	4M,5M,6M,7M,9L,12L,14L,15L,19B,20B,21B,23B,24B,25B,30P,31P,32P,33P,36P,37P,39P,40P
Bons de conteúdo com defasagem pedagógica.	2M,6M,8L, 20B,24B
FRAGILIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: UM REFLEXO DA FORMAÇÃO CONTEUDISTA	
FORMAÇÕES DISCURSIVAS	SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS
Predomínio da dificuldade em obter atenção dos alunos.	1M,3M,4M,8L,9L,11L,12L,13L,15L,17L,24B,25B,31P,33P,34P,36P,39P
PROGRAMAS EMERGENTES DE FORMAÇÃO: SOLUÇÃO DE CONTINUIDADE PARA AS LICENCIATURAS?	
FORMAÇÕES DISCURSIVAS	SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS
Políticas de formação não suprem as necessidades/dificuldades que os professores encontram na prática docente.	1M,5M,7M,8L,9L,10L,19B,20B,21B,22B,24B,25B,31P,32P,36P,37P,40P
A maior parte não participou do PIBID ou outro programas.	2M,6M,11L,18B,21B,23B,24B,26E,27P,28P,29P,31P,32P,34P,35P,37P,40P
PÓS-GRADUAÇÃO E A EDUCAÇÃO BÁSICA: QUAL A RELAÇÃO?	
FORMAÇÕES DISCURSIVAS	SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS
Cursos de pós-graduação contribuem parcialmente ou não contribuem para uma formação didático-pedagógica.	10L,11L,15L,22B,24B,26E,27P,31P,32P,35P,36P,37P,39P
DESMOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – DESCONEXÃO COM A REALIDADE ESCOLAR ?	
FORMAÇÕES DISCURSIVAS	SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS
Formação continuada deficitária.	1M,2M,6M,7M,8L,11L,13L,14L,18B,19B,21B,22B,24B,25B,29P,30P,32P,34P,35P,36P,39P
A FORMAÇÃO INICIAL E SUA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE ESCOLAR	
FORMAÇÕES DISCURSIVAS	SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS
Fragilidades no ensino-aprendizagem do PTD e PPP	9L,11L,12L,14L,17L,18B,20B,25B,26E,27P,29P,31P,33P,36P,39P
Carência no ensino-aprendizagem de legislação, estudo de documentos norteadores do processo educacional.	2M,3M,5M,7M,9L,12L,18B,19B,20B,21B,22B,25B,30P,31P
SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO, MAS...	
FORMAÇÕES DISCURSIVAS	SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS
Formação satisfatória/suficiente	3M,4M,5M,16L,24B,25B,26E,28P,29P,30P,35P,36P,38P,39P
Formação satisfatória com ponderações	1M,6M,7M,8L,10L,12L,13L,14L,18B,19B,20B,21B,22B,23B,31P,32P,33P,34P,37P,40P

FONTE: Elaborado pela autora.

### 3 ANÁLISE E FUNDAMENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

Neste capítulo buscamos aproximar a fundamentação teórica que sustenta o presente estudo à análise qualitativa partindo das formações discursivas apresentadas no tópico anterior e perceber os efeitos de sentido produzidos pelos discursos dos sujeitos da pesquisa, os sentidos que dão às experiências que sinalizaram sua formação acadêmica docente. As regularidades entre os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa constituíram algumas formações discursivas importantes para a compreensão de nosso objeto de estudo. Como decisão de pesquisa, tomamos para análise as SDs mais representativas das formações discursivas emergidas do estudo que serão analisadas com base na Análise de Discurso de orientação francesa, tendo em Pêcheux (1988) o arcabouço teórico.

#### 3.1 TEORIA E PRÁTICA: EM BUSCA DO ELO PERDIDO

*SD1 - [...] quando estudava achava a carga horária muito grande, porém foi de grande auxílio para minha prática como profissional”. (SUJ.13L).*

O enunciado acima, produzido pelo sujeito 13L, coloca em evidência as condições de produção de seu próprio discurso. “[...] quando eu estudava [...]” remete-nos ao entendimento de que no lugar de profissional, egresso de um curso de licenciatura que exerce o magistério na educação básica, é capaz de repensar sua formação. Sustentando-se em uma “memória do dizer” tem agora, autoridade enquanto profissional que atua na área de sua formação. Recorrendo a essa memória produz em seu discurso um efeito de sentido que leva-nos a perceber que o sujeito, em sua atual posição, considera que a carga horária destinada às disciplinas de didática, metodologia e prática de ensino durante o curso de formação foi satisfatória.

Dito de outro modo, ao encontrar-se em outra condição de produção achava que a carga horária era “*muito grande*”, mas que hoje, em uma posição diferente, já não acha mais.

O discurso em questão é representativo da formação discursiva “Carga horária dos cursos de licenciaturas” que reúne sequências discursivas marcadas pelas mesmas regularidades, isto é, por ideias convergentes. Assim como o sujeito

13L, outros sujeitos da pesquisa apontaram para a carga horária das disciplinas de didática, metodologia e prática pedagógica, também para a organização curricular dessas disciplinas e quase de forma unânime, para a falta de articulação entre os aspectos pedagógicos e conteúdos específicos no curso de formação de professores.

Ainda que a maioria considere o tempo destinado ao estudo dessas disciplinas como suficiente, há nos discursos um efeito de sentido do contraditório, já que existem apontamentos sobre a organização curricular das disciplinas, falta de articulação com a realidade escolar e também sobre as dificuldades didáticas dos professores que lecionavam essas disciplinas, conforme as SDs abaixo.

*SD2 - [...] o tempo era suficiente, mas as ementas das disciplinas deveriam ser revistas. (SUJ.03M).*

*SD3 - Quanto a quantidade, foi satisfatória. No entanto, a parte teórica foi mal distribuída e planejada, houve temas que precisariam ser abordados, tais como EJA, Educação Especial e outros que foram abordados apenas em tópicos e necessitam de atenção. (SUJ.19B).*

*SD4 - Satisfatória, só acho que as didáticas dos professores que ensinam essas matérias deve ser mais diferenciada. (SUJ.24B)*

*SD5 - Considero satisfatória, faltando trazer a realidade da escola para as referidas disciplinas [...]. (SUJ.39P).*

Nas sequências discursivas acima os sujeitos trazem para o debate suas representações individuais a respeito da carga horária das disciplinas de didática, metodologia e prática pedagógica, também sobre a organização curricular dos conteúdos e didática dos professores que lecionavam essas disciplinas.

O discurso do sujeito 03M produz um efeito de sentido de que a carga horária das disciplinas de didática, metodologia e prática pedagógica foi suficiente, entretanto, faz uso da palavra “*mas*”, indicando certa oposição ou restrição ao que foi dito anteriormente, assim, é possível perceber que a dificuldade não se relaciona ao tempo em que as disciplinas foram trabalhadas, mas sim a suas ementas, isto é, aos conteúdos de cada uma delas.

De forma parecida, o discurso do sujeito 19B cria um efeito de sentido quando enuncia que a carga horária, a que se refere como “*quantidade*”, foi suficiente e em seguida utiliza o termo “*no entanto*”, gerando certo contraste com a

informação anterior, visto que segundo ele a parte teórica, ao que o sujeito 02M chama de ementa, foi mal distribuída e organizada, pois alguns conteúdos importantes foram trabalhados apenas de forma pontual. Além disso, ao concluir “[...] e necessitam de atenção” produz o sentido de que durante o curso de formação não foi dada a determinados conteúdos a atenção necessária, o cuidado adequado à formação docente.

O sujeito 24B aponta para a necessidade de se trabalhar as disciplinas de didática, metodologia e prática pedagógica de maneira diferenciada, o que implicitamente guarda um sentido de que a forma como foram desenvolvidas pelos professores não lhe trouxe satisfação. Esse modo de percepção está possivelmente atrelado às condições de produção de um discurso – professor, atuante na educação básica que tem uma compreensão do que é importante para um bom profissional, no caso, a didática.

A partir do discurso do sujeito 39P é possível perceber que existe um distanciamento entre o que a universidade ensina e a realidade da escola. Ainda que não fale, no silêncio de seu discurso, naquilo que ele não diz, ele diz de alguma forma que o que foi trabalhado nessas disciplinas, no curso de licenciatura, de alguma maneira não atende às necessidades que encontra na prática de sua ação docente.

Pensando nessas questões relacionadas à organização curricular dos cursos de licenciatura a qual os sujeitos acima se referem, é possível recorrer a alguns aspectos políticos e históricos que podem contribuir para o entendimento da necessidade de reordenamento presente nos dizeres dos sujeitos e que já fora previsto legalmente. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1/2002 que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, por exemplo, representou uma conquista em termos de política curricular a nível nacional.

Segundo Scheibe e Bazzo (2013) *apud* Volsi (2016)

a partir dos pressupostos e orientações emanadas das DCNS [...] nasceu a exigência de uma **reconstrução na organização e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura**, bem como, a necessidade de mudanças de concepção dos formadores. **As instituições de formação de professores passaram a discutir e implementar reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas**, no sentido de atender às normas legais. (SCHEIBE e BAZZO, 2013 *apud* VOLSI, 2016, p. 1505, grifo nosso).

É possível subentender que a Resolução nº 1/2002 requeria uma nova leitura, demonstrando certa necessidade em resolver problemas pedagógicos, mais especificamente nos âmbitos curricular e organizacional. Nas palavras de Macedo (2007),

[...] parece basear-se na idéia de que há um problema pedagógico, expresso pela inadequação dos currículos de formação; e um problema organizacional, que se define pela incapacidade das atuais instituições formadoras, tal como se organizam, de darem conta das demandas de formação de professores. (MACEDO, 2000, p.2).

Essas inquietações somadas a várias discussões sobre o processo de formação do professor da Educação Básica apontaram para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior e para a Formação Continuada - DCNs - a Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015 que foi aprovada pelo CP/CNE em 09/06/15 e sancionada pelo MEC em 24/06/15.

Quanto à estrutura e currículo dos cursos de licenciatura, o capítulo V das novas DCNs prevê a seguinte organização: 3.200 horas de trabalho acadêmico, duração mínima de 8 semestres, isto é, 4 anos, devendo compreender 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio supervisionado; 2.200 horas de atividades formativas e 200 horas de atividades teórico-práticas em áreas específicas de interesse dos estudantes.

Diferentemente, a resolução anterior nº 02 de 19 de fevereiro de 2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior previa outra organização. A tabela abaixo mostra um paralelo entre o antigo documento e a nova resolução.

TABELA 3 - COMPARATIVO RESOLUÇÃO RES.2/2002 E RES.2/2015

<b>Estrutura dos cursos de formação</b>	<b>Res. 2/2002</b>	<b>Res. 2/2015</b>
CH total	2.800	3.200
CH destinada a atividades formativas	1.800	2.200
Duração mínima do curso	3 anos	4 anos

FONTE: Elaborado pela autora com base nas Resoluções nº 2, de fevereiro de 2002 e nº 2, de julho de 2015.

Esse aumento na carga horária dos cursos de formação de professores para o magistério na educação básica pode representar a tentativa de melhorar a

qualidade da educação oferecida, a qualificação docente e a organização curricular das disciplinas. Há que se pensar também que essas mudanças podem ter surgido após a constatação de insuficiências nos cursos com duração de 3 anos, que tinham uma carga horária mais reduzida.

Além dessa problemática relacionada à organização curricular das disciplinas de didática, metodologia e prática pedagógica no curso de formação, também se faz presente nos discursos dos sujeitos questões relacionadas à forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas nos cursos de licenciaturas, de modo que atendem as necessidades da prática docente de forma parcial devido, sobretudo, à (des) articulação teoria e prática.

*SD6 - [...] as aulas eram cheias de teoria e pouca prática. A disciplina de didática deixou muito a desejar. A maioria das técnicas que uso em sala de aula hoje foram desenvolvidas por mim mesmo através de pesquisas depois da graduação. (SUJ.02M).*

*SD7 - [...] necessitava de aulas mais direcionadas para o que vamos encontrar na sala de aula. (SUJ.05M).*

Na SD6, as palavras “cheias” e “pouca” criam um efeito de sentido de que teoria e prática não foram trabalhadas na mesma proporção durante o curso de formação, de modo que predominavam os ensinamentos teóricos. Há uma percepção de falta da parte prática no percurso da formação inicial. A isso se acrescenta que a disciplina de didática foi falha, possivelmente porque não contribuiu, da maneira como se esperava, para com as formas de realizar a educação. Ao enunciar que a maior parte das técnicas que utiliza em sala foi desenvolvida por ele próprio, reforça que a disciplina de didática não contribuiu plenamente para seu fazer docente. Considera-se, assim, um autodidata, pois nesse lugar de profissional percebe que é preciso ir além do que aprendeu na graduação.

Nesse sentido, consideramos que teoria e prática são elementos primordiais para o exercício do magistério, pois é necessário no fazer docente articular os conhecimentos acadêmicos (teoria) com a realidade (prática). Libâneo (2001, p. 192, *apud* LOPES, 2010, p.168) diz: “a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”.

Na SD7, o sujeito 05M utiliza o verbo “ir” no plural ao enunciar “necessitava de aulas mais direcionadas para o que **vamos** encontrar na sala de aula.” Apesar de

estrutural, o verbo no plural aponta para uma ideologia que se inscreve no discurso e este na língua, tomando a problemática da relação teoria e prática de modo coletivo. A necessidade de aulas mais direcionadas ao que se encontra na sala de aula sugere que mesmo que os desafios do magistério sejam inúmeros e até mesmo imprevisíveis, ainda assim faltou no curso de licenciatura uma abordagem mais prática da teoria. Sobre isso, Vázquez enfatiza:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. **Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.** (VÁSQUEZ, 1977, p. 206, grifo nosso).

Desse modo, compreendemos que teoria e prática não podem estar desvinculadas, visto que o conhecimento não ocorre em um momento teórico e em outro prático, ele deve ser concomitantemente teórico-prático. Esse distanciamento entre o que é teórico e o que é prático presente nos discursos dos sujeitos 02M e 05M, também aparece no dizer abaixo:

*SD8 - [...] com relação à teoria sim, foi bem trabalhada, explicada, porém, transpor essas teorias à prática é muito difícil. Particularmente, tenho a sensação de que quem desenvolveu a teoria tem pouquíssima ou nenhuma experiência em sala de aula. (SUJ.08L).*

O sujeito 08L produz em seu discurso um efeito de sentido de fragmentação entre teoria e prática existente no curso de formação inicial. Ao enunciar que *transpor* a teoria para a prática é difícil, determina em seu discurso a ideia de que teoria é uma coisa e prática outra, de modo que aconteciam em tempos, etapas diferentes, isto é, de modo desvincilhado. Ademais, a sensação de que a teoria foi desenvolvida por alguém que teve pouco contato ou sem experiência em sala de aula pode confirmar a necessidade de aprendizagens associadas à realidade do campo de atuação e não apenas a teorias que destoam da realidade. Sobre essa relação Gatti (2014) diz que o campo de trabalho do professor não é tomado como referência para estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, o que permite constatar uma dissonância entre o que é proposto nos projetos pedagógicos das

licenciaturas e o que é oferecido nas disciplinas, desse modo, as teorias e práticas não se mostram integradas na formação que realmente é oferecida. Ou seja, o currículo das licenciaturas não materializa a intencionalidade política das proposições para uma boa formação das bases didático-pedagógica.

Ainda sobre a (des) articulação teoria e prática nos cursos de licenciatura podemos destacar os discursos a seguir que são marcados pelas mesmas regularidades. Em outras palavras, os discursos abaixo são representativos do distanciamento entre o que é ensinado teoricamente na universidade e o que se encontra na realidade escolar. O que enquanto aluno poderia ser satisfatório, no contexto atual, na posição de professores em exercício que têm autoridade constituída para analisar o processo de formação, parece ter sido insuficiente, isso porque a forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas não atendem totalmente ou de forma satisfatória as necessidades da prática, da ação docente.

*SD9 - [...] muitas coisas pareciam ser muito mais simples na teoria, mas diante da atividade docente prática, muita coisa não se “encaixa” e há dificuldade. (SUJ.12L)*

*SD10 - [...] a realidade escolar é um pouco diferente do que ouvi falar na universidade, na verdade, ela varia muito de colégio/turma, não tem uma regra, mas sabemos que muitas vezes é frustrante. (SUJ.13L).*

*SD11 - [...] a prática da ação docente como estágio é muito superficial, bem diferente da realidade da escola. (SUJ.14L).*

*SD12 - [...] a realidade em sala de aula é muito diferente do que o que se encena durante a graduação. (SUJ.15L).*

O que chama a atenção nos discursos é a dicotomia entre teoria e prática, a falta de relação entre elas, sobretudo, quando a necessidade da teoria ser mais simples, prática ou como enunciado pelo sujeito 12L, se *encaixar*, se adaptar, se ajustar melhor à prática docente.

O sujeito 13L ao referir-se também a essa falta de relação entre teoria e prática acaba incorporando outros dizeres ao optar pelo verbo *sabemos*, como se seu discurso estivesse constituído por diversos outros dizeres, outras vozes, isto é, os discursos atravessam esse sujeito. Ainda que de forma inconsciente, esse sujeito

deixa transparecer que esse sentimento por ele vivenciado é também vivenciado por outras pessoas, por outros docentes.

O sujeito 14L em seu discurso atribui a parte prática do curso de formação ao estágio, isto é, a parte prática parece ficar restrita ao estágio. Gatti (2014) afirma que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação e que muitas vezes permanecem no âmbito das exigências burocráticas, assim acabam não se constituindo como práticas efetivas, de reflexão sobre as ações pedagógicas para os futuros professores. Do mesmo modo, o sujeito 15L percebe que a realidade em sala de aula é muito diferente do que se *encena* na graduação, possivelmente por não envolver situações práticas reais que hoje como professor precisa lidar.

A associação entre teoria e prática já foi prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9.394/96 que em seu artigo 61 aborda especificamente os aspectos que devem servir de orientação para a formação dos profissionais da educação, de modo que sejam atendidas as especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica. A lei considera como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – a **associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço**; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Destacamos o inciso II que prevê a indissociabilidade entre teoria e prática. Apesar da articulação entre esses dois componentes estar prevista na LDB, não há garantias que de fato isso aconteça nos cursos de formação de professores, sobretudo se nos pautarmos nos discursos dos sujeitos que sinalizam uma dicotomia entre essas duas dimensões.

Além da LDB nº 9.394/96, a Resolução nº 02 de julho de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior, no capítulo I, 5º parágrafo, apresenta os princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica e dentre os onze aspectos apontados, o inciso V merece uma atenção especial. Segundo as DCN's a **articulação entre teoria e prática** no processo de formação docente, isto é, nos cursos de licenciaturas, é imprescindível

e deve ser fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos. Desse modo, esses elementos são primordiais para o exercício do magistério, pois é necessário no fazer docente articular os conhecimentos acadêmicos (teoria) com a realidade (prática).

As DCNs evidenciam ainda no capítulo V a necessidade de os currículos dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica garantirem efetivamente e concomitantemente a relação entre teoria e prática durante todo o processo formativo a fim de que o profissional professor adquira os conhecimentos e habilidades necessárias à docência. No entanto, é impossível não questionar o espaço dado às atividades práticas na estrutura curricular, já que a elas são atribuídas uma carga horária menor ou condicionadas ao estágio supervisionado. Superar a fragmentação existente entre essas duas vertentes – teoria e prática – é, portanto, desafiador, pois “[...] Pouco vivencia-se a realidade e os desafios reais não são discutidos além da teoria (SUJ.32P).”

### 3.2 A PREVALÊNCIA DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA

*SD1 - Aprendi muito bem a Matemática, mas não aprendi como ensiná-la [...] meu objetivo é ensinar matemática e isso aprendi por conta própria. (Suj.02M).*

O discurso do sujeito acima aponta para o que muitos outros discursos sinalizaram, isto é, para a ênfase dada aos conteúdos específicos das disciplinas pelos cursos de formação inicial. A maior parte dos discursos convergiu para a ideia de que os cursos de licenciatura ofereceram uma boa base no que se refere aos conteúdos cognitivos, disciplinares, pecando, entretanto, nos quesitos pedagógicos. Além disso, os efeitos de sentidos produzidos pelos dizeres dos sujeitos estão marcados pelo fato de que os aspectos didático-pedagógicos não foram trabalhados de forma totalmente articulada aos conteúdos específicos das disciplinas, atendendo assim, de forma parcial as necessidades/dificuldades que os professores encontram na prática docente.

O sujeito 02M em seu discurso considera-se um autodidata porque nesse lugar de profissional percebe que precisa ir além do que aprendeu na graduação. Para ele, isso faz sentido, uma vez que o curso de formação inicial falhou nos quesitos didático-pedagógicos, em contrapartida, ofereceu uma boa base

matemática, trabalhou muito bem os conteúdos específicos dessa área. Assim, é possível conceber que houve a preconização de determinada área do saber, o que é ratificado por Gatti (2010) no trecho a seguir:

[...] verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...]. (GATTI, 2010, p.1357).

Conforme esclarecimento dado pela autora, o que parece ocorrer na prática é que os cursos de formação inicial acabam dedicando uma parte exígua de seus currículos às questões profissionais docentes, à didática, priorizando a formação com ênfase na área disciplinar, de modo que há um enriquecimento dos conteúdos curriculares específicos dos cursos, uma realidade do século passado, mas que ainda hoje, em pleno século XXI, parece permear a formação de professores.

Essa fragmentação entre conteúdos culturais cognitivos e conteúdos didático-pedagógicos também aparece em outras vozes. O sujeito 06M reforça essa ideia em seu discurso ao ser questionado sobre o curso de formação inicial.

*SD2 - Me deu uma base matemática excelente mas pecou nos quesitos pedagógicos. (SUJ.06M).*

O efeito de sentido produzido por esse discurso, além da desarticulação entre conteúdos culturais cognitivos e conteúdos pedagógicos no curso de licenciatura, levanta também outra questão importante: a formação de um professor *versus* a formação de um matemático. A formação que obteve parece reforçar a dicotomia entre ser professor e ser pesquisador, entre ensino e pesquisa, como se fossem elementos contrapostos. Em outras palavras, o curso forma um bom matemático, mas peca na formação de um licenciado, sobretudo se considerarmos que “[...] a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p.149).

Fazendo uma pequena digressão histórica, notamos que essa (des) articulação entre conteúdos curriculares e pedagógicos sempre representou um

desafio na formação de professores no Brasil. Durante todo o período em que nosso país constituiu-se como colônia de Portugal – 1500 até 1822 – por exemplo, pouca preocupação foi demonstrada acerca da formação de professores. Somente em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras houve a necessidade de um preparo didático por parte do professor.

Com a fixação das Escolas Normais, modelo importado da Europa, preconizou-se a formação específica, logo, essas escolas deveriam apoiar-se em coordenadas didático-pedagógicas, o que não aconteceu, pois o foco direcionou-se para o domínio dos conteúdos. Dessa maneira, o preparo didático-pedagógico foi relegado a segundo plano e a preocupação centrou-se no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos aos educandos. Ainda assim, as Escolas Normais continuaram se expandindo por todo o país, principalmente após a Reforma Paulista que foi marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino (SAVIANI, 2009).

Esse modelo de formação também predominou nas universidades brasileiras que se encarregavam de formar professores secundários. Ainda hoje, por indução do estado, as universidades acabam seguindo certo ordenamento curricular, que posto em condição dominante, centra-se nos conteúdos culturais-cognitivos, de forma que dispensa a preocupação com o preparo didático-pedagógico do professor (SAVIANI, 2009).

Todo esse dilema pode ser sintetizado e representado pelo discurso abaixo:

*SD3 - [...] Acredito que os professores das áreas específicas da Biologia deveriam se articular melhor com os professores da área didática, pois haviam professores das áreas específicas que menosprezavam a licenciatura [...]. (SUJ.19B).*

Além da falta de articulação entre o que é específico da disciplina do curso de formação e o que é pedagógico, há no discurso do sujeito o sentido de que essa desarticulação se estende à figura do próprio professor e reforça a memória de que a licenciatura, ou o ser professor é inferior a ser bacharel, pesquisador. Em outros termos, o silenciamento presente no discurso sugere também a existência da dicotomia entre ensino e pesquisa.

Apesar de todo esse impasse, um importante dispositivo legal que trata da articulação entre conteúdos culturais cognitivos e pedagógico-didáticos são as

DCN's – Resolução nº 2 de julho de 2015 - , para a qual o exercício da docência envolve o domínio de um conjunto de fatores sem que um se sobreponha ao outro. No capítulo I da Resolução, o artigo 2º, no parágrafo 1º apresenta o que se entende por docência. Segundo o documento a docência é compreendida como

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo **conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos**, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p.3, grifo nosso).

Quer dizer, os conhecimentos específicos dos cursos de licenciatura, interdisciplinares e os pedagógicos devem acontecer de forma articulada. Só assim ocorreria o que se chama de ação educativa, pois como afirma Lopes (2010, p.165) “Sob o prisma dos variados fatores que influem, permeiam e caracterizam o processo educativo, dominar o conteúdo de ensino é condição fundamental, mas não suficiente ao professor [...]”.

Esse entendimento de que dominar o conteúdo de ensino não é suficiente para o fazer docente é sustentado pelo discurso abaixo.

*SD4 - Num primeiro momento me senti despreparada, pois sabia o conteúdo, mas tinha receio de não estar colaborando com o aprendizado dos meus alunos de forma adequada. Hoje, com quase 10 anos de docência, já me sinto mais segura quanto aos meus métodos, mas nunca satisfeita [...]. (SUJ.08P).*

Ao terminar o curso de licenciatura e perceber-se como professor iniciante, o sujeito 08P sentiu-se despreparado porque tinha domínio sobre os conteúdos específicos da disciplina, mas ao mesmo tempo receava não estar colaborando com a aprendizagem dos alunos, certamente porque não teve em sua formação tudo o que considera necessário para exercer sua função. Ao utilizar-se da expressão *meus métodos* toma para si a responsabilidade de fazer dar certo algo que talvez tenha falhado na graduação, nesse caso, a articulação dos conteúdos que domina e os conhecimentos pedagógicos, didáticos que deveria ter acontecido no curso de

formação inicial. Em outras palavras, o sujeito reconhece, inconscientemente, que para ensinar necessita de uma pluralidade de conhecimentos.

Nesse sentido, o capítulo III das DCN's que trata do egresso da formação inicial, destaca que o mesmo deve possuir uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos advindos do processo formativo e deixa claro no inciso IV do artigo 8º que os egressos dos cursos de formação inicial deverão estar aptos a “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.” (BRASIL, 2015, p.8).

Isso, no entanto, requer a superação de concepções formativas que marcaram a trajetória histórica da formação de professores, isto é, aquele modelo voltado aos conteúdos culturais-cognitivos, que visava somente os conteúdos específicos das disciplinas e o modelo didático-pedagógico, visando o preparo didático-pedagógico do professor. Assim, não se pode, de acordo com as DCN's, secundarizar o conhecimento pedagógico em algumas licenciaturas, nem mesmo privilegiar o conhecimento disciplinar em outras.

Outro ponto que merece destaque está contido no capítulo IV, parágrafo 5º do mesmo documento. Trata-se do tempo dedicado às dimensões pedagógicas nos cursos de licenciatura, o qual deve ser superior à quinta parte da carga horária total, ou seja, 640 horas. Em função da extensão desse trabalho não foi possível analisar as grades curriculares de cada curso de licenciatura, cabe, portanto, indagar se essa orientação está de fato sendo cumprida nos cursos de licenciaturas da Unioeste *campus* de Cascavel-PR.

Por fim, destacamos o enunciado do sujeito 27P que sinaliza para um repensar dos cursos de formação de professores.

*SD5 - É necessário pensar o objetivo principal do curso, sendo formação de professores a base pedagógica é essencial, aliada sempre aos conhecimentos necessários. Repensar o que está se dando mais ênfase. (SUJ.27P).*

O discurso acima, produzido pelo sujeito 27P, produz um efeito de sentido que corrobora para a necessidade de os cursos de licenciatura trabalharem as bases pedagógicas de forma articulada, aliada aos conteúdos específicos das disciplinas, ao que chama de *essencial*, isto é, aquilo que é básico, que não pode faltar. Ao recomendar que se repense em que se está dando mais ênfase no curso

de formação, sugere nas entrelinhas que determinado saber está sendo priorizado, logo, algum outro saber está sendo relegado a segundo plano. Por fim, as ideias expressas pelos sujeitos da pesquisa obtêm respaldo em um estudo de Gatti *et al* (2012, *apud* GATTI, 2015, p. 5) que trata de problemas da formação de professores em termos de currículo, ao que conclui que “[...] a parcela curricular relativa a conhecimentos educacionais em seus fundamentos e para o exercício da docência é proporcionalmente pequena em relação à formação disciplinar específica”.

### 3.2.1 Fragilidade didático-pedagógica: um reflexo da formação conteudista

O que os professores precisam saber para ensinar? Esse questionamento nos parece bastante pertinente se levarmos em conta que a maior parte dos discursos dos respondentes desta pesquisa comunica que nos cursos de licenciaturas houve certa carência na aprendizagem de determinados conteúdos, de modo que como consequência da ênfase na formação específica, percebemos nos dados obtidos, questões ligadas ao predomínio da dificuldade dos professores em obter atenção dos alunos. Essa problemática pode estar vinculada, por exemplo, a lacunas no processo de aprendizagem de “conteúdos” que compõem os currículos das licenciaturas e que se referem aos fundamentos didático-pedagógicos como a didática, a psicologia da educação dentre outros.

A dificuldade apontada pelos sujeitos da pesquisa leva-nos a associá-la à questão da prevalência da formação específica na disciplina de formação do professor e a uma fragilidade didática advinda do processo formativo.

Posto isso, é importante ressaltar que o professor iniciante necessita de um repertório de conhecimentos que deve advir de sua formação inicial, sob o risco de o docente deparar-se futuramente, no exercício da função, com dificuldades como a apontada pela maior parte dos sujeitos. Sem dúvida, os saberes pedagógicos, articulados a outros saberes emergidos do processo formativo são essenciais para a prática docente.

Segundo Shulman (2004, *apud* MIZUKAMI, 2004, p.37) “os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular.” Isto é, uma diversidade de saberes essenciais, indispensáveis para que o professor possa ensinar e aprender. Desse modo, é necessário que a formação inicial propicie ao

futuro professor categorias de conhecimentos que favoreça o processo de aprendizagem dos alunos e que o prepare pedagogicamente para lidar com as dificuldades do cotidiano escolar como com a desatenção dos alunos, citada pelos sujeitos.

### 3.3 PROGRAMAS EMERGENTES DE FORMAÇÃO: SOLUÇÃO DE CONTINUIDADE PARA AS LICENCIATURAS?

Apesar de todos os dispositivos legais sobre políticas de formação de professores e dos próprios programas implementados pela União, Estados e Municípios, há dilemas expressos nos discursos dos sujeitos participantes dessa pesquisa que criam o efeito de sentido da insatisfação para com as políticas de formação, uma vez que não suprem as necessidades/dificuldades que os professores encontram no exercício da ação docente.

Num processo diacrônico, é possível relembrar algumas proposições legais que objetivavam a melhoria da formação inicial e continuada dos professores. A institucionalização de uma Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica no ano de 2009 por meio do Decreto nº 6.755 – depois revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 - , por exemplo, representou uma tentativa de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009). Dentre os objetivos constava a intencionalidade em “apoiar a oferta e expansão dos cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior” e também, “promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009).

A proposição de uma política nacional de formação de professores resultou no desdobramento de vários programas como a Universidade Aberta do Brasil – UAB, o Programa Pró-licenciatura, o Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica e o PIBID - Programa de Iniciação à Docência, todavia desenvolvidos em diferentes órgãos de maneira pouco ou nada articulada. Apesar disso, Gatti (2015, p.8) ressalta que “Todos esses esforços ainda não se mostraram suficientes para reverter o

quadro de carências na formação dos docentes e o atendimento à demanda das redes de ensino [...].”

Desse modo, os discursos produzidos pelos sujeitos dessa pesquisa a respeito das políticas de formação, de modo geral, reforçam a ideia de que há, de fato, um descontentamento para com as políticas de formação, como é possível perceber na sequência discursiva abaixo.

*SD1 - Acredito que há uma variedade muito grande de cursos de formação docente e há muitos que estão voltados para questões mercantis, promovendo uma formação acelerada e com sérias defasagens. Além disso, mesmo nos casos em que existe um comprometimento com a formação de profissionais competentes, o recém-formado se depara com um cenário bastante inóspito quando se trata principalmente da educação básica, em razão de políticas públicas que não priorizam de fato a educação de qualidade, o que não pode ser plenamente resolvido em termos de políticas de formação. (SUJ.10L).*

A SD 1 aponta para várias situações relacionadas à formação de professores. Em seu discurso, o sujeito 10L podemos observar que o efeito de sentido produzido é o de que muitos cursos de formação tem outro objetivo que não proporcionar uma educação pública de qualidade, mas sim, formar para o mercado de trabalho por meio de cursos de curta duração, logo, o sujeito associa a curta duração com defasagens no processo de formação. Ainda que não dito, sabe-se que a licenciatura cursada por esse sujeito teve duração de quatro anos e ainda assim existem dificuldades que não podem ser sanadas no âmbito das políticas de formação, quanto menos os cursos de formação aligeirada aos quais se refere e que atualmente são tão comuns.

O sujeito 10L enuncia que mesmo os cursos de formação de professores que demonstram uma competência maior, não garantem que o recém-formado tenha suas necessidades atendidas em termos de políticas de formação. Relaciona o ambiente escolar e a educação básica de modo geral a um “*cenário bastante inóspito*”, recuperando assim a memória de um lugar onde há muitas condições adversas, falta de recursos, um local pouco acolhedor, gerando uma ideia de desamparo ao que finaliza descrente de que isso possa ser resolvido por meio de políticas voltadas para a formação docente.

O que nos parece é que muitos cursos de formação ainda não apresentam uma preocupação com o perfil do profissional a ser formado, o qual assumirá um

papel de grande relevância social, possivelmente na educação básica. Desse modo, a qualidade da oferta dos cursos de formação de professores representa, ainda hoje, um grande desafio.

O discurso a seguir mantém as regularidades do anterior e incorporando outros dizeres, retoma:

*SD2 - Depois dos cortes do governo federal às políticas de incentivo as licenciaturas e a pouca valorização do profissional da educação, vai ficar cada vez mais difícil suprir as necessidades do professor em atuação. (SUJ. 19B).*

A sequência discursiva acima produz um sentido de descrença em relação às políticas de incentivo e valorização à formação docente, uma vez que já houve cortes em algumas dessas políticas. Ao enunciar que “*vai ficar cada vez mais difícil*”, de maneira implícita evidencia que a situação já está difícil e que pode piorar porque mais programas de fomento podem ser vetados, assim, demonstra a falta de perspectiva com relação a melhorias no campo das políticas de formação, mesmo que como já visto, existam aparatos legais que na teoria as garantam.

Percebemos que grandes desafios educacionais são colocados no campo das políticas de formação, não há nas políticas e nas práticas, como diz Gatti (2015, p.9), “perspectivas renovadas ou inovações pedagógicas condizentes com o novo cenário que se coloca para as novas gerações.” Como discursado pelo sujeito 07M com relação às políticas de formação “*Há muito que se melhorar é preciso mais prática.*” Possivelmente, no sentido de se efetivar realmente o que é proposto pela legislação e que como sabemos, possui seus impasses.

Os discursos dos sujeitos a seguir, não muito diferente dos demais, deixam transparecer a descrença e a insatisfação com relação às políticas de formação de professores.

*SD3 - Elas se encontram desalinhadas com as necessidades atuais dos docentes. (SUJ.25B).*

*SD4 - Caracterizam uma utopia, que estamos longe de ser alcançada. (SUJ.05M).*

O desalinhamento enunciado pelo sujeito 25B pode referir-se à dissonância entre aquilo que é previsto pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e a real necessidade dos docentes ou também ao fato dessas políticas não se efetivarem na prática vivenciada por ele. Conseqüentemente, a

implementação de políticas de formação que atendem as necessidades/dificuldades dos professores é ainda tida como uma utopia, como enunciado pelo sujeito 05M, isto é, algo que parece irrealizável, distante de ser concretizado.

No que tange às políticas de formação inicial os participantes dessa pesquisa tomaram em seus dizeres de forma mais específica o programa PIBID, criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007 e implementado pela CAPES com objetivo de apoiar a iniciação à docência, incentivar e valorizar o magistério. Inicialmente pretendia suprir a carência de professores nas áreas de física, química, biologia e matemática no ensino médio. Pouco tempo depois, no ano de 2009, após o surgimento de novas políticas para o magistério e aos bons resultados obtidos, o programa foi expandido e passou a atender toda a educação básica e não somente áreas específicas.

Em 2013 integrou-se às políticas educacionais organizadas pela LDB nº 9.394/96 e em abril do mesmo ano, a Lei nº 12.796 alterou o texto da LDB e incluiu os seguintes parágrafos no Art.62.

§ 4º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 1996).

Para a efetivação das ações previstas nos artigos acima, o PIBID oferece bolsas a alunos de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior em parceria com escolas da rede pública. Sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, os estudantes são inseridos no contexto da rede pública de ensino para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas e assim, percebam mais claramente a integração entre teoria e prática.

Obviamente, a aproximação entre a educação superior e a educação básica é importante, já que pode incentivar a opção pela carreira docente, auxiliar no desenvolvimento de novas metodologias e ainda minimizar o impacto sofrido por muitos docentes em início de carreira. Tudo isso pode ajudar a elevar a qualidade da

formação inicial. Em conformidade a isso, vários sujeitos dessa pesquisa associaram aspectos positivos do curso de licenciatura ou mesmo a formação satisfatória à participação no PIBID.

*SD5 - O que mais me ajudou em minha docência foi o PIBID, o qual consolidou a teoria com a prática [...]. (SUJ.19B).*

*SD6 - Considero que a formação docente por que passei foi satisfatória, sendo que a possibilidade de atuação em projetos de ensino como o PIBID e o Observatório da Educação possui importância nesse resultado. (SUJ.10L).*

Os sujeitos acima foram questionados quanto à satisfação com relação ao curso de formação como um todo e não exatamente sobre o PIBID, entretanto, fizeram referências positivas ao programa porque ele fez parte das condições de produção de seus discursos e porque esses sujeitos consideram, ainda que inconscientemente, que tiveram algo a mais, algo que muitos outros não tiveram e que tem uma relação direta com a docência, com as questões pedagógicas, com a formação do licenciado, que é o PIBID.

A Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica em seu capítulo II também dispõe sobre uma maior articulação entre os cursos de licenciatura e a educação básica, aproximando os futuros professores da realidade da profissão. Em seu artigo 5º aponta para a formação dos profissionais do magistério que segundo a redação dada pelo artigo deve:

[...] assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da **articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...]. (BRASIL, 2015, P.6, grifo nosso).**

A resolução pretende intensificar a relação entre os cursos de formação de professores e educação básica, já que uma maior articulação entre esses espaços formativos fornece elementos que são imprescindíveis para a docência. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - desenvolve ações com base

nessa perspectiva, entretanto, “[...] o referido programa não atende a todos os alunos dos cursos de licenciatura.” (VOLSI, 2016, p.1513).

Apesar da relevância dada ao PIBID destacamos que dos participantes dessa pesquisa, isto é, dos egressos dos cursos de licenciatura da Unioeste *campus* de Cascavel do período de 2011 até 2015, 43% disseram não ter participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, isto é, a maioria. 25% fizeram parte de outros programas e apenas 32% tiveram oportunidade de participar do PIBID durante o curso de formação. Esse impasse está sinalizado na sequência discursiva abaixo.

*SD7 - O programa proporciona um contato efetivo com a realidade escolar, no entanto nem todos os alunos tem a oportunidade de participar pois as vagas são limitadas. (SUJ.01M).*

O sujeito 01M associa aspectos positivos de seu curso de licenciatura ao programa PIBID, apesar disso, enuncia em seu discurso uma fragilidade, ou seja, o fato de que nem todos os alunos têm a possibilidade de fazer parte do programa, uma vez que não há vagas para todos. Nesse sentido, é possível perceber em que momento essa política de formação é falha. O sujeito percebe que a necessidade da expansão do programa a todos os estudantes de licenciatura é real e que isso proporcionaria a todos um contato com a realidade escolar durante o curso de formação e que isso é importante.

Cabe aqui enfatizar que no período tomado para a pesquisa - 2011 a 2015 - o PIBID já havia sido implementado na Unioeste. Em 2010 contava com 96 alunos bolsistas, sendo que em 2012 o número de bolsistas subiu para 216.

Até 2013 a Unioeste possuía dois projetos institucionais. O projeto “vivenciando a escola: incentivo à prática docente” de 2009 contava com 90 acadêmicos de cursos de licenciaturas, que constituíam 6 subprojetos vinculados e 13 supervisores. Os bolsistas atuavam em onze escolas em Cascavel e Toledo. O projeto “vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente” de 2011 contava com 116 acadêmicos distribuídos em 9 subprojetos nos cinco campi da Unioeste (Cascavel, Toledo, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu). O projeto foi desenvolvido em 18 escolas e contava com igual número de supervisores.

Vale destacar que o projeto PIBID - Unioeste em vigor foi elaborado com base no edital 61/2013 da CAPES e na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. A partir de então, o PIBID na Unioeste obedece a esse edital.

No ano de 2014 houve um aumento significativo no número de bolsas concedidas, um total de 342. O programa nesse ano contou com 57 supervisores nas escolas parceiras; 30 coordenadores de área (professores da universidade); 4 coordenadores de gestão e institucional (professores da universidade) e 39 escolas das cidades campi da Unioeste. Esses números representam um investimento de R\$228.105,00 mensais e R\$2.737.260,00 no ano.

Os anos de 2015 e 2016 foram conturbados. Restrições orçamentárias desde 2014 e a divulgação de um ofício pela CAPES que determinava que recursos das bolsas cortadas não poderiam ser usufruídos por outros bolsistas geraram muitas incertezas quanto a continuidade do programa, o que levou a uma diminuição do número de bolsas ofertadas nesses dois anos.

Em 2017, 324 alunos da Unioeste têm bolsas do PIBID. O programa conta ainda com 51 supervisores; 30 coordenadores de área; 4 coordenadores de gestão e institucional e 35 escolas parceiras das cidades campi da Unioeste. O volume de recursos investidos na Unioeste em bolsas nesse ano chega a R\$216.315,00 mensais.

Especificamente no *campus* de Cascavel, nos sete cursos de licenciatura há um total de 17 escolas parceiras e 107 bolsistas sendo: 79 alunos, 17 professores supervisores, 11 coordenadores. A tabela a seguir mostra o número de alunos bolsistas da Unioeste de Cascavel por licenciatura no ano de 2017.

TABELA 4 - NÚMERO DE ALUNOS BOLSISTAS DO PIBID POR LICENCIATURA - UNIOESTE CAMPUS CASCAVEL

<b>NÚMERO DE ALUNOS BOLSISTAS DO PIBID POR LICENCIATURA - UNIOESTE CAMPUS CASCAVEL</b>	
Ciências Biológicas	22
Enfermagem	21
Letras – Espanhol	15
Letras – Inglês	5
Letras – Português	10
Matemática	3

Pedagogia	3
-----------	---

FONTE: Dados fornecidos pela Coordenação Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Unioeste de Cascavel-PR, organizados pela autora (2017).

Observando os quantitativos acima, não podemos negar que o PIBID tem boa representatividade, todavia, ainda não se mostra como uma política formativa integralmente eficiente, sobretudo pelo fato de que o número de bolsas oferecidas pelo programa não atende à totalidade dos estudantes, assim, há notadamente uma falha quanto à expansão do programa, especialmente porque não se mostra equitativo.

No tocante aos egressos participantes desse estudo, vimos que a maioria não participou do PIBID, pois as vagas eram/são limitadas, além do que, a lisura no processo de seleção de bolsistas suscita dúvidas. Ora, se o PIBID representa para muitos a remição de um processo de formação deficitário, não seria justo e ideal que todos os estudantes das licenciaturas tivessem oportunidade para participarem?

Há ainda outros questionamentos que podem ser levantados sobre o PIBID como o quantitativo de egressos do programa que realmente seguem carreira na educação básica, a (des) articulação entre os supervisores do programa e os professores que atuam na escola básica e por fim, a evidente necessidade de suprir lacunas deixadas pela formação inicial, como afirma GATTI (2014) no excerto referindo-se a algumas iniciativas intervenientes no âmbito das políticas de formação, incluindo o PIBID.

O surgimento dessas iniciativas, pelos documentos que as fundamentam, deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens. São programas sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes. (GATTI, 2014, p. 41).

Diante disso, acreditamos que mesmo havendo efeitos positivos, o programa PIBID constitui-se também como um indicativo de que os resultados das formações em cursos de licenciaturas não têm sido satisfatórios.

Ainda no âmbito das políticas de formação de professores é preciso mencionar as políticas de formação continuada, que são garantidas pela LDB nº 9.304/96, pelo Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005/14, e também pela

Resolução nº 2 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e também para a Formação continuada.

Segundo o artigo 62, parágrafo 1º da LDB nº 9.304/96 cabe à União, ao Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração, promover formação inicial e continuada para os profissionais do magistério. Conforme o parágrafo 2º, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. O parágrafo único do artigo 62 A, acrescenta que a formação continuada deve se dar em local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior. (BRASIL, 1996).

O atual Plano Nacional de Educação - 2014-2024 -, também dispõe sobre a formação continuada. A meta 16 pretende formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até seu último ano de vigência e garantir a esses profissionais, formação continuada em sua área de atuação (BRASIL, 2014). Apesar do otimismo, no ano de 2016 somente 31.4% dos professores da educação básica possuíam pós-graduação, conforme dados do Censo Escolar.

Outros discursos que legalizam a temática estão contidos na Resolução nº 2 de julho de 2015. A formação continuada está prevista no capítulo VI do documento e tem como objetivo levar o docente a refletir sobre a prática educacional e buscar o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político. Segundo o artigo 17 do mesmo documento, esse tipo de formação deve se dar por meio de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado. Apesar disso, não se pode ignorar as inúmeras críticas e apontamentos que são levantadas a respeito do formato dos cursos de formação continuada, bem como sobre os impactos dessas atividades na qualidade do ensino.

Além da LDB, do PNE e das DCN's, a nova CAPES também tem sua relevância nesse cenário, já que tem como objetivo fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério mediante convênios firmados com instituições de ensino superior, públicas ou privadas. Ela sugere que a formação continuada utilize especialmente recursos e tecnologias a distância. O Prodocência e o Novos Talentos são exemplos de programas organizados pela agência. Nos tópicos a seguir abordaremos mais especificamente a política de pós-graduação e a formação continuada dos professores participantes desta pesquisa.

### 3.3.1 Pós-graduação e a educação básica: qual a relação?

Tratando-se de cursos de pós-graduação, que se configuram como uma política de formação continuada, destacamos que dos participantes dessa pesquisa, a maioria - 69% - já concluiu curso de pós-graduação, a maior parte em nível de especialização. Isso demonstra que há uma real preocupação por parte dos próprios docentes em se manterem atualizados no campo de atuação. Apesar desse entendimento e também dos discursos produzidos pelos sujeitos, foi possível intuir que esses cursos contribuem parcialmente ou não contribuem para uma formação didático-pedagógica dos professores.

*SD1 - No sentido de nos chamar para estar presencialmente num espaço preparado para estudar, com professores provocando o estudo, as especializações são oportunas. Porém as especializações em geral, atendem a uma lógica mercadológica, tendo alguns professores mais comprometidos e outros não. Já as especializações a distância, são uma lástima, na medida que basta cumprir as atividades que a pessoa terá a nota, sem discussões, sem articulação com a realidade, com professores que dominam os recursos tecnológicos, deixando os conhecimentos científicos e sistematizados em segundo plano. Estas especializações podem ser muito úteis em situações específicas e não de forma generalizada, como está atualmente, atendendo a um mercado do diploma, dando a ideia que um diploma vale mais que mil palavras ou ações. (SUJ.39P).*

O sujeito 39P produz em seu discurso um efeito de sentido que aponta para a importância da troca de experiências, conhecimentos e discussões que acontecem nos cursos de pós-graduação na modalidade presencial, porém, enuncia que as especializações à distância não têm o mesmo efeito, pois não há articulação, discussão, o que em seu dizer poderia garantir uma formação com maior qualidade e logo, contribuir para uma formação didático-pedagógica.

Ainda que a LDB garanta que a formação continuada possa se dar por meio de recursos e tecnologias de educação à distância, o sujeito 39P ao discursar sobre essa metodologia, remete ao entendimento de que só servem para atender a lógica mercadológica ou situações mais específicas a que compreendemos como exigências para ascensão profissional, como classificação e/ou promoção, por exemplo.

Mais adiante o sujeito 39P retoma algo já dito e sobre ele constrói um novo dizer. “Dando a ideia que um diploma vale mais que mil palavras ou ações” nos

remete à expressão popular de autoria do filósofo chinês Confúcio “uma imagem vale mais que mil palavras” transmitindo a ideia do poder da comunicação por meio das imagens. Inconscientemente o sujeito faz uso de formulações já feitas e já esquecidas, ao que chamamos interdiscurso, e cria novos dizeres. Essa nova forma de constituir o discurso pode provocar o efeito de sentido de que mais importante que uma formação presencial, com debates, discussões, articulação de ideias, é o diploma, a validade que ele representa em determinados contextos.

O sujeito a seguir enuncia a pouca contribuição dos cursos de pós-graduação.

*SD2 - As pós que fiz era uma revisão do conteúdo da graduação. O mestrado não era voltado para a prática pedagógica. (SUJ.11L).*

Como visto, os cursos de formação continuada têm como um de seus objetivos o aperfeiçoamento profissional, apesar disso, para o sujeito 11L a pós-graduação feita por ele foi uma “*revisão do conteúdo da graduação*”. Esse discurso nos remete ao caráter conteudista dos cursos de formação que parece se estender aos de formação continuada. Além disso, o fato de funcionar como revisão parece não acrescentar nada novo, nada que possa ser útil ao aprimoramento da docência, quanto menos para uma formação didático-pedagógica.

Outro elemento presente nos discursos de alguns sujeitos da pesquisa foi a retomada da dualidade teoria x prática, porém agora nos cursos de pós-graduação, como é possível observar a seguir:

*SD3 - O que podemos perceber é que na especialização há apenas mais uma grande quantidade de teorias maravilhosas, mas que continuam sem possibilidade de aplicação na prática. (SUJ.08L).*

*SD4 - O que fiz teve umas disciplinas que sinceramente não contribuíram em nada com minha vida [...] A maioria leitura de textos. (SUJ.22B).*

Podemos notar que a relação - ou falta dela -, entre teoria e prática não fica restrita aos cursos de formação inicial, também aparecem nos cursos de formação continuada, nesse caso, em específico, nos de pós-graduação. O sujeito 08L faz uso de uma figura de linguagem para expressar-se sobre as teorias vistas nos cursos de pós-graduação. Utilizando-se de certa ironia, as chama de “maravilhosas”, uma

evidência de que na prática não funcionam, o que é por ele confirmado no final do discurso.

O sujeito 22B também se volta para a questão teórica dos cursos, uma vez que em algumas disciplinas do curso de pós-graduação que fez havia muita leitura de textos, isto é, estudo da teoria. Para esse sujeito, possivelmente houve pouca contribuição porque faltou a parte prática.

Esses discursos levam-nos a acreditar que os cursos de pós-graduação nem sempre contribuem efetivamente, de modo a gerar mudanças na prática pedagógica dos docentes, deixando de lado uma formação didático-pedagógica em decorrência de outros propósitos. O trecho a seguir também contribui para essa compreensão, uma vez que o sujeito discursa que os cursos de pós-graduação têm a formação do pesquisador como prioridade, sendo que frequentemente não contemplam satisfatoriamente uma formação didático-pedagógica.

*SD5 - [...] de modo geral tenho a percepção de que os cursos de pós-graduação se voltam prioritariamente para a formação do pesquisador e amiúde não contemplam de forma satisfatória a formação didático-pedagógica. (SUJ. 10L).*

Os efeitos de sentido dos discursos dos sujeitos acima a respeito dos cursos de pós-graduação levam-nos a questionar se esses cursos realmente se constituem como espaços de formação continuada, já que o que nos parece é que eles contribuem parcialmente ou pouco contribuem para uma formação didático-pedagógica do professor, pois a medida que se limitam a atender a uma lógica mercadológica (mercado do diploma), rever conteúdos da graduação, apresentar teorias desvinculadas do campo de atuação do professor e a priorizar a formação do pesquisador, acabam não funcionando como uma política de formação continuada, logo a interação entre a pós-graduação e a educação básica é quase inexistente.

Assim, podemos avaliar que não basta atingir ao proposto pela meta 16 do atual PNE, isto é, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir a eles formação continuada em sua área de atuação (BRASIL, 2014) sem que haja uma articulação desses cursos e a educação básica, sem que exista a preocupação por parte dos cursos de pós-graduação para com a formação didático-pedagógica dos professores. Portanto, percebemos que os cursos de pós-graduação a que se referem os sujeitos participantes desse estudo, não

correspondem de maneira satisfatória as suas expectativas, sobretudo se levarmos em conta que a educação básica necessita de professores bem preparados.

Para contemplar essa discussão, que não é foco do nosso trabalho, destacamos que existe a política do Estágio Docente da CAPES para os mestrados e doutorados.<sup>2</sup>

### 3.4 DESMOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – DESCONEXÃO COM A REALIDADE ESCOLAR ?

Além de cursos de pós-graduação, a formação continuada de profissionais do magistério pode se dar no próprio ambiente escolar. Normalmente, essas formações têm por objetivo promover ações pedagógicas e também reflexões sobre os desafios socioeducacionais. Sendo assim, a formação continuada deve ser encarada como uma necessidade profissional e não somente como uma forma de suprir alguma deficiência da formação inicial. É necessário que a formação continuada seja entendida e também praticada como um processo de ações planejadas e contínuas em articulação com a prática pedagógica. Nesse contexto é que se dá a importância da abrangência da dimensão pedagógica dentro desses cursos.

Levando em conta os discursos dos sujeitos dessa pesquisa é possível afirmar que os cursos de formação continuada, da forma como têm sido desenvolvidos, representam um grande desafio, sobretudo porque remetem à questão da articulação entre teorias que fundamentam o ensino e as ações práticas que são desenvolvidas na escola (COSTA-HUBES, 2012). Isto é, há um aparente distanciamento entre a necessidade pedagógica, entre os interesses de estudo dos docentes e aquilo que é oferecido enquanto formação continuada.

---

<sup>2</sup> A CAPES - 1999 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - tem exigido dos Programas *stricto sensu*, a implementação da Política de Estágio Docente aos pós-graduandos bolsistas regularmente matriculados, desde 1999 (Ofício Circular 28/99 - PR/ CAPES). Trata-se de uma Política de Formação docente definindo o estágio de docência como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação e será obrigatório para todos os bolsistas”.

A maior parte dos dizeres dos sujeitos dessa pesquisa direcionou-se para a questão da obrigatoriedade dos cursos de formação continuada e à desconexão desses com a realidade escolar. Destacamos a seguir os discursos mais representativos de sujeitos questionados sobre o motivo pelo qual participam das formações continuadas.

*SD1 - Porque sou obrigada (RSRSRS), mas é a verdade! São maçantes. Quase toda formação oferecida nas escolas vira “encontro de comadres”, é ruim, chata, cansativa e dificilmente contribui com alguma coisa em minha vida! (SUJ.22B)*

*SD2 - O governo nos oferece e exige que façamos. (SUJ.21B)*

*SD3 - Sim participo, mas na realidade porque há uma obrigatoriedade. Não há nada que venha enriquecer ou melhorar a prática pedagógica. (SUJ.18B)*

É possível notar obviamente que os docentes têm algumas expectativas com relação aos cursos de formação continuada oferecidos, porém, essas expectativas parecem não ser atendidas. O sujeito 22B é direto ao dizer que é obrigado a participar, independentemente de qualquer circunstância, o que acaba por ser, como ele mesmo chama, maçantes, ruins, chatas ou em tom mais pejorativo “encontro de comadres”.

O dizer do sujeito 21B também condiciona sua participação nas formações a uma exigência.

O sujeito 18B ao enunciar que “não há nada que venha enriquecer ou melhorar a prática pedagógica” gera o entendimento de que ele espera que as formações contribuam de certa forma para sua prática em sala de aula, no entanto, aparentemente já sem perspectiva, participa porque são obrigatórias.

Além da questão da obrigatoriedade, a falta de contribuição dos cursos de formação continuada ganham novos efeitos de sentidos nas vozes dos sujeitos acima, possivelmente porque essas formações não partem das reais necessidades dos docentes, pois, como afirma Bottega (2012, p.102) “[...] muitas vezes, os projetos não partem das necessidades efetivas dos docentes, mas de uma ‘suposição’ de quem vai ministrar o curso sobre o que seria útil ao professor [...]”. Seria, portanto, coerente, partir das dificuldades/necessidades dos professores, o que na maioria das situações não acontece, como podemos observar a partir do discurso a seguir.

*SD4 - Quando a escola consegue opinar/organizar a formação, ela contribui. Porém, quando ela vem da SEED, pronta, ela pouco contribui, pois fica totalmente fora da realidade da escola. (SUJ.06M).*

O discurso acima produz um efeito de sentido que sinaliza para o estreitamento entre as propostas de formação e o órgão que a promove, desconsiderando a realidade escolar, desse modo parece não haver um direcionamento pedagógico que parta da necessidade dos próprios docentes, o que segundo o discurso do sujeito seria enriquecedor a ponto de contribuir com suas práticas e abranger a dimensão pedagógica de formação da qual necessita.

O sujeito 14L mantém a mesma linearidade discursiva ao enunciar que:

*SD5 - Os cursos de formação continuada na maioria das vezes abrangem temas que não tem a ver com as necessidades pedagógicas ou ainda não contemplam a realidade das escolas, dos professores e dos alunos. (SUJ.14L).*

Notavelmente, o sujeito 14L espera que os cursos de formação continuada dos quais participa atendam de alguma maneira às necessidades pedagógicas que encontra em sua prática docente, o que seria mais eficaz. Como se isso não bastasse - representado pelo uso da palavra “ainda”- na maioria das vezes os cursos oferecidos mantêm uma desconexão com o contexto escolar em que, tanto professores, quanto alunos estão inseridos.

Não é em vão que Pimenta (1997) considera que os programas de formação contínua têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e situações de fracasso escolar, por exemplo. A autora enfatiza ainda que esses cursos não tomam a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos, legitimando os discursos dos sujeitos.

Nóvoa (2009) também advoga a esse favor e vai além.

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. (NÓVOA, 2009, p. 23).

Para o referido autor é necessário investir na construção de redes de trabalho coletivo que funcionem como suporte da prática de formação baseadas no

diálogo profissional, na cultura colaborativa. Para tanto, se opõe à racionalidade técnica do trabalho docente e propõe uma formação que reelabore os saberes iniciais ao confrontá-los com os saberes práticos, vivenciados nos contextos escolares, ao que ele chama de formação crítico reflexiva, capaz de fornecer aos professores um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de formação auto participada. (NÓVOA, 1992 *apud* PIMENTA, 1997).

### 3.5 A FORMAÇÃO INICIAL E SUA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE ESCOLAR

Até o momento elencamos uma série de reflexões a respeito da (des) articulação entre a formação inicial do professor e o contexto escolar, especialmente da educação básica. Nesse momento, porém, abrimos um espaço para tratar de alguns elementos também importantes para o processo de formação docente e mais ainda, para a prática diária que são os conhecimentos relacionados mais diretamente com o contexto formativo escolar, isto é, os conhecimentos ligados à organização do trabalho pedagógico docente.

Abordamos mais especificamente a forma como se deram os estudos acerca do Projeto Político Pedagógico – PPP - e do Plano de Trabalho Docente – PTD - dentro dos cursos de licenciaturas da Unioeste, posto que essas atividades são inerentes ao trabalho docente e constituem-se como elementos que configuram os saberes didático-pedagógicos, os quais acreditamos ser essenciais.

Analisando os discursos dos sujeitos a respeito de como se deram os estudos dessas temáticas, avaliamos que havia nos cursos de formação inicial certa carência na aprendizagem de determinados conhecimentos, como a elaboração de um PPP ou de um PTD e também acerca de documentos e legislações sobre a educação.

Baseada no princípio da gestão democrática, a LDB nº 9.304/96 institui a obrigatoriedade das escolas elaborarem seus PPPs, documento importante no direcionamento das ações administrativas e pedagógicas das instituições escolares. Diante disso, o artigo 14 da referida lei prevê que os profissionais da educação participem da elaboração do projeto pedagógico da escola.

Além disso, a mesma legislação orienta que os docentes participem também da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, ou como é mais comumente chamada, da Proposta Pedagógica Curricular – PPC – de onde decorre a elaboração do plano de trabalho docente e outros planejamentos que

fazem parte das atividades escolares. A LDB salienta que ao docente compete elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola.

Apesar dessa normativa, observamos que os discursos dos sujeitos dessa pesquisa sobre essas temáticas produzem sentidos que nos levam à compreensão de que esses conhecimentos foram abordados nos cursos de licenciaturas de maneira superficial ou restringidos aos estágios supervisionados.

Os sujeitos a seguir, questionados sobre esses conhecimentos enunciam:

*SD1 - Plano de trabalho docente seria um plano de aula? Sobre o Projeto Político Pedagógico, o assunto era tratado especialmente na prática, o que devíamos pesquisar sobre a escola onde atuaríamos como estagiários (para colocar no relatório de estágio). (SUJ. 12L).*

*SD2 - Apenas plano de aula, porém não é esse que utilizamos na vida real. Sobre o PPP, apenas tínhamos que lê-lo quando íamos até as escolas fazer os estágios. (SUJ. 14L).*

*SD3 - Aprendemos no estágio obrigatório a elaborar o plano de aula, porém já tinha conhecimento por já trabalhar na área. O PPP tivemos conhecimento sim também no estágio da escola. (SUJ. 29P).*

*SD4 - Pouquíssimo. A abordagem sobre elaboração de planos e também sobre o PPP foi durante o estágio e um ou outro seminário. (SUJ. 20B).*

Evidentemente, há uma regularidade nos discursos no que se refere ao condicionamento do estudo do PPP e do PTD aos estágios supervisionados. O sujeito 12L já atuou nos anos iniciais da educação básica, porém ainda não reconhece claramente a diferença entre plano de aula e plano de trabalho docente. Assim, notavelmente há uma desigualdade entre o que se ensina na graduação e o que de fato se exige no contexto escolar. Quanto ao PPP enuncia que era tratado na *prática*, no entanto, a prática a qual se refere parece estar vinculada não à elaboração, construção do documento, mas à leitura dele “*para colocar no relatório de estágio*”, gerando um entendimento de que esse era o objetivo. A aprendizagem, portanto, não seria o foco principal.

O sujeito 14L também enuncia que aprendeu a elaborar um plano de aula e demonstra conhecer a diferença entre esse e o PTD, utilizado na “*vida real*”, nos remetendo à já constatada desconexão entre formação inicial e realidade escolar, como se o curso de formação estivesse totalmente desvinculado da educação básica, como se integrasse uma outra dimensão. Quanto ao PPP realizava leituras

durante os estágios. Ao utilizar-se dos verbos “*tínhamos*” e “*íamos*” no plural, sinaliza que além de si, outros alunos compartilharam da mesma forma de “aprendizagem”, quem sabe até das mesmas angústias, sentimentos.

Não muito diferente, o sujeito 29P parece ainda não diferenciar plano de aula de plano de trabalho e atrela esse conhecimento e o do PPP também ao estágio obrigatório, assim como o faz o sujeito 20B ao que acrescenta: “*sobre o PPP foi durante o estágio e um ou outro seminário*”. O termo “*um ou outro*” exprime, de certo modo, a irrelevância dada ao assunto.

Como visto, os conhecimentos acerca do PPP e do PTD advindos do processo formativo foram atrelados aos estágios supervisionados. Sobre esses espaços de formação Gatti (2014) sugere que:

[...] a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático, muitas vezes, em função do número de licenciandos a serem supervisionados por um só docente da instituição de ensino superior. Esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários. (GATTI, 2014, p.40).

Desse modo, não há comprovação de que esses conhecimentos quando restringidos aos estágios supervisionados sejam apreendidos de maneira eficaz.

Dada essas objeções resta-nos questionar: como é possível que os egressos dos cursos de licenciaturas, professores iniciantes, em sua maioria atuantes na educação básica, participem efetivamente da construção de um PPP ou que elaborem as propostas pedagógicas de suas disciplinas, bem como seus planos de trabalho como determina nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação? Consideramos assim, que o processo de ensino-aprendizagem dos saberes didático-pedagógicos vinculados aos conhecimentos relativos à organização do trabalho pedagógico docente teve suas incongruências.

Salientamos que a maior parte dos participantes da pesquisa (60%) encontra-se no período inicial de inserção à docência, de 1 a 5 anos. Segundo as ideias de Nóvoa, esse é o segundo momento da formação de professores chamado de indução profissional, isto é, quando se passa de aluno da universidade, primeiro momento da formação, a professor de uma escola. Esses primeiros anos do

exercício da profissão são decisivos e exigem um acompanhamento, um enquadramento que muitas vezes esses profissionais não encontram. Segundo Nóvoa

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. [...] Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.38).

O terceiro momento do percurso de formação, segundo o autor, é a formação continuada que tem como *locus* a própria escola e como foco o trabalho pedagógico, a construção de novas práticas de forma coletiva, colaborativa.

Por fim, consideramos que essa compreensão da complexidade da formação do profissional professor garante a representatividade do que se discute neste trabalho a partir dos discursos proferidos pelos sujeitos envolvidos.

### 3.6 SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO, MAS...

Após esse panorama da formação inicial construído a partir dos discursos dos participantes desse estudo e fundamentado em estudos de grande relevância teórica, ampliamos o debate para uma última questão: a satisfatoriedade dos egressos das licenciaturas da Unioeste do *campus* de Cascavel para com seus processos formativos.

Ainda que pareça um tanto quanto contraditório, boa parte dos sujeitos respondentes consideraram suas formações como satisfatórias, contemplando as necessidades e dificuldades da prática docente. Ou seja, mesmo percebendo os desajustes do processo como a dicotomia entre teoria e prática, a prevalência da formação específica na área, fragilidades didático-pedagógicas na formação, insatisfação para com as políticas de formação inicial e continuada, consideraram que tiveram uma boa formação.

Em contrapartida, a maioria dos licenciados que julgou da mesma forma o processo de formação inicial, o fez mediante certas condições, isto é, atrelando a

boa formação a algum fator, elemento ou circunstância como é possível verificar os discursos dos sujeitos depois de indagados sobre a formação.

*SD1 - Satisfatória. Mas a compreensão da prática só veio depois de ter começado o trabalho como docente. [...] foi insatisfatória no que diz respeito à prática. As aulas de didática e prática era em sua maioria teóricas, mas não conseguimos transpor a teoria para a prática durante os estágios, por exemplo. Com relação ao conteúdo relacionado às disciplinas de Língua portuguesa e Língua Inglesa e às Literaturas foi muito boa. [...]. (SUJ. 08L).*

*SD2 - Classifico como ótima. Foi satisfatória, mas aprendi muito na prática diária na escola. Precisaria ter sido mais focada no exercício profissional. (SUJ. 13L).*

Ambos os discursos são marcados pela ausência da dimensão prática no processo formativo. O sujeito 08L considera que teve uma formação satisfatória e logo em seguida utiliza-se do conectivo “mas”, que é um indicativo de oposição, contraste em relação ao que foi dito anteriormente, assim, entendemos que apesar de haver certa satisfatoriedade, a prática “só” veio depois que passou a exercer o magistério, até então, o curso de licenciatura não oportunizava o que chamamos de práxis, a unidade entre teoria e prática. Na sequência, deixa implícito em seu discurso que esperava que as aulas de didática e prática fossem mais didáticas, mais práticas. Parece redundante, mas aparentemente era essa a expectativa, pois como pode a didática e a prática serem teóricas? Já com relação às disciplinas específicas do curso “foi muito boa”, ou seja, a formação nesse quesito foi satisfatória.

O discurso do sujeito 13L segue a mesma linearidade do anterior. Também faz uso do conectivo “mas”, indicando que na sequência há uma ideia que contrasta com a anterior, isto é, a que sua licenciatura foi ótima. O enunciado “aprendeu muito na prática diária da escola” evidencia novamente a dicotomia existente entre teoria e prática e o distanciamento existente entre processo de formação e realidade escolar, atribuindo à prática um papel essencialmente importante para o trabalho do professor. Ao finalizar “Precisaria ter sido mais focada no exercício profissional” ratifica nosso entendimento quanto à questão da prática mencionada anteriormente.

A fala de Pimenta e Lima (2005) atestam os discursos dos sujeitos acima ao dizerem que “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se

menor importância à carga horária denominada de ‘prática.’” (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 7).

Outros sujeitos atribuem a formação satisfatória à participação no PIBID.

*SD3 - Foi satisfatória pois me envolvi com atividades extracurriculares, daí a importância de projetos como o PIBID. [...] faltaram algumas partes burocráticas, mas que a prática pode suprir tranquilamente. (SUJ. 19B).*

*SD4 - A minha formação foi boa, pois me envolvi em projetos de extensão e no PIBID e com essas experiências pude aprimorar minha prática docente. Satisfatória, pois participei do PIBID. Do contrário seria insuficiente. (SUJ. 01M).*

O sujeito 19B produz um efeito de sentido de que sua formação foi satisfatória porque se envolveu em atividades extracurriculares e isso foi suficiente, mesmo que a formação tenha falhado no que ele chama de “*partes burocráticas*”, evidenciando ainda o entendimento que ele tem a respeito de elementos inerentes e importantes ao trabalho docente, como por exemplo a participação na elaboração de um PPP ou do seu próprio PTD. Esse sujeito se encaixa na descrição dada por Houssaye (1995, p.28) explicada por Pimenta (1997) quando diz que nos cursos de formação tem se praticado algumas ilusões, nesse caso, a ilusão do *saber-fazer*, ou como a autora chama, ilusão dos práticos, ao que pontua

[...] para que serve seu saber, se não instrumentaliza a prática? Qual o interesse das ciências da educação para as práticas? Os saberes sobre a educação e a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes, só se constituem a partir da prática, que os confronta e os re-elabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil; reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico. (PIMENTA, 1997, p.10).

Na sequência a SD 4 enuncia a formação também como satisfatória, condicionando esse resultado estritamente à participação no PIBID. Ao utilizar-se da expressão “*do contrário seria insuficiente*” acaba desqualificando a formação de todos aqueles que injustamente não tiveram acesso ao exíguo número de vagas oferecidas pelo programa.

Consideramos que os efeitos de sentido do contraditório fazem parte dos discursos dos sujeitos e que eles corroboram para a ideia de que há problemas

expressos nos cursos de formação inicial que apontam para um repensar dos cursos de licenciatura como evidenciam as sequências discursivas a seguir.

*SD5 - Deve-se ampliar a carga horária das disciplinas que fundamentam o curso, como História, Sociologia e Filosofia da Educação, bem como as disciplinas voltadas as políticas educacionais. [...]. (SUJ.34P).*

*SD6 - As aulas de didática, metodologia e as práticas devem ter uma carga horária maior do que a do conteúdo formal. Além disso, deve-se repensar todo o plano de ensino/ementas dessas disciplinas, bem como a formação dos professores universitário, para que eles consigam orientar melhor os futuros professores em relação a transposição da teoria para a prática em contextos reais, pois podemos perceber que, muitas vezes, nem os próprios professor da graduação ou da pós graduação têm didática adequada. (SUJ.08L).*

*SD7 - [...] Os cursos de licenciatura precisam trazer a prática da sala de aula para dentro da Universidade. O que muitas vezes acontece, é que o professor universitário nunca esteve em uma sala de aula da Educação Básica e isso gera muitos problemas [...] Na minha opinião, as disciplinas da licenciatura deveriam ser ministradas por pessoas que já estiveram em contato com a Educação Básica e buscar principalmente relacionar o conteúdo específico com o didático e as formas de abordagem em sala de aula. [...]. (SUJ. 20B).*

*SD8 - A necessidade é emergencial, pois a grande maioria se depara com uma realidade que nunca foi exposta. Ser professor transcende ao saber de conteúdos científicos e conhecimento se sua área. (SUJ. 18 B).*

Todos os discursos acima estão marcados por uma mesma regularidade a qual tem movido o presente estudo, isto é, a forma como as bases didático-pedagógicas são trabalhadas dentro dos cursos de formação inicial de professores. O repensar dos cursos de licenciaturas a que se referem os dizeres acima estão pautados na ênfase dada aos conteúdos disciplinares nos cursos de formação e na necessidade de se ampliar o estudo de conhecimentos ligados às bases didático-pedagógicas, abrangendo de maneira mais equivalente todos os saberes necessários à docência.

Outro debate suscitado pelos discursos é a questão da docência no ensino superior, entretanto esse não é o foco do nosso trabalho, mas é um elemento importante para compreender a tão citada desvinculação entre teoria e prática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para este estudo partiu dos diversos debates existentes sobre a formação inicial de professores, suscitados por estudiosos de grande representatividade nessa área que têm buscado mapear possíveis lacunas dessa formação e assim, elaborar proposições a respeito de um novo tipo de formação para o magistério na educação básica.

Estimulados por esses debates acerca da formação do professor nos cursos de licenciaturas sustentamo-nos ainda no fato de que a história da formação de professores no Brasil foi marcada pela preconização de determinada área do saber, ora nos domínios dos conhecimentos específicos da área de formação - ou saberes culturais cognitivos -, ora nos aspectos didático-pedagógicos.

Inicialmente, a impressão que tínhamos era a de que esse dilema histórico que marcou o século XX perpassava ainda hoje, os cursos de licenciaturas, o que obviamente representaria um problema uma vez que consideramos que os saberes da docência devem ser trabalhados de forma articulada, sem que determinada área do saber sobreponha-se a outra, seja em decorrência de *status* acadêmico ou qualquer outro motivo. Como Mizukami (2004), acreditamos que para que o professor propicie processos de ensinar e aprender a seus alunos em diferentes contextos, áreas de conhecimento, modalidades de ensino, necessita indispensavelmente de um conjunto de habilidades, compreensões e conhecimentos de diferentes naturezas.

Assim, partimos da hipotética ideia de que essa fragmentação de saberes na formação inicial do professor poderia ser ainda hoje uma realidade nos cursos de licenciaturas, de modo que a partir de então, nos propusemos a realizar este estudo com o objetivo compreender se os cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste – *Campus* Cascavel-PR contemplam os saberes didático-pedagógicos e saberes culturais cognitivos de forma articulada e avaliar de que forma, possíveis mazelas da formação inicial podem interferir no processo de ensino-aprendizagem dos professores e como isso se reflete na Educação Básica.

Para uma melhor compreensão do fenômeno a ser pesquisado buscamos a retomada da base teórica que sustenta a realidade das licenciaturas, assim, obtivemos respaldo em diversos autores como Gatti (2010, 2013, 2014, 2015, 2016), Mizukami (2004), Pimenta (1997, 2006), Nóvoa (1992, 2009), Saviani (2007) e

outros que fazem excelentes abordagens sobre as vicissitudes da formação de professores no Brasil, trazendo contribuições valiosíssimas sobre a temática. Em termos de legislação que baliza a formação de professores no Brasil nos detemos principalmente à Lei de Diretrizes e Bases - lei nº 9.394/1996, ao atual Plano Nacional de Educação – lei nº 13.005/2014 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior e para a Formação Continuada - resolução nº 02 de 1º de julho de 2015.

Ao longo do estudo articulamos os resultados obtidos a partir da análise dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa aos aspectos teóricos e legais, analisando as tensões e convergências. Percebemos que a hipótese sobre a preconização de determinada área do saber em detrimento de outra, a falta de articulação entre os saberes culturais cognitivos e didático-pedagógicos se confirmou tanto nos estudos bibliográficos quanto nos resultados obtidos a partir da pesquisa de campo.

Certamente, a reconhecida fragmentação dos saberes da docência traz à tona uma série de dificuldades e consequências que colocam em *xequê* a formação inicial de professores para a educação básica, testificando que a formação inicial tem suas falhas, sendo deficitária em vários aspectos.

Com base na análise fundamentada, percebemos que a forma como as bases didático-pedagógicas e os conteúdos culturais-cognitivos vêm sendo trabalhados nos cursos de licenciaturas da Unioeste do *campus* de Cascavel-PR, a saber: matemática, letras, pedagogia, ciências biológicas e enfermagem – não é satisfatória, uma vez que atendem de forma parcial as dificuldades/necessidades encontradas pelos professores em suas práticas docentes e dá prioridade curricular aos conteúdos específicos da área de atuação.

Desse modo, os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa colocam em evidência a existência de uma desarticulação entre os aspectos didático-pedagógicos e conteúdos específicos dentro dos cursos de licenciaturas do *lôcus* de estudo e, além disso, apontam para a) a não superação entre a dicotomia teoria x prática; b) foco na formação disciplinar; c) fragilidades pedagógicas decorrentes da formação com foco na área disciplinar; d) insatisfação para com as políticas de formação; e) desmotivação com relação à formação continuada; f) fragilidade quanto a conhecimentos ligados ao contexto formativo escolar.

Chegamos à compreensão de que apesar de todos os instrumentos legais que dão subsídio à formação de professores no Brasil e que tecem recomendações a respeito da necessária articulação entre conteúdos curriculares e didático-pedagógicos, sobre a relação entre teoria e prática entre outros de igual relevância - o que sinaliza para uma insatisfação com os resultados das formações que têm sido oferecidas nas licenciaturas – não são suficientes para garantir uma organização, seja a nível curricular ou não, nos cursos de licenciaturas, quanto menos uma formação consistente, baseada na confluência de diversos saberes. Queremos dizer que muito do que está disposto seja na LDB, nas DCNs ou no PNE não é concretizado ou não tem funcionado.

Há efeitos de sentidos nos discursos dos sujeitos que apontaram primeiramente para a satisfação com relação a carga horária da disciplinas de didática, metodologia e prática pedagógica, no entanto há também a necessidade de uma melhoria na organização curricular dessas disciplinas no cursos de formação. A parcialidade com que foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas – ao que se incluem essas disciplinas – intensificou a dicotomia existente entre teoria x prática, como se fossem elementos opostos, sendo que predominaram os estudos teóricos, inclusive da parte prática, o que obviamente se esperava que fosse como o próprio nome diz, mais prática. Contrastamos esse fato com a ideia de que a prática precisa ser uma referência para a formação inicial do professor, pois como cita Pimenta (1997) o futuro profissional só pode constituir seu *saber-fazer* a partir do próprio *fazer*, é, pois, sobre essa base que o saber como elaboração teórica se constitui.

Como consequência disso, é possível que muitos professores saiam da universidade com a ilusão de que se dominam o saber de determinado assunto, também dominam o fazer; ou que o saber pesquisar leva ao saber-fazer. Essa teoria é discutida por Houssaye (1995) e segundo o autor essas ilusões têm sido praticadas nos cursos de formação.

Outro ponto a destacar como resultado da pesquisa é o foco na formação disciplinar, o que deu sustentação a nossa hipótese sobre a priorização de determinada área do saber. Questionamo-nos por que, em pleno século XXI, ainda se mantém um modelo de formação voltado aos conteúdos culturais cognitivos/específicos da área de formação. O que nos parece é que de fato há nos cursos de licenciaturas uma segregação dos aspectos didático-pedagógicos, restando às questões pedagógicas uma parte exígua do currículo, prevalecendo

uma formação conteudista, com foco na área disciplinar. Assim, formam-se especialistas disciplinares, o que para Gatti (2014) é muito diferente de formar professores. A autora ainda acrescenta que o que de fato se oferece nos cursos de formação inicial é “apenas um verniz superficial da formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade” (GATTI, 2014, p.39).

Devemos mencionar também que a fragilidade enunciada pelos sujeitos, qual seja a dificuldade em obter atenção dos alunos, pode decorrer de uma insuficiência didático-pedagógica devida justamente, ao foco na formação disciplinar. Reconhecemos que uma maior aproximação entre os diversos campos do saber minimizaria os impactos sofridos pelos professores iniciantes, sobretudo se considerarmos, assim como Pimenta (1997) que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática dos professores.

Também tomamos como parte do estudo questionamentos sobre as políticas de formação porque evidentemente, não se pode atribuir todos os problemas educacionais exclusivamente à formação de professores. Sobre isso, os discursos dos sujeitos produzem efeitos de sentidos que nos levam a perceber a insatisfação e incredulidade nessas políticas, pois não suprem as dificuldades e necessidades que os professores encontram no exercício do magistério. O PIBID apesar de apresentar-se como uma proposta de aproximação entre a formação inicial e a educação básica falha em alguns quesitos. Os cursos de pós-graduação não trabalham em uma dimensão didático-pedagógica. Esses problemas dificilmente podem ser equalizados em termos de políticas de formação apenas, pois como afirma Gatti (2015) as políticas de formação ainda não conseguiram melhorar a qualidade da formação nas licenciaturas.

Outro fator que parece incômodo são as formações continuadas. Esse tema foi pensado porque consideramos que o professor necessita de uma permanente mobilização de saberes, não consideramos que essa formação tenha a finalidade de suprir lacunas deixadas pela formação inicial, mas concordamos com as ideias de Nóvoa (1992, 2009) de que o aprender contínuo é essencial para a profissão docente. Apesar da relevância, as sequências discursivas apontadas neste estudo geram o efeito de sentido de que há uma desconexão entre a realidade escolar e o que é proposto nessas formações, as temáticas distanciam-se das realidades das escolas e as formações acabam se tornando meros mecanismos burocráticos, não

abrangendo uma dimensão didático-pedagógica e não contribuindo para uma reelaboração de saberes e práticas.

Do processo de formação decorrem ainda fragilidades na aprendizagem de conhecimentos práticos ligados diretamente ao contexto escolar como a elaboração de um plano de trabalho docente ou de um projeto político pedagógico, muito provavelmente porque a ênfase no processo formativo foi dada aos conteúdos específicos da área de formação.

Destacamos que os sujeitos, em sua maioria, enunciaram que tiveram uma formação satisfatória, apesar das várias objeções. Possivelmente por que se encontram alienados às ideologias das próprias licenciaturas?

Mediante o exposto, consideramos que há a necessidade de se repensar os cursos de licenciatura da Unioeste de Cascavel, seja em nível organizacional, seja em nível curricular ou na dinâmica formativa, mais que isso, contemplar uma formação pedagógica, apontada como frágil pelos sujeitos da pesquisa, de forma articulada aos demais saberes da docência, buscando a unidade de elementos que são essenciais na prática pedagógica. Para Foresti (1997) tais elementos são:

[...] **elementos técnicos**, no sentido de garantir que a metodologia de ensino envolva o saber e o saber fazer, na articulação crítica entre conteúdo e forma; **elementos epistemológicos**, no sentido de compreender o conhecimento e o ensino como processos de construção; **elementos humanos**, tendo em vista o exercício adequado dos papéis em sala de aula e a interação plena entre professor e aluno, sem desconsiderar que a direção do processo é do professor, como autor do trabalho pedagógico; **elementos políticos**, no sentido de assumir o compromisso social do professor, a partir da sua conscientização sobre a função da Universidade, as estruturas de poder vigentes na instituição universitária, o papel do ensino no contexto de uma sociedade do conhecimento e a influência dos paradigmas na prática universitária. (FORESTI, 1997, p. 78).

Assim, advogamos a favor de uma formação que não seja baseada na fragmentação de saberes, na priorização de determinada área do saber, para isso mudanças são necessárias. É recomendável que os licenciados se inteirem mais profundamente das questões educacionais e não somente dos conteúdos específicos.

Sem dúvida a formação específica forte é muito importante, mas como função educativa, sem a devida formação pedagógica, corre grave risco de não

cumprir o objetivo da docência que é promover a aprendizagem justamente desses conteúdos.

Finalmente, esperamos também que em algum momento a formação continuada vá ao encontro de situações mais presentes na realidade dos professores, que estejam mais vinculadas aos contextos escolares possibilitando uma formação crítico-reflexiva que viabilize aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto-participada. (NÓVOA, 1992).

## REFERÊNCIAS

BALBINOTTI, Vera Lúcia; KUIAVA, José. Unioeste: da estadualização ao reconhecimento. In: ORSO, Paulino José *et al.* **História da educação**: levantamento de fontes e instituições escolares. Cascavel, Coluna do Saber, 2008, cap. III, p.105-115.

BRASIL, Luciana Leão. **Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso**: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *Revista Linguagem – Estudos e Pesquisas*. UFGV – Catalão: GO, v. 15, n. 01, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE- e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acessado em out. de 2016.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Pro-funcionário, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: setembro de 2016.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Entre a recepção da metodologia de ensino e a sua produção: os compromissos da formação continuada. In: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; DAL MOLIN, Beatriz Helena (Org.) **Formação continuada em ação**: da base teórica ao domínio tecnológico. Cascavel: Edunioeste, 2012, p. 95-108.

FORESTI, Míriam Celí Pimentel Porto. **Subsídios à construção da prática pedagógica na Universidade**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831997000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200005). Acesso em: novembro de 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, v.31, nº 113, Campinas, SP, 2010.

\_\_\_\_\_ **Educação, escola e formação de professores:** políticas e impasses. *Educar em Revista*. Editora UFPR .Curitiba: PR, n. 50, out./dez. 2013.

\_\_\_\_\_ **A formação de professores para a educação básica:** as licenciaturas. *Revista USP*, n° 100, 2014.

\_\_\_\_\_ **Formação de professores:** licenciaturas, currículos e políticas. *Revista Movimento*, v.2, n° 2, 2015.

\_\_\_\_\_ **Formação de professores:** condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, 2016.

HOUSSAYE, Jean. **Une ilusion pedagogique?** Cahiers Pédagogiques. Paris, n.334, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Rosemara Perpétua. **Da licenciatura à sala de aula:** o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. *Revista Educar*. Curitiba, n.36, p. 163-179. Editora UFPR, 2010.

MACEDO, Elisabeth. **Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais:** para onde caminha a educação? *Revista Teias*: Rio de Janeiro, 2000, vol.1, n. 2. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistateias/article/view/23845>. Acesso em: 14 de outubro de 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação UFSM*, Santa Maria: Rio Grande do Sul. V.29, n.2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: novembro de 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Ed. Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_ **Professores:** imagens do futuro presente. Editora Educa, Lisboa, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, Ed.5, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. *Revista da Faculdade de Educação – USP*, vol. 22, n.2.

São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: outubro de 2017.

\_\_\_\_\_; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poiesis Pedagógica. Volume 3, Números 3 e 4, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: novembro de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil**: da regulamentação aos Projetos Institucionais. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, p. 15 - 36, jan./jun. 2013.

SHULMAN, Lee S. Research on teaching. A historical and personal perspective. In: OSER, F.K; DICK, A.; PATRI, JL. (Eds.). **Effective and responsible teaching**: The new synthesis. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, p. 14-29. In: SHULMAN, L.S. The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004a, p. 364-381.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação no campo da comunicação sócio-política**. Comun. Soc. v.4, 1980.

VOLSI, Maria Eunice França. **Políticas para formação de professores da educação Básica em nível superior**: em discussão as novas diretrizes Nacionais para a formação dos profissionais do Magistério. Maringá-PR, 2016, p.1505 - 1520. Anais do XXIV Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/BR – Universidade Estadual de Maringá – UEM. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/Anais\\_textos\\_completos.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/Anais_textos_completos.pdf). Acessado em 18 de outubro de 2016.

**APÉNDICE**

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

Formação de professores: as bases didático-pedagógicas no contexto dos cursos de licenciatura da Unioeste, *campus* de Cascavel-Pr

Caro participante,

Este questionário está estruturado com 34 questões, sendo elas objetivas e/ou dissertativas e estão organizadas em blocos, sendo: I – Identificação; II – Formação; III – Prática docente; IV – Formação continuada. Em caso de dúvidas você pode enviar um e-mail para alinepmorales@yahoo.com.br ou ligar para o número 44 9881 2798. Sua contribuição é fundamental.

### IDENTIFICAÇÃO

A. Sexo: ( ) masc. ( ) fem.

B. Curso de Licenciatura.

C. Ano de início.

D. Ano de conclusão.

E. Instituição de ensino em que cursou a licenciatura.

F. Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado

G. Pós-graduação: ( ) Concluída ( ) Em andamento

H. Nome da especialização/área de concentração.

I. Ano de conclusão da última titulação.

J. Você já atuou ou atua como professor/pedagogo?

( ) Já atuei, porém não atuo mais ( ) Atuo

K. Caso tenha exercido o magistério e no momento não esteja atuando, qual o motivo?

L. Área de atuação: ( ) Ed. Infantil ( ) Ens.Fund.-Anos Iniciais ( ) Ens.Fund.-Anos Finais ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Técnico

M. Instituição em que atua/atuou: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Ambas

N. Regime de trabalho em horas.

O. Sua dedicação era/é exclusiva ao magistério?

## **FORMAÇÃO**

- A. Participou do programa PIBID ou outro?
- B. Durante a sua formação você teve aulas de metodologia, didática e prática pedagógica?
- C. Pensando na sua atividade docente atualmente, como você julga a carga horária destinada a essas disciplinas durante o curso de formação: satisfatória ou insatisfatória? Por quê?
- D. A forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas durante sua graduação atendem suas necessidades na prática docente: Sim, não ou parcialmente? Por quê?
- E. Sua formação priorizou: ( ) A pesquisa ( ) Os conteúdos específicos da disciplina  
( ) Os aspectos voltados à docência
- F. Em sua opinião, os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos no curso de formação?
- G. Na sua opinião, as políticas de formação suprem as necessidades/dificuldades encontradas pelos professores no exercício da ação docente? Por quê?
- H. Sob seu ponto de vista, os cursos de pós-graduação contribuem para uma formação didático-pedagógica?
- I. Você considera que os cursos de formação de professores, da maneira como vêm sendo desenvolvidos necessitam ser repensados? Por quê?
- J. Durante sua graduação você aprendeu a elaborar um plano de trabalho docente? Teve conhecimento sobre o projeto político pedagógico? Comente.
- K. Durante a graduação você obteve conhecimento das legislações/documentos orientadores do processo educacional? Como foram repassados e apreendidos esses conhecimentos?
- L. Como você classifica sua formação docente? Foi satisfatória? Contemplou suas necessidades?

## **PRÁTICA DOCENTE**

- A. Há quanto tempo você atuou/atua como professor/pedagogo?
- B. Por qual motivo você optou pelo magistério?
- C. Como você percebe sua formação a partir do exercício profissional da docência?
- D. Quais as dificuldades enfrentadas por você na sua prática pedagógica?

( ) Elaborar seu plano de trabalho ( ) Planejar suas aulas ( ) Obter atenção dos alunos ( ) Fazer-se entender durante as explicações dos conteúdos ( ) Outro

### **FORMAÇÃO CONTINUADA**

A. Você participou/participa de formações continuadas? Por quê?

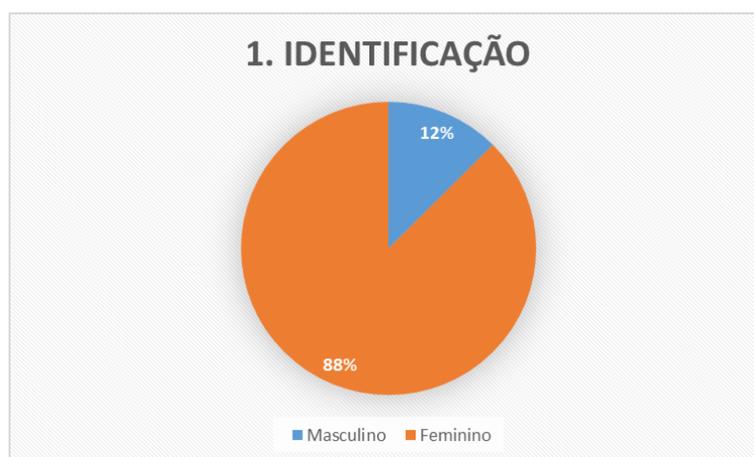
B. Os cursos de formação continuada dos quais você já participou contribuíram para suas necessidades no exercício da função? Como?

C. Os cursos de formação continuada abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita?

## APÊNDICE 2 - PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa um total de quarenta sujeitos egressos dos cursos de licenciatura da Unioeste de Cascavel que concluíram a graduação entre os anos de 2011 e 2015. Os gráficos abaixo revelam os perfis dos respondentes.

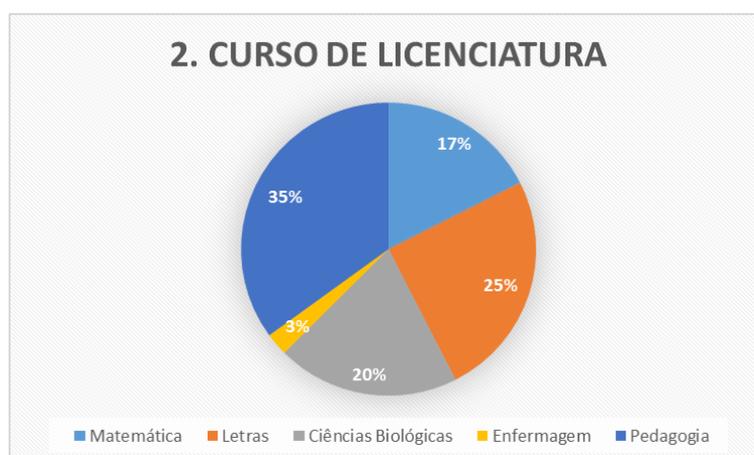
### GRÁFICO 1 - Identificação



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O gráfico 01 demonstra que a maior parte dos participantes da pesquisa é do sexo feminino. Somente 12% do sexo masculino.

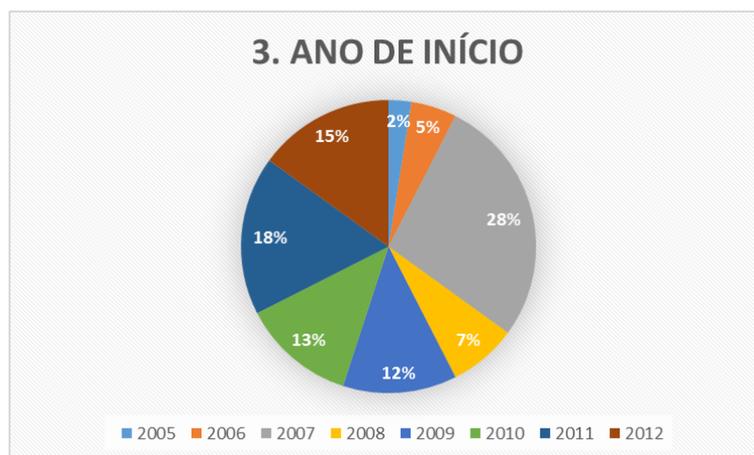
### GRÁFICO 2 – Curso de Licenciatura



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O gráfico 02 revela que a maioria dos participantes são egressos do curso de Pedagogia (35%), seguido do curso de Letras (25%). A menor amostra participante foi do curso de Enfermagem, apenas 3%.

**GRÁFICO 3 – Ano de início**



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A maioria dos participantes iniciaram o curso de licenciatura no ano de 2007 e a minoria no ano de 2005, como mostra o gráfico acima.

**GRÁFICO 4 – Ano de conclusão**



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A maior parte dos participantes concluiu o curso de licenciatura no ano de 2011 (30%). Apenas 8% terminaram a graduação em 2016 devido ao período de greve na Universidade.

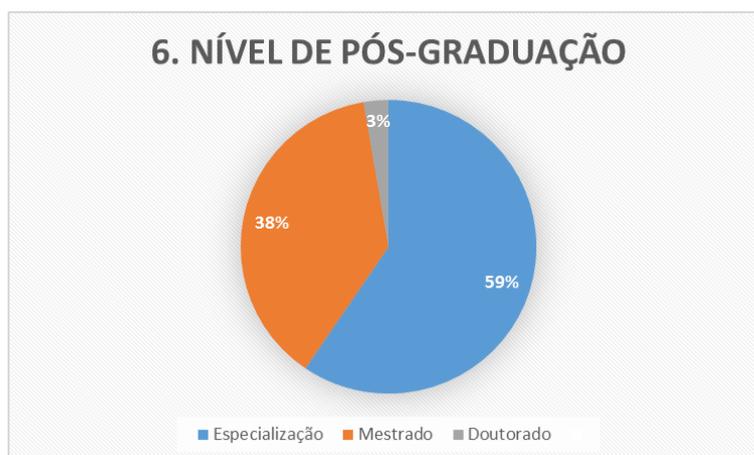
**GRÁFICO 5 – Instituição em que cursou a licenciatura**



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Todos os participantes são egressos de licenciaturas da Unioeste *campus* de Cascavel-PR.

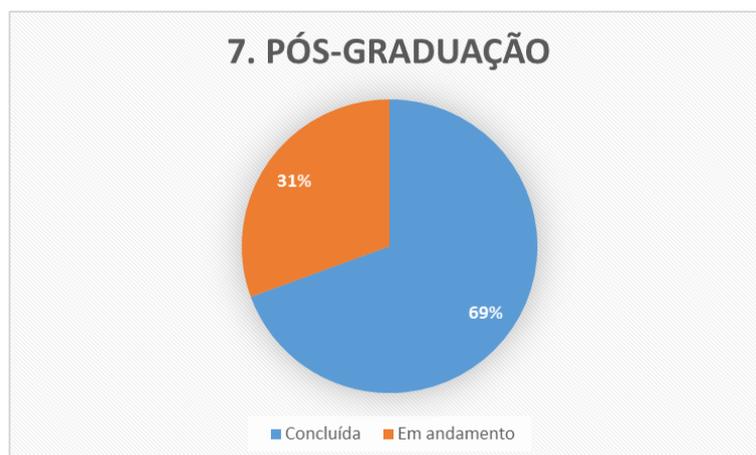
**GRÁFICO 6 – Nível de pós-graduação**



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

59% dos respondentes, ou seja, mais da metade, têm ou estão cursando pós-graduação, nível especialização. 38% mestrado e 3% doutorado, concluídos ou em andamento.

**GRÁFICO 7 – Pós-graduação**



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Do total de egressos participantes da pesquisa, a maioria (69%) já concluiu cursos de pós-graduação.

**GRÁFICO 8 – Atuou ou ainda atua como professor/pedagogo**



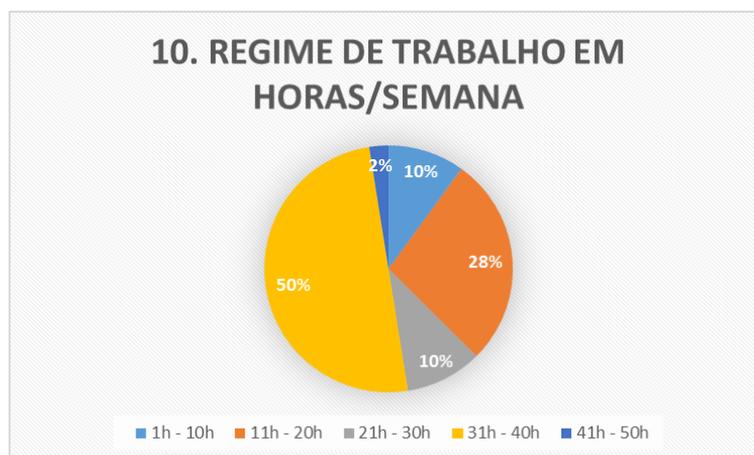
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Quase toda a população participante atua como professor ou pedagogo. Apenas uma minoria de 10% não está mais atuando.

**GRÁFICO 9 – Instituição de ensino em que atuou ou atua**

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O gráfico acima evidencia que mais da metade dos respondentes (67%) já atuou ou ainda atua em instituições públicas de ensino. 15% em instituições privadas e 18% trabalhou ou ainda trabalha em instituições públicas e particulares concomitantemente.

**GRÁFICO 10 – Regime de trabalho**

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Metade da população tem uma carga horária de trabalho que varia entre 31 e 40 horas semanais. 28% trabalha de 11 a 20 horas por semana. Somente a minoria tem jornada de trabalho acima de 40 horas.

**GRÁFICO 11 – Dedicção ao magistério**

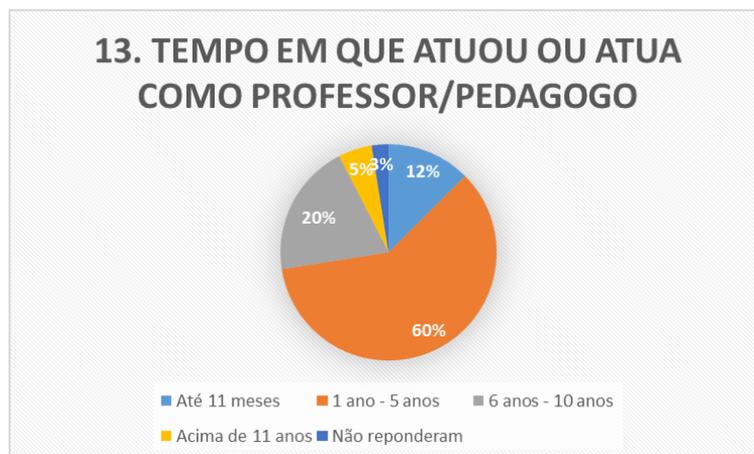
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O gráfico 11 demonstra que de todos os participantes da pesquisa, 23% não têm dedicação exclusiva ao magistério, ou seja, dividem a carga horária de trabalho entre a docência e outras atividades laborais.

**GRÁFICO 12 – Participação no PIBID ou outros programas**

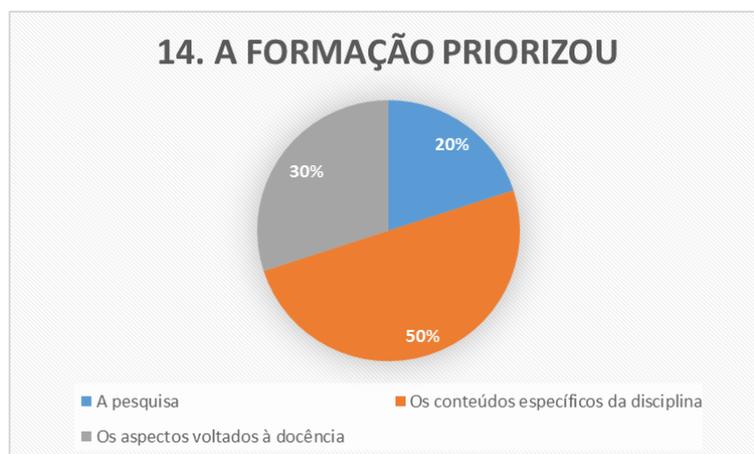
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

43% dos respondentes disseram não ter participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, isto é, a maioria. 25% fizeram parte de outros programas. 32% tiveram oportunidade de participar do PIBID durante o curso de formação, conforme se vê no gráfico acima.

**GRÁFICO 13 – Tempo de atuação**

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O gráfico 13 mostra o tempo de atuação dos participantes da pesquisa. Como se percebe, mais da metade (60%) têm/tiveram de 1 a 5 anos de exercício no magistério. 20% de 6 a 10 anos. 5% mais de 11 anos. 12% do total ainda não completou um ano de exercício da profissão.

**GRÁFICO 14 – Prioridade do curso de formação**

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Metade dos participantes da pesquisa respondeu que a formação no curso de licenciatura deu prioridade aos conteúdos específicos da disciplina. 30% afirmou que os aspectos voltados à docência foram priorizados. 20% acredita que a ênfase foi dada à pesquisa.

## APÊNDICE 3 – SÍNTESES INDIVIDUAIS DOS SUJEITOS

### SUJEITO 01

Licenciado em Matemática, atua como docente há sete anos, atualmente em instituição privada. Durante a graduação participou do PIBID e a respeito da carga horária destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica afirma ter sido totalmente insatisfatória e insuficiente para ter pleno conhecimento da profissão o que acaba deixando lacunas na formação do professor. Assegura que o curso de licenciatura priorizou a pesquisa e ainda que os aspectos didático-pedagógicos foram trabalhados de maneira parcialmente articulados aos conteúdos específicos. Sobre as políticas de formação, diz que o PIBID proporciona um contato com a realidade escolar, no entanto nem todos os alunos têm a oportunidade de participar, pois as vagas são limitadas. Considera como maiores dificuldades na prática pedagógica obter a atenção dos alunos e conseguir contextualizar os conteúdos. Sobre a formação continuada raramente participa, já que trabalha em instituição privada, mas diz que dos cursos dos quais participou anteriormente não obteve contribuições, já que foi tudo muito teórico, o que pode ser feito de forma autônoma. Classifica sua formação como satisfatória, pois se envolveu em projetos de extensão, do contrário, considera que seria insuficiente.

### SUJEITO 02

No exercício do magistério há sete anos, já atuou/atua como docente de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Ensino Técnico na rede pública de ensino. No período de formação não participou de programas de incentivo e valorização à docência. Acredita que a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi satisfatória e que as ementas das disciplinas deveriam ser revistas. Sobre as bases didático-pedagógicas afirma que da forma como foram trabalhadas no curso de formação atendem parcialmente as necessidades da prática docente, pois as aulas eram cheias de teoria e pouca prática e a disciplina de didática deixou muito a desejar, eram praticamente leitura de slides ou de textos copiados de alguns livros. A maioria das técnicas que usa em sala de aula foram desenvolvidas depois da graduação. Cita

que a formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina, assim, percebe que os aspectos pedagógicos não foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos. Diz que é preciso repensar os cursos de formação, pois são necessários professores mais capacitados na formação, disciplinas com currículos voltados à prática pedagógica e mais estrutura. Afirma que no curso de licenciatura não aprendeu a elaborar um plano de trabalho docente e que o contato com o PPP se deu ao analisar os projetos das escolas no momento do estágio. Sobre as legislações afirma que foi pouco cobrado o conhecimento da LDB. Quanto à formação conclui que aprendeu muito bem a matemática, mas não aprendeu como ensiná-la. Sobre os cursos de formação continuada diz que dos quais participou obteve contribuições parciais, pois há só leitura de textos com teorias prontas.

### SUJEITO 03

Há quatro anos atua como docente de matemática na Educação Básica em instituições pública e privada. Participou do PIBID durante o período de formação. Afirma que a carga horária destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi satisfatória, durante quase três anos teve aulas de prática e de estágios, afirma que foi possível com o apoio dos professores aprender bastante, preparar e dar aulas o que proporcionou segurança pra lecionar. Diz que a formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina e que os aspectos pedagógicos não foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos no curso de formação. Considera que a formação pedagógica dá uma boa base sobre a forma de explicar os conteúdos e torná-los mais atraentes. Acredita que os cursos de licenciatura precisam ser repensados, pois no curso de matemática na Unioeste os conteúdos abordados preparam para ser um bom matemático e não um bom professor. Durante a graduação diz que visitou escolas e conversou com diretores e professores sobre o PPP da instituição, não se recorda de ter obtido conhecimento acerca das legislações, acredita que viu algo na disciplina de Estrutura e Funcionamento. Tem como maior dificuldade obter atenção dos alunos. Não participa de formações continuadas, pois na rede privada não tem e como PSS não participou. Vê sua formação como satisfatória, sente-se muito seguro com qualquer conteúdo, aprendeu a ser autodidata, acresce que o curso é bastante “puxado” e

poucos se formam no tempo regular, acredita que os que terminam estão cem por cento preparados.

#### SUJEITO 04

No exercício do magistério há dois anos, licenciado em Matemática, atua em instituição de ensino privada e no momento sua dedicação não é exclusiva ao magistério. Participou do programa PIBID durante a formação e afirma que a carga horária destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi satisfatória, pois aprendeu o suficiente para lecionar. As bases didático-pedagógicas foram trabalhadas de forma a atender as necessidades encontradas na prática da ação docente. Acrescenta que a formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articuladas aos conteúdos específicos. Diz que as políticas de formação suprem as necessidades/dificuldades dos professores e que o curso de matemática precisa ser repensado quanto ao seu objetivo. Sobre conhecimento em legislações afirma que durante o curso precisavam elaborar trabalhos e provas sobre os documentos. Tem como maior dificuldade obter atenção dos alunos. Não participou de formações continuadas. Percebe sua formação como satisfatória.

#### SUJEITO 05

Licenciado em Matemática há quatro anos, já atuou nos Ensinos Fundamental, Médio e Técnico na rede pública e privada. No momento não exerce a função docente em decorrência de aprovação em concurso público. Participou do PIBID durante a graduação. Afirma que durante a formação teve disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica e que a carga horária destinada a essas disciplinas foi insatisfatória e acrescenta que deveria ter mais disciplinas voltadas para trabalhar em sala de aula. Sobre a forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas diz que atenderam parcialmente as necessidades, pois necessitava de aulas mais direcionadas para o que se encontra na sala de aula. Relata que a formação priorizou a pesquisa e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Acredita que as políticas de formação não suprem as necessidades que o professor encontra

na prática docente. Percebe que os cursos de formação da maneira como são desenvolvidos necessitam ser repensados, pois não estão contribuindo para que o professor consiga melhorar sua prática docente, os cursos estão atualmente para cumprir carga horária e não para os professores conseguirem melhorar sua prática de ensino. Sobre conhecimentos em legislações teve aula explanadas. Tem como maior dificuldade cativar os alunos. No que se refere às formações continuadas vê como desnecessárias, pois não estão contribuindo em nada para melhorar a prática docente. Avalia que a formação foi satisfatória.

## SUJEITO 06

Egresso do curso de Matemática atua há dez anos como docente na rede pública de ensino. Não participou de programas de incentivo à docência durante o curso. Sobre a carga horária destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica no curso de formação diz que poderia ser melhor, visto que o curso é de licenciatura. Sobre a forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas, pondera que a parte da Educação Especial foi pouco abordada. Sentiu que a formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina e que os aspectos pedagógicos e os conteúdos específicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada. Considera que os cursos de formação precisam ser repensados, pois pouco interessa e contribui para a prática docente. Não se lembra de ter obtido conhecimento acerca das legislações/documentos orientadores do processo educacional. Durante os estágios teve contato com o PPP e plano de trabalho docente. Sobre como percebe sua formação a partir do exercício da docência afirma que o curso ofereceu excelente base matemática, mas pecou nos quesitos pedagógicos. Participa de formações continuadas e diz se decepcionar na maioria das vezes, pois acredita que dificilmente essas formações contribuem a não ser quando a escola consegue escolher, organizar a formação. Quando vem da Secretaria de Estado da Educação - SEED pouco contribui, pois fica totalmente fora da realidade da escola.

## SUJEITO 07

Há sete meses atuando como docente concluiu a licenciatura em Matemática no ano de 2016 em função a greve, porém pertence à turma de 2011-2015. Trabalha nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Participou do PIBID durante a formação e acredita que a carga horária destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi satisfatória, pois consegue usá-las nas aulas, julga que a forma como foram trabalhados os conteúdos específicos e as bases didático-pedagógicas atendem parcialmente as necessidades na prática docente. Percebe que a formação priorizou a pesquisa e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos no curso de formação. Considera que as políticas de formação não suprem das dificuldades encontradas pelos professores no exercício do magistério e que os cursos de formação precisam ser repensados, pois o curso de Matemática era mais focado na pesquisa do que no próprio ensino. Diz que na disciplina de Estágio teve noções sobre os documentos orientadores do processo educacional. Relata ter dificuldade com o comportamento dos alunos e acresce que participa de todas as formações continuadas, já que acredita que é o momento de discutir com os colegas possíveis mudanças na ação pedagógica. Pondera que dos cursos dos quais participou as contribuições foram parciais, pois abrangem superficialmente a dimensão pedagógica da qual o professor necessita. Classifica sua formação como satisfatória e diz que contemplou em partes, algumas coisas só aprendeu com a necessidade que a sala de aula proporcionou.

## SUJEITO 08

Licenciado em Letras – Português/Inglês exerce o magistério há oito anos, atualmente nos anos finais do Ensino Fundamental nas redes pública e privada. Durante a formação participou do PICV – Programa de Iniciação Científica Voluntária - e afirma que durante a formação a carga horária destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi insatisfatória. Acrescenta que as bases didático-pedagógicas atendem parcialmente suas necessidades na prática docente e que sua formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina, por isso, considera que os aspectos pedagógicos não foram trabalhados de forma

articulada aos conteúdos específicos. Além disso, acredita que as políticas de formação não são capazes de suprir as dificuldades/necessidades dos professores, desse modo considera que os cursos de formação de professores precisam ser repensados, pois as aulas de didática, metodologia e as práticas deveriam ter uma carga horária maior do que a do conteúdo formal. Afirma que sua formação docente foi insatisfatória no que diz respeito à prática, já que as aulas de didática e prática eram na maioria das vezes teóricas, entretanto, com relação ao conteúdo de Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas afirma ter sido boa. Cita como principais obstáculos da prática pedagógica a dificuldade em obter atenção, fazer-se entender durante as explicações e despertar o interesse dos alunos. No que se refere à formação continuada relata que participa de formações porque são obrigatórias e porque alguns temas são relevantes. Por fim, acresce que alguns desses cursos contribuíram para algumas dificuldades, porém destaca que nem sempre abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita e que por isso, o que deveria ser uma formação acaba se tornando uma reunião pedagógica.

#### SUJEITO 09

Licenciado em Letras-Português/Inglês exerce a docência há três anos na rede pública de ensino. Participou do programa PIBID durante o curso de formação. Julga a carga horária destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica como satisfatória e pondera que teve aulas teóricas, produziu fichamentos, preparou planos de aula, teve oportunidade de realizar estágio desde o Ensino Fundamental e Médio até o curso de idiomas da Unioeste. Sobre a forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas diz que atenderam parcialmente as necessidades da prática, pois pôde aperfeiçoar a prática a partir de estudos teóricos, por outro lado, percebeu que nem todas as teorias estudadas são possíveis de serem aplicadas na prática e que sempre surgem novas necessidades ao longo da prática docente as quais muitas vezes não se sente preparado. Afirma que o curso de formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina e que os aspectos pedagógicos e os conteúdos específicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada. Sobre as políticas de formação acredita que nem sempre suprem as necessidades encontradas pelos professores, além dos conteúdos específicos da disciplina, o professor muitas vezes não se encontra preparado para

trabalhar valores e temas/desafios contemporâneos, bem como para promover a interdisciplinaridades, estimular nos alunos o gosto em aprender os conteúdos e saber lidar com as diversas realidades educacionais, como alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem. Acredita que os cursos de formação precisam ser repensados, pois a carga horária de algumas disciplinas não é suficiente para poder contemplar a quantidade de conteúdos importantes para a formação dos futuros professores. Pensa que o curso de Letras não poderia oferecer dupla habilitação em apenas quatro anos, visto que é necessário mais tempo de estudo para poder dominar um idioma e poder ensiná-lo. Sobre a elaboração de plano de trabalho docente disse que teve aulas sobre como elaborar plano de aula, porém não se recorda de ter produzido um plano de trabalho docente aos moldes do que é solicitado na escola hoje. Sobre as legislações afirma que foram repassados de forma parcial, em sala por meio de leitura de partes dos documentos em power point e explanações pelos professores e debates entre os alunos. Tem como dificuldades elaborar o plano de trabalho, planejar as aulas e obter atenção dos alunos. Participa das formações continuadas para se inteirar dos assuntos pertinentes à área e percebe que os cursos contribuem em partes para o exercício da função. Considera que a formação não foi totalmente satisfatória, porque percebe que ficaram algumas lacunas na formação em língua portuguesa, especialmente literatura.

## SUJEITO 10

Licenciado em Letras exerce o magistério há oito anos. Durante o curso de formação participou do PIBID. Diz que a carga horária destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica no curso de Letras foi suficiente para o desenvolvimento da prática docente de forma reflexiva e possibilita a preparação para a futura atuação profissional. Pondera que a forma como as bases didático-pedagógicas foram abordadas possibilitou um desenvolvimento acerca do contexto de futura atuação profissional, de modo que foi possível estar preparado para os desafios da docência. Afirma que o curso priorizou os conteúdos específicos da disciplina e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos. Sobre as políticas de formação diz que há muitas que estão voltadas para questões mercantis, promovendo formação acelerada e com sérias defasagens. Além disso, mesmo nos casos em que exista um comprometimento

com a formação de profissionais competentes, o recém-formado se depara como um cenário bastante inóspito quando se trata principalmente da educação básica, em razão de políticas públicas que não priorizam de fato a educação de qualidade. Acrescenta que os cursos de pós-graduação de modo geral se voltam prioritariamente para a formação do pesquisador e amiúde não contemplam de forma satisfatória a formação didático-pedagógica. Sobre a necessidade de repensar os cursos de formação considera que é preciso um repensar constante porque entende que é frequente a ocorrência de cursos que têm como finalidade apenas contabilizar horas de formação, sem que de fato o estado forneça condições para uma formação que efetivamente atenda às demandas de docentes e da comunidade escolar de modo geral. Durante a graduação diz ter tido acesso a disciplinas voltadas para a prática docente e que teve contato com plano de trabalho docente e PPP. Cita como maior dificuldade as questões relacionadas à falta de políticas públicas voltadas para a educação. No que diz respeito aos cursos de formação continuada afirma que a forma como esses cursos abordam a dimensão pedagógica depende de cada curso e dos que participou afirma que contribuíram para a prática docente porque possibilitaram o aprofundamento de conhecimentos, o qual reverbera na prática em sala de aula. Percebe sua formação como satisfatória, sendo que a possibilidade de atuação em projetos de ensino como o PIBID e o Observatório da Educação possui importância nesse resultado.

#### SUJEITO 11

Licenciado em Letras, atua como docente há quatro anos, sendo que a dedicação não é exclusiva ao magistério. Não participou de programas de incentivo à docência durante o curso de formação. Diz que a carga horária destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi satisfatória e que as bases didático-pedagógicas, da forma como foram trabalhadas na graduação não atendem as necessidades da prática porque não trabalha a realidade da sala de aula. Afirma que o curso priorizou os conteúdos específicos da disciplina e também que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Sobre os cursos de pós-graduação que fez considera que foram uma revisão do conteúdo da graduação e o mestrado não era voltado para a prática pedagógica. Pondera que os cursos de formação de professores

precisam ser repensados e acrescenta que a SEED é desatualizada e não atende às necessidades dos professores e da escola. Afirma que durante a graduação aprendeu a elaborar plano de trabalho e PPP muito pouco. Quanto à forma como vê a própria formação diz que faltou trabalhar as necessidades especiais. Cita como dificuldades lidar com as dificuldades de aprendizagem e obter atenção dos alunos. Participa das formações continuadas que são obrigatórias no Estado. Acrescenta que os cursos de formação continuada não abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita, pois trazem uma teoria desatualizada.

## SUJEITO 12

Egressa do curso de Letras atuou nos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituição privada durante um semestre, no momento não atua mais, pois diz não encontrar vaga na área de Língua Espanhola em curso de idiomas. Durante a formação participou do PIBIC. Sobre a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica afirma ter sido insatisfatória, acredita que deveria ser maior e principalmente mais prático do que teórico. Afirma que a forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas atendem as necessidades da prática parcialmente, muitas coisas precisam ser mais simples na teoria, diante da atividade docente prática muita coisa não se “encaixa” e há dificuldade. Considera que a formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Avalia que a forma de desenvolvimento das licenciaturas deve ser repensada. Sobre o plano de trabalho docente questiona “seria um plano de aula”? Sobre o PPP afirma que o assunto era tratado especialmente na prática, o qual deveria pesquisar sobre a escola onde atuaria durante os estágios. No que se refere aos documentos norteadores/legislações diz que em sala de aula discutiam sobre alguns pontos e quando necessário faziam trabalhos sobre eles. Algumas leituras eram realizadas e sempre havia discussões/reflexão sobre alguns pontos. Cita como dificuldades conseguir atender a todos os alunos, explicar, chamar atenção de alguns, corrigir cadernos. As práticas de estágios eram com pouquíssimos alunos, o que tornava a atividade muito mais simples. Diante de vários alunos e diversas particularidades, tornou-se desafiador. Participa das formações continuadas porque considera importante aprender para poder ensinar e acredita que das quais

participou obteve contribuições. Crê que esses cursos abrangem parcialmente a dimensão pedagógica do professor. Considera a formação satisfatória, mas quatro anos parece ter sido muito pouco perto de tamanho conteúdo (especialmente por se tratar de uma licenciatura para três funções: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Literaturas). Além de toda a gama de conteúdo em cada área, aprender a ensinar de forma satisfatória é um tanto complexo e exige muita dedicação, que vai muito além da sala de aula.

### SUJEITO 13

Há dois anos atuando no magistério cursou Letras e participou do PIBID durante a formação. Julga como satisfatória a carga horária destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica, afirma que quando estudava achava a carga horária muito grande, porém foi de grande auxílio para a prática como profissional. Diz que a forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas durante a graduação atende parcialmente as dificuldades da prática, pois a realidade escolar é um pouco diferente do que ouviu falar na universidade, na verdade, ela varia muito. Afirma que a formação priorizou a pesquisa e que os professores formadores precisam ter mais conhecimento da realidade escolar. Acredita que os cursos de pós-graduação contribuem para uma formação didático-pedagógica e que é preciso repensar os cursos de licenciaturas, é necessário que o foco principal seja a docência e metodologias de ensino, também outras ações que o professor desenvolve no seu dia a dia, como o livro de chamada e plano de trabalho docente. Aprendeu a fazer apenas plano de aula, não um plano de trabalho, afirma que teve contato com documentos e fichamentos. Tem como maiores dificuldades planejar as aulas, obter atenção dos alunos, preencher o livro de chamada e compreender qual metodologia se adequa mais à turma. Sobre os cursos de formação continuada pontua que são ótimos locais para compartilhar ideias e aprender com os demais profissionais, mas que não abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita, precisam ser mais bem repensados, mais dinâmicos e menos tradicionais. Classifica a formação como ótima, mas aprendeu muito na prática diária.

#### SUJEITO 14

Egresso do curso de Letras, há quatro anos atua como docente em instituição pública de ensino, não sendo essa a dedicação exclusiva. Durante o curso de formação participou de monitoria e projeto de extensão. Acredita que o tempo destinado às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica durante a graduação foi satisfatória e que as bases didático-pedagógicas atendem parcialmente as necessidades do exercício do magistério, pois a prática da ação docente como estágio é muito superficial, bem diferente da realidade da escola. Cita que a formação deu prioridade aos conteúdos específicos da disciplina e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Considera que os cursos de pós-graduação contribuem para uma formação didático-pedagógica e que os cursos de licenciatura em alguns aspectos precisam ser repensados, pois poderia ser mais trabalhado a elaboração de PTD's e não de planos de aula, pois não são esses que se encontra na vida real. Sugere que durante o curso seria necessário mostrar aos discentes como utilizar o livro de chamada. Sobre o PPP comenta que tinha que ler o documento apenas quando ia até as escolas fazer os estágios. Tem dificuldades na elaboração do plano de trabalho e no planejamento das aulas. Diz que participa das formações continuadas, pois são obrigatórias e acrescenta que na maioria das vezes abrangem temas que não têm a ver com as necessidades pedagógicas ou ainda não contemplam a realidade das escolas, dos professores e dos alunos. Crê que a formação foi satisfatória, mas acredita que pelo fato de ter atuado na rede pública desde o segundo ano da faculdade teve facilidade em associar o teórico com o prático, caso contrário poderia ter tido um ensino mais defasado.

#### SUJEITO 15

Formou-se em Letras e atua no magistério há dois anos na rede pública. Durante o curso participou do PIBID. Diz que teve disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica e que a carga horária delas foi suficiente, na verdade, excedente às necessidades. Sobre a forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas afirma que a realidade em sala de aula é muito diferente do que o que se encena durante a graduação. Afirma que a licenciatura priorizou os

aspectos didáticos voltados à docência e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados, em parte, articulada aos conteúdos específicos no curso de formação. Acredita que os cursos de pós-graduação não contribuem para uma formação didático-pedagógica ou que contribuem muito pouco. Pondera que os cursos de formação de professores necessitam ser repensados, professores precisam de conteúdo para repassar para os alunos, precisam estar seguros sobre o que ensinar para então, depois, entenderem como fazê-lo. Acrescenta que aprendeu a elaborar PTD durante o curso e que tem dificuldades em obter atenção dos alunos e lidar com situações pessoais e psicológicas dos alunos. Não participou de formações continuadas por falta de oportunidade, afirma que esses cursos em alguns casos abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita.

#### SUJEITO 16

Iniciando no terceiro ano na docência é egresso do curso de Letras. Atua nos anos finais do Ensino Fundamental em instituição privada. Durante o curso de licenciatura participou do PIBIC afirma que a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica do curso de licenciatura foi satisfatória. Relata que a formação deu prioridade à pesquisa e acredita que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos no curso de formação. Crê que as políticas de formação suprem as necessidades/dificuldades encontradas pelos professores no exercício da ação docente e que os cursos de pós-graduação contribuem para uma formação didático-pedagógica. Acrescenta que os cursos de formação de professores não necessitam ser repensados. Diz que durante o curso não elaborou um plano de trabalho e que encontrou dificuldades para elaborar o primeiro PTD. Participa das formações continuadas para aprofundar e ampliar o conhecimento e levar um ensino de qualidade aos alunos. Pontua que das formações das quais participou houve contribuição em parte devido à falta de preparo de quem ministra tais cursos. Considera a formação que teve satisfatória.

## SUJEITO 17

Cursou Letras e atua como docente há um ano em instituição pública. Participou do PIBID e afirma que o tempo direcionado às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica no curso de formação foi satisfatório e também que as bases didático-pedagógicas da forma como foram trabalhadas atendem as necessidades da prática. Diz que a licenciatura priorizou os conteúdos específicos da disciplina e acredita que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos. Durante o segundo ano da graduação teve que elaborar um plano de trabalho docente, mas diz que a carga horária foi pouca para realizar essa atividade, acrescenta que o que se aprende é pouco e para estar preparado é preciso buscar fora. Cita como dificuldade obter atenção dos alunos. Não participa de formações continuadas. Sobre como percebe sua formação a partir do exercício da docência diz que ainda precisa buscar mais conhecimentos, por isso está fazendo pós-graduação na área de formação.

## SUJEITO 18

Licenciado em Ciências Biológicas, há vinte e quatro anos atua no magistério e não participou do PIBID ou outros programas de incentivo à docência durante o curso. Sobre a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica afirma que foi satisfatória e no que diz respeito à forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas considera que essas atendem parcialmente as necessidades da prática e acrescenta que é impossível prever todos os desafios que um docente irá enfrentar em sala de aula, não há como ter todas as respostas prontas e acabadas, pois as realidades são muito diferentes dependendo da escola. Aponta que a formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina e que os aspectos pedagógicos não foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos. Sinaliza que a necessidade de repensar os cursos de formação de professores é emergencial, pois a grande maioria se depara com uma realidade a que nunca foi exposta. Acrescenta que ser professor transcende ao saber de conteúdos científicos e conhecimento da área. Diz que aprendeu a elaborar um PTD durante a graduação e que é algo que deveria ser exercitado ainda mais. Sobre as legislações relata que teve uma noção, mas a aprendizagem de como tudo

funciona é na prática, no dia a dia da profissão. Participa de formações continuadas, na realidade porque há uma obrigatoriedade, não há nada que venha enriquecer ou melhorar a prática pedagógica e discorre que nos anos noventa até meados de dois mil e quatro ou dois mil e cinco tinha formações divididas por área de atuação, eram momentos de muitas trocas de experiências. Infelizmente isso mudou, agora os temas são pré-estabelecidos assim como tarefas que se limitam a leituras de textos e respostas de questionários, sem nenhum tipo de explicação prévia ou entendimento dos objetivos de tais atividades e enfatiza que o atual modelo das formações continuadas em nada acrescentam. Classifica a formação que teve como satisfatória, pois contemplar todas as necessidades é algo muito difícil, mas que ela deu base e segurança para enfrentar os desafios iniciais e crescer profissionalmente.

#### SUJEITO 19

Egresso de Ciências Biológicas exerce o magistério há dois anos, atualmente na rede pública de ensino. Participou do PIBID durante a formação, acredita que isso contribuiu para a consolidação da teoria e prática. Quanto à carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica considera ter sido satisfatória, porém mal distribuída e planejada, pois temas importantes deixaram de ser abordados. Ressalta que sua formação priorizou os aspectos pedagógicos voltados à docência, porém afirma ter dificuldade com questões mais “burocráticas” como livro registro de classe e plano de trabalho docente. Diz que os aspectos pedagógicos e os conteúdos específicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada. Considera que as políticas de formação não atendem as necessidades dos professores, sobretudo após cortes nos investimentos em políticas de incentivo às licenciaturas e valorização do profissional da educação. Destaca que os professores das áreas específicas da Biologia deveriam se articular com os professores da área de didática, pois havia professores das áreas específicas que menosprezavam a licenciatura. A respeito das legislações e documentos orientadores do processo educacional afirma que a disciplina de Política Educacional foi realizada em duas semanas, o que acarretou perdas no aprendizado. Sobre as formações continuadas, participa somente das que são oferecidas pela SEED, e as considera “ruins”, pois poucas trazem verdadeiras

contribuições, assim não abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita. Percebe sua formação como satisfatória.

## SUJEITO 20

Há três anos atuando como docente é egresso do curso de Ciência Biológicas e trabalha em instituição privada. Durante o curso de licenciatura participou do PIBIC. Sobre o tempo destinado às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica durante a formação afirma ter sido insatisfatória, acrescenta que a Universidade não irá contemplar de forma significativa todos os pontos da prática docente porque os contextos escolares são diversos, porém as aulas poderiam mostrar mais a realidade que o professor encontrará após formado. A respeito da forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas diz que atendem parcialmente as necessidades da prática docente, cita que a universidade ajudou com algumas questões, mas certamente a experiência, o fazer, o dia a dia é a melhor forma de aprendizagem para um professor. Sinaliza que a formação deu prioridade aos conteúdos específicos da disciplina e que os aspectos pedagógicos e os conteúdos específicos do curso foram trabalhados de forma parcialmente articulada. Sobre as políticas de formação comenta que no papel tudo pode e acontece, mas a realidade se mostra diferente, acredita que não suprem as dificuldade que o professor encontra na prática. Exige-se demais do professor, mas a carga horária nem sempre o favorece para fazer todas as atividades extras ou paralelas ao conteúdo. Tenta fazer o melhor, mas existem ainda muitas lacunas. Afirma que durante a graduação aprendeu pouquíssimo a elaborar um plano de trabalho e que a abordagem sobre isso e sobre o PPP se deu durante o estágio e em um ou outro seminário. Sobre as legislações/documentos norteadores do processo educacional relata que esses conteúdos foram repassados poucas vezes, durante o estágio teve que ler, em sala foi pouco abordado. Crê que os cursos de licenciatura precisam ser repensados, pois atuam numa esfera distante da realidade. Trabalhar com alunos da inclusão, por exemplo é algo complexo, pois na formação não teve isso. No mestrado, a abordagem sobre isso foi pouco didática e fora do contexto da escola, muita teoria para pouca prática. Pondera que o sistema de ensino, mesmo sabendo da má formação do professor, inclui; afirma que não é contra a inclusão desde que haja formação adequada do professor, caso contrário

todos saem prejudicados. Continua e diz que os cursos de licenciatura precisam trazer a prática da sala de aula para dentro da universidade. O que muitas vezes acontece é que o professor universitário nunca esteve em uma sala de aula da Educação Básica e isso gera muitos problemas. Diz que muitas licenciaturas são de três anos, ou seja, formar logo o profissional para o mercado de trabalho, as disciplinas de licenciatura deveriam ser ministradas por pessoas que já estiveram em contato com a Educação Básica e buscar principalmente relacionar o conteúdo específico com o didático e as formas de abordagem em sala de aula. Fazer com que o futuro professor chegue a uma sala de aula e saiba o que fazer, como elaborar plano de aula, como trabalhar com alunos indisciplinados, diferentes formas de aula, trabalhos, provas, ou seja, ser mais prático e dinâmico. Sobre as formações continuadas acredita que alcançará um aperfeiçoamento que ajude no desempenho em sala. Sobre a própria formação relata que a universidade não prepara totalmente o futuro profissional, apenas dá uma base. Acredita que apesar de todo o contexto vivenciado durante os cinco anos, teve professores que ajudaram nessa formação, afirma que foi parcialmente satisfatória. Tratando-se de conteúdos específicos da área, diz ser muito bom e completa dizendo que muitos conteúdos foram falhos, mas na maioria excelentes. A parte didática vai se conhecendo.

## SUJEITO 21

Licenciado há cinco anos em Ciências Biológicas exerce o magistério por igual período em instituição pública. Durante o curso de formação não participou de Programas de Incentivo à Docência e afirma que a carga horária do curso destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi insatisfatória e que muita coisa aprendeu na prática. Acrescentou que muitos conteúdos foram mal trabalhados na graduação e muitos nem foram vistos e teve que aprender por conta própria. Relata que a licenciatura priorizou os aspectos voltados à docência e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de maneira parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Sobre as políticas de formação pondera que muita coisa precisa ser mudada para que as necessidades/dificuldades encontradas pelos professores no exercício da ação docente sejam supridas. Acredita que os cursos de pós-graduação contribuem para uma formação didático-pedagógica. Teve acesso a disciplinas que tratavam sobre PTD e PPP e sobre as legislações afirma que sobre

muitas não teve conhecimento na graduação, somente quando entrou em sala de aula. Pensa que os cursos de formação de professores precisam ser repensados e reitera que muitos estudiosos batem na tecla de focar na qualidade do aluno, maneiras diferente de avaliar, mas quando vão formar professores, eles mesmos não praticam isso, apenas exigindo nota dos alunos. Participa das formações continuadas, pois o governo oferece e exige que se faça. Diz que esses cursos não contribuem para as necessidades da docência, pois os temas que sempre aparecem são polêmicos e ninguém mostra uma alternativa diferente que tenha resultado, e quando se tenta propor alguma mudança, essa não é aceita e nem chega a ser discutida pelo governo. Pontua que os cursos de formação continuada não abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita e justifica que não acrescentam em nada no ensino do professor. Cita como dificuldade fazer com que os alunos aprendam o conteúdo e percebe que sua formação poderia ter sido melhor se todos os professores tivessem a mesma dedicação. Em partes foi satisfatória, em alguns assuntos contemplou as necessidades, em outros não. Crê que a prática é a melhor professora e que na teoria tudo parece bem mais fácil e simples.

## SUJEITO 22

Licenciado em Ciências Biológicas, leciona há sete anos em instituição pública de ensino. Participou do PIBID durante a graduação. Julga o tempo destinado às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica como satisfatório, considera que teve uma boa formação, comparando com alguns colegas de profissão de outras instituições (principalmente privadas). Acredita que só a carga horária das disciplinas não fará milagres, mas há um direcionamento. Relata que a forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas durante a graduação atendem as necessidades da prática docente e acrescenta que o que ocorria durante o curso é que a maioria dos alunos estava na licenciatura porque era noturno, não pretendiam ser professores, então o desinteresse era por parte dos acadêmicos, crê que talvez por participar do PIBID tinha suas necessidade atendidas. Acha contraditório que alguns professores falem de metodologia e apenas leem textos ou slides em suas aulas. Diz que a formação deu prioridade aos conteúdos específicos da disciplina e considera que os aspectos pedagógicos foram

trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos no curso. Acredita que as políticas de formação não suprem as necessidades/dificuldades com as quais o professor se depara, pois a realidade da escola é totalmente diferente, principalmente no ensino público que muitas vezes nem giz tem, quanto mais um laboratório. Sobre os cursos de pós-graduação percebe que não contribuem para uma formação didático-pedagógica, relata que o que fez não contribuiu em nada. Considera que os cursos de licenciatura precisam ser repensados, há professores que nunca entraram numa escola pública, fizeram mestrado/doutorado e foram direto dar aula na faculdade. Aprendeu a elaborar um plano de trabalho com o PIBID e não na graduação, assim como o conhecimento que obteve a respeito de legislações. Sente como maior dificuldade a falta de recursos na escola. Participa de formações continuadas porque é obrigado, diz que os cursos são maçantes, ruins, chatos, cansativos e dificilmente contribuem com alguma coisa. Não acredita que abrangem a dimensão pedagógica. Percebe sua formação como satisfatória, principalmente o estágio e o PIBID, acrescenta que a vivência escolar é muito importante para a formação e construção do conhecimento.

### SUJEITO 23

Egresso de Ciências Biológicas exerce o magistério há dois anos na rede pública e privada de ensino. Não participou do PIBID durante a formação, nem de outros programas de incentivo à docência. Julga que a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi satisfatória e quanto à forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas poderia ter sido pautado em aspectos práticos. Percebe que a formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina e ainda que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Acredita que os cursos de pós-graduação contribuem para a formação didático-pedagógica. Pensa que os cursos de formação de professores precisam ser repensados e diz que a realidade em sala não é fácil, é preciso abordar também a formação emocional e humana do indivíduo enquanto professor. Teve contato com PTD e PPP e também com as legislações/documentos que foram trabalhados com leituras e debates. Cita como maiores dificuldades lidar com indisciplina, desrespeito. Participa de formações continuadas porque acredita que atualização é extremamente importante e que das

formações das quais participou obteve contribuição, crê que os cursos de formação continuada abrangem parcialmente a dimensão pedagógica da qual o professor necessita. Ressalta que a graduação teve uma abordagem inovadora, com professores muito bem qualificados. Acredita que o que poderia ser melhorado seria incluir disciplinas que abordassem o aspecto emocional e maturidade para a formação humana do professor e também incluir estágio nos anos iniciais da formação.

#### SUJEITO 24

Exercendo o magistério há dois anos é egresso de licenciatura em Ciências Biológicas. Durante a formação não participou de programas de incentivo à docência. Pensa que a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi satisfatória, mas acha que a didática dos professores que ensinam essas matérias deveria ser mais diferenciada. Sobre a forma como foram abordadas as bases didático-pedagógicas acredita que atendem parcialmente as necessidades da prática, pois muito do que se estuda não se encaixa na realidade. Diz que a formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina e ainda que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Pensa que as políticas de formação precisam de melhorias e que os cursos de pós-graduação contribuem em parte para uma formação didático-pedagógica. Sobre o PTD e PPP diz que foram bem trabalhados na faculdade e que as legislações e documentos norteadores do processo educacional foram bem passados, mas o aprendizado não foi muito bom, conteúdo um pouco “chato”. Cita que tem dificuldade em obter atenção dos alunos e que participa de formações continuadas conforme necessidade, pois os considera fracos e que não abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita. Considera que deve haver mudanças na maneira como os cursos de formação de professores vêm sendo desenvolvidos para que melhores profissionais se formem. Percebe sua formação como adequada e bem satisfatória no quesito conhecimento.

## SUJEITO 25

Egresso de Ciências Biológicas exerce o magistério há dois anos e durante a graduação participou do PIBIC. Sobre as disciplinas de didática, metodologia e prática pedagógica acredita que foi satisfatória, mas deixou a desejar no desenvolvimento. Relata que a formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina e ainda que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Quanto às políticas de formação diz que as mesmas se encontram desalinhadas com as necessidades atuais dos docentes. Acredita que os cursos de pós-graduação contribuem para uma formação pedagógica. Ressalta que a maioria dos cursos de licenciatura precisam ser repensados, pois levam ao docente a impressão de quase toda responsabilidade pelas questões da educação. Durante o curso teve noções introdutórias sobre PTD e PPP, bem como sobre as legislações e documentos que foram repassadas mediante leitura e análise, de maneira entediante. Cita como dificuldade elaborar o PTD, planejar as aulas, obter atenção dos alunos, fazer-se entender durante as explicações dos conteúdos, fazer o livro registro de classe, lidar com a indisciplina, falta de incentivo público financeiro. Participa de formações continuadas por interesse particular em determinados temas e porque necessita progressão na carreira. Das formações das quais participou obteve contribuição principalmente na atualização de conteúdos. Pensa que abrangem de maneira “rasa” a dimensão pedagógica da qual o professor precisa. Percebe sua formação como satisfatória, pois contemplou boa parte das necessidades iniciais da docência.

## SUJEITO 26

Licenciado em Enfermagem atuou no ensino técnico por oito meses, porém não atua mais devido ao conflito com outro emprego. Não participou do PIBID durante a formação, nem de outro programa de incentivo à docência. Considera que a carga horária das disciplinas de didática, metodologia e prática pedagógica foi bem distribuída durante o curso e também que as bases didático-pedagógicas auxiliam na prática do ensino. Acredita que a formação priorizou a pesquisa e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos. Diz que as políticas de formação suprem as necessidades/dificuldades

dos professores e que o auxiliou no campo profissional. Sobre os cursos de pós-graduação acredita que os *strictu sensu* contribuem para uma formação didático-pedagógica, mas os *latu sensu* deixam a desejar. Afirma que aprendeu a elaborar PTD e PPP e teve acesso a legislações/documentos orientadores do processo educacional a partir de aulas dialogadas com exposições e leitura das leis, rodas de debate sobre a importância e crescimento das políticas educacionais ao longo dos anos. Ressalta que não encontrou nenhuma dificuldade na prática pedagógica. Sobre sua formação pondera que no campo da saúde a educação é fundamental, a formação proporcionou o conhecimento da área docente para abrir a mente tanto para a prática docente quanto para a prática profissional em saúde. Julga sua formação como satisfatória, pois supriu as necessidades do campo de atuação.

#### SUJEITO 27

Atua há seis meses na rede pública de ensino. Licenciado em Pedagogia não participou de programas de incentivo a docência durante o curso de formação. Julga a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica como satisfatória e acrescenta que a didática se apresentou em diversos momentos, por exemplo, nos estágios. Afirma que a maneira como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas na graduação atendem parcialmente as necessidades da prática docente, é necessário sempre buscar formação, diz que o que se estuda na graduação é um norte para iniciar o trabalho, percebe que a base didático-pedagógica precisa ser construída e refletida ao longo da docência. Pondera que a formação deu prioridade aos aspectos pedagógicos voltados à docência e acredita que os conteúdos específicos e os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma articulada no decorrer do curso. Quanto às políticas de formação relata que suprem parcialmente as necessidades dos professores devido a poucos financiamentos e recursos para estudos e capacitações. Diz que os cursos de pós-graduação contribuem muito pouco para uma formação didático-pedagógica e que poderiam ser ofertadas mais disciplinas com essa finalidade. Ressalta que durante o curso de pedagogia aprendeu a elaborar um PTD e teve conhecimento sobre PPP durante os estágios e que em algumas disciplinas obteve conhecimento das legislações/documentos orientadores do processo educacional. Cita como dificuldades planejar as aulas e fazer-se entender durante as explicações. Participa

das formações continuadas para melhorar a prática, as metodologias. Das que já participou obteve contribuição quanto ao ajuste das metodologias. Aponta que esses cursos de formação continuada abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita, mas diz que é preciso ser bem elaborado e buscar atender as necessidades do público que está buscando por essa formação. Pensa que alguns cursos de licenciatura precisam ser repensados, é necessário pensar o objetivo principal do curso, sendo formação de professores afirma que a base pedagógica é essencial, aliada sempre aos conhecimentos específicos necessários, acrescenta que é preciso repensar no que está se dando maior ênfase. Percebe sua formação como satisfatória, contudo ainda encontra dificuldades e precisa buscar mais conhecimentos sobre a atuação, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, afirma ainda que a partir do exercício profissional percebe sua formação como incompleta, é necessário buscar mais conhecimentos.

#### SUJEITO 28

Licenciado em Pedagogia, atua em instituição pública de ensino e não participou do PIBID ou outro programa de incentivo a docência durante a formação. Julga a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica como satisfatória e afirma que o modo como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas atendem as necessidades da prática. Ressalta que a formação priorizou os aspectos pedagógicos voltados à docência e que esses mesmos aspectos foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos. Acredita que as políticas de formação suprem parcialmente as dificuldades da ação docente e acrescenta que é importante a complementação com cursos de pós-graduação, pois percebe que esses contribuem para uma formação pedagógica. Sobre os cursos de formação de professores não soube opinar se precisam ou não ser repensados e diz que até o ano que fez o curso teve as necessidades atendidas. Relata que durante o curso foi dado ênfase à elaboração de planos de trabalhos e contato com PPP, as legislações também foram repassadas de forma competente. Cita como dificuldade a falta de compromisso por parte de outros profissionais. Participa de formações continuadas porque é muito importante uma atualização profissional. Revela que das quais já participou todas contribuíram para as necessidades da função docente e acredita

que esses cursos abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor precisa. Pontua que teve uma formação satisfatória e que sempre levou a sério a profissão.

#### SUJEITO 29

Licenciado em Pedagogia, exerce o magistérios nos anos iniciais do Ensino Fundamental há seis anos. Não participou do PIBID ou outro programa de incentivo à docência e afirma que durante o curso de formação a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi insatisfatória com certeza e acrescenta que essas disciplinas são fundamentais para a formação e após a conclusão do curso se utiliza todos os dias. A forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas atendem parcialmente as necessidades da prática pedagógica devido à questão da carga horária. Relata que a formação priorizou os aspectos pedagógicos voltados à docência. Diz que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos. Não respondeu as questões sobre as políticas de formação e sobre os cursos de pós-graduação. Considera que os cursos de licenciatura precisam ser repensados e pondera que teoria sem prática não acontece. Relata que no estágio obrigatório aprendeu a elaborar plano de aula, porém já tinha esse conhecimento por já trabalhar na área. Sobre o PPP teve conhecimento no estágio na escola. Como dificuldade cita fazer-se entender durante as explicações dos conteúdos. Participa das formações continuadas e diz que de certa forma os cursos dos quais participou contribuíram para as necessidades da função docente, porém afirma que são maçantes e que gostaria de algo na prática, pois teoria já teve na faculdade. Salienta que os cursos de formação continuada não abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita. Julga sua formação como satisfatória e comenta que teve a melhor equipe de professores e que esses acrescentaram muito, sobre a forma como percebe sua formação a partir do exercício da docência não respondeu.

#### SUJEITO 30

Atua há três anos como docente, é egresso de Pedagogia e durante o curso participou do PIBID. No momento a dedicação não é exclusiva ao magistério. Afirma que a carga horária destinada à disciplina de prática de ensino poderia ter sido maior

e que a forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas atendem as necessidades na prática docente. Relata que a formação deu prioridade aos conteúdos específicos da disciplina e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos específicos. Acredita que as políticas de formação suprem as dificuldades encontradas pelos professores e que os cursos de pós contribuem para uma formação didático-pedagógica. Afirma que na graduação aprendeu a elaborar um PTD e que teve conhecimento sobre PPP. Não se recorda de ter obtido conhecimento sobre as legislações/ documentos norteadores do processo educacional. Cita como dificuldade falta de materiais necessários e salas superlotadas. Participa das formações continuadas porque são obrigatórias e afirma que são nesses momentos que vê realmente a teoria para associar à prática, mas que não necessariamente abrangem uma dimensão pedagógica, às vezes fica um pouco a desejar. Percebe sua formação como satisfatória.

#### SUJEITO 31

Licenciado em Pedagogia, atua no magistério há sete anos. Durante a formação não participou do PIBID e diz que a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi insatisfatória, acrescenta que deveria ser uma carga horária maior e com mais especificidade. Sobre como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas na graduação afirma que atende parcialmente as necessidades da prática visto que os alunos não são formados para atuar como pedagogos e sim como docentes. Aponta que a formação priorizou os aspectos pedagógicos voltados à docência e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Ressalta que as políticas de formação não suprem as necessidades/dificuldades que o professor encontra no exercício da profissão porque o dia a dia da escola é muito instável, não se tem uma projeção do que lá se encontra. Quanto ao científico se tem um bom embasamento, mas pedagógico não. Acredita que os cursos de pós-graduação contribuem muito pouco para uma formação didático-pedagógica. Pensa que os cursos de formação de professores precisam ser repensados e diz que a responsabilidade de ser professor deve ser mais enfatizada. Afirma que durante a graduação aprendeu a elaborar um PTD, quanto ao contato com PPP foi muito

superficialmente. Não obteve conhecimento das legislações. Cita como dificuldades um conjunto de todos os itens apresentados – elaborar o plano de trabalho, planejar as aulas, obter atenção dos alunos, fazer-se entender durante as explicações. Não participa de formações continuadas porque diz que PSS no estado nunca tem a possibilidade de fazer. Sobre a formação acredita que precisa ser constantemente capacitada e que em partes foi satisfatória.

## SUJEITO 32

Exercendo a docência há quatro anos é egresso de Pedagogia e atua em instituição pública na educação infantil. Não participou do PIBID ou outros programas durante o curso. A dedicação não é exclusiva ao magistério. Considera que a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi insatisfatória, pouco se vivencia a realidade e os desafios não são discutidos além da teoria. Somente com essa carga horária e essas disciplinas não se pode enfrentar uma sala de aula, relata. Diz que a forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas atendem parcialmente as necessidades da prática docente porque alguns professores não têm essa vivência e a grade curricular não dá conta de dar esse suporte. Afirma que a formação deu prioridade aos aspectos pedagógicos da docência e que esses aspectos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Pondera que as políticas de formação auxiliam nas necessidades encontradas pelos professores no exercício da função, mas não suprem, porque as dificuldades sempre são inúmeras e também muito subjetivas. Acredita que alguns cursos de pós-graduação contribuem para uma formação didático-pedagógica, outros nem tanto e diz que com certeza os cursos de formação de professores precisam ser repensados, pois alguns aspectos estão sendo deixados de lado. Vê maior necessidade em priorizar a qualidade dos professores que se está formando. Revela que não teve dificuldades em aprender a elaborar um PTD por já trabalhar na área, entretanto percebeu que deixou a desejar com quem nunca teve contato com o mesmo. Diz que teve conhecimento acerca das legislações e documentos norteadores do processo educacional. Como dificuldade cita a superlotação de salas de aula, desvalorização dos profissionais, falta de materiais, entre outros. Participa de formações continuadas e diz que isso faz parte da profissão e o faz repensar a prática algumas vezes. Sobre a dimensão

pedagógica desses cursos diz que não têm essa abrangência e afirma que os professores não têm sido ouvidos quanto às formações continuadas. Os assuntos e palestrantes são impostos, muitas vezes tem se enfatizado coisas desnecessárias e deixado de lado assuntos bem mais relevantes. Sobre a própria formação a considera como ótima em alguns aspectos, satisfatória em outros, percebe que a formação contribuiu significativamente e relata sentir falta dessa formação em alguns colegas.

### SUJEITO 33

Em exercício há três anos é formado em Pedagogia e atua em instituição pública nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participou do PIBID durante a graduação e diz que o tempo destinado às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica foi satisfatório, uma vez que são destinados diferentes momentos desde atividades de estudo, idas a campo, observações, docência e aplicação em projetos. Acredita que a dedicação e envolvimento do acadêmico determina em grande porcentagem a formação “satisfatória ou insatisfatória”, assim como o acúmulo de disciplinas no último ano da graduação. Ressalta ainda que a participação no PIBID acrescentou bases didático-pedagógicas que contribuíram sobremaneira. Afirma que a forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas atendem às necessidades da prática docente e que as disciplinas metodológicas completam a prática docente. Pontua que a formação priorizou a pesquisa e que os aspectos pedagógicos e os conteúdos específicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada durante a graduação. Sobre as políticas de formação não disse que suprem, mas que constituem bases fundamentais e importantíssimas para uma formação sólida e de compreensão da sociedade atual. Percebe que os cursos de pós-graduação enriquecem a prática docente e sobre a maneira como os cursos de formação de professores vêm sendo desenvolvidos acredita que os cursos devem ser sempre analisados e repensados visando atingir sempre sua finalidade de formar professores críticos e atuantes na sociedade em que vivem. Diz que nas disciplinas metodológicas e nas práticas de ensino I e II aprendeu a elaborar um PTD e teve conhecimento sobre PPP. Também que mediante análises, discussões e debates em sala de aula obteve conhecimento acerca das legislações. Como dificuldade cita obter atenção dos alunos. Participa de

formações continuadas para enriquecimento da prática pedagógica e acredita que esses cursos contribuem cada um com sua especificidade. Afirma ainda que a dimensão pedagógica que o professor necessita não só será sanada pelas participações em formações, mas sim no envolvimento desse com a prática pedagógica, em seu enriquecimento teórico mediante pesquisas e estudos visando a materialização da teoria em ação. O que dificulta muitas vezes é o tempo que o professor de 40 horas semanais de dedicação à escola possui para este aprimoramento. Sobre a própria formação relata que foi satisfatória, contudo, mediante atuação sempre surgem novas necessidades de formação e pesquisa. Acredita que teve uma sólida formação, principalmente pelo envolvimento no programa de iniciação a docência que acaba por estender a carga horária da prática de ensino e pelo envolvimento em pesquisas.

#### SUJEITO 34

Atua no magistério há cinco anos, egresso de Pedagogia não participou de programas de iniciação a docência. Julga a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica como satisfatória, pois pensa que se aprende muito durante o posterior exercício da profissão. Durante a graduação o que de fato importa, é uma formação teórica forte para que o acadêmico entenda a importância do conhecimento científico para a docência e para que ele perceba que como profissional da educação será o único responsável em contribuir com essa forma de conhecimento para os alunos oriundos de famílias com baixo nível de instrução. No mais, os que querem aprender apenas técnicas podem procurar um curso de magistério a nível médio, diz. Acredita que a forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas na graduação atendem parcialmente as necessidades da prática. Revela que a formação priorizou os conteúdos específicos da disciplina e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos. Pondera que as políticas de formação suprem parcialmente as necessidades que os professores encontram na prática, pois a educação está em constante mudança, sobretudo devido a inovações tecnológicas. Pensa que os cursos de formação de professores precisam ser repensados, deve-se ampliar a carga horária das disciplinas que fundamentam o curso como História, Sociologia, Filosofia da Educação, bem como as disciplinas voltadas às políticas

educacionais. Prossegue e diz que é fundamental que o professor tenha conhecimento histórico sobre sua profissão, sobre a sociedade em que vive e o que a regula, também sobre os intelectuais que escrevem sobre educação independente do período em que o fizeram. Ressalta que durante a formação teve acesso ao PPP e elaborou PTD em mais de uma disciplina. Como dificuldade cita obter atenção dos alunos. Participa de formações continuadas, pois faz parte do trabalho e acrescenta que a SEED não tem proporcionado boas formações nos últimos anos, assim relata que esses cursos não abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor precisa. Classifica a formação como satisfatória, embora algumas disciplinas pudessem ter sido melhores. Sobre como vê a formação a partir do exercício profissional relata que a docência se constrói a cada dia.

#### SUJEITO 35

Licenciado em Pedagogia, atua como professor há três anos nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública. Não participou de programas de iniciação à docência. Classifica o tempo destinado às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica como satisfatório e acrescenta que somente com essas disciplinas é possível ter um contato prático com a realidade educacional. Afirma que a forma como foram trabalhadas as bases didático-pedagógicas atendem a maioria das necessidades da prática. Enfatiza que a formação deu prioridades aos aspectos pedagógicos voltados à docência e que tais aspectos foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos no curso de formação. Considera que as políticas de formação suprem as dificuldades que o professor encontra no exercício da função e acrescenta que por meio delas foi possível conhecer as dificuldades que a educação enfrenta em âmbito nacional. Diz que os cursos de pós-graduação em alguns aspectos contribuem para uma formação didático-pedagógica, porém deixam a desejar na parte prática. Pensa que os cursos de formação de professores precisam ser repensados. Durante a graduação aprendeu a elaborar um PTD e que isso auxiliou na prática pedagógica. Teve acesso a legislações e outros documentos por meio das disciplinas de Política Educacional entre outras. Diz ter dificuldade em trabalhar com alunos desmotivados. Participa de formações continuadas porque são necessários, além de serem exigidas pelas instituições de ensino. Acredita que das quais participou obteve contribuição parcial, pois algumas não vão ao encontro com

as realidade escolar. Afirma ainda que nem sempre as formações continuadas abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor precisa, algumas delas são desatualizadas sem levar em consideração a realidade de cada estabelecimento de ensino. Acredita que teve uma formação satisfatória.

## SUJEITO 36

Em exercício há dois anos é egresso do curso de Pedagogia, atua em instituições pública e privada. Durante a formação participou do PIBIC e relata que a carga horária das disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica durante o curso foi insatisfatória e diz que ficaram muitas lacunas a serem preenchidas no campo de trabalho. Acredita que a forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas atende parcialmente as necessidades da prática. Afirma que a formação deu prioridade à pesquisa e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Acha que as políticas de formação de professores não suprem totalmente as necessidades/dificuldades que os professores encontram no exercício da função docente e que o curso de pós-graduação que fez não contribuiu para uma formação didático-pedagógica. Considera que os cursos de licenciatura precisam ser repensados e acrescenta que é necessário trabalhar mais próximo à realidade da escola. Ressalta que durante a graduação aprendeu a elaborar um PTD e teve contato com o PPP, mas diz ter sentido falta de um maior tempo de estudos desses conteúdos. Sobre as legislações e outros documentos afirma que os conhecimentos foram repassados com maior propriedade do que a Didática que em seu caso, diz ter sentido uma lacuna na atuação profissional. Cita como dificuldade obter atenção dos alunos e lidar com a indisciplina. Participa de formações continuadas e diz que em parte, os cursos dos quais participou contribuíram para as necessidades da função docente e acrescenta que as formações continuadas não abrangem totalmente a dimensão pedagógica da qual o professor precisa. Aponta que sua formação foi satisfatória, pois foi estimulado a pesquisar desde o primeiro ano da graduação e isso colabora com as dificuldades que ocorrem no dia a dia em sala de aula. Afirma que a formação foi adequada para o exercício profissional.

### SUJEITO 37

Egresso de Pedagogia atuou por cinco anos na Educação Infantil em instituição particular. No momento não está atuando porque foi dispensado por ter que se ausentar do colégio. Durante a formação não participou de programas de iniciação à docência. Afirma que a maneira como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas na graduação atendem parcialmente as necessidades da prática pedagógica. Relata que a formação priorizou os conteúdos específicos das disciplinas e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Acredita que as políticas de formação não suprem as dificuldades/necessidades encontradas pelos professores na prática e que os cursos de pós-graduação não contribuem para uma formação didático-pedagógica. Pensa que os cursos de formação de professores precisam ser repensados, apesar de considerar o curso da Unioeste muito bom, sempre há o que melhorar e atualizar. Sobre o PTD afirma que foi exigido apenas em uma disciplina e que o PPP foi bem abordado na disciplina de Prática de Estágio I e também na atividade de observação. Lembra-se vagamente de ter obtido conhecimentos sobre legislações. Não participa de formações continuadas porque no momento não está atuando. Sobre a própria formação diz que em partes foi satisfatória, pelo fato de ter cursado o magistério anteriormente não sentiu tanto as dificuldades quanto os demais colegas em relação à prática pedagógica.

### SUJEITO 38

Licenciado em Pedagogia, atua há cinco meses na Educação Infantil na rede pública. Durante o curso participou do PIBIC e sobre a carga horária destinada às disciplinas de metodologia, didática e prática pedagógica afirma ter sido satisfatória. Diz que a maneira como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas atendem as necessidades da prática docente. Ressalta que a formação priorizou os aspectos pedagógicos voltados à docência e que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma articulada aos conteúdos específicos. Aponta que os cursos de pós-graduação contribuem para uma formação didático-pedagógica. Acredita que os cursos de formação de professores precisam ser repensados para serem atualizados de acordo com as necessidades de cada tempo. Relata que durante o

curso aprendeu a elaborar PTD e teve contato com PPP em algumas disciplinas e sobre legislações foram realizadas leituras. Cita que tem dificuldade em fazer-se entender durante as explicações. Participa de algumas formações continuadas e das quais participou obteve contribuição no sentido de melhorar as atividades em sala de aula. Afirma que esses cursos abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita. Considera a formação que teve como satisfatória.

### SUJEITO 39

Formado em Pedagogia, atua há um ano e dez meses na docência na rede pública. Durante o curso contou com bolsa MEC SISU e relata que a carga horária destinada às disciplinas de didática, metodologia e prática pedagógica foi satisfatória, faltando trazer a realidade da escola para as referidas disciplinas. Diz que atuando como pedagogo no Estado ficou deslocado no início, pois a graduação foca na educação infantil e séries iniciais. Relata que a forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas na graduação atendem parcialmente as necessidades da prática e justifica dizendo que teve apropriação e experiência na prática, mas que a graduação de Pedagogia da Unioeste desconsidera que o pedagogo pode atuar em diversos espaços além da educação infantil e séries iniciais. Afirma que a formação priorizou os aspectos pedagógicos voltados à docência e ainda que tais aspectos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos. Pondera que as políticas de formação suprem em parte as necessidades dos professores, primeiro porque não é possível contemplar todo um conteúdo desejável e em segundo lugar porque em nenhuma universidade no mundo será possível prever tudo o que acontecerá no exercício da profissão. Sobre os cursos de pós-graduação diz que são oportunas, porém, no geral atendem a uma lógica mercadológica, tendo alguns professores mais comprometidos e outros não. Diz que as especializações à distância são uma lástima, na medida em que basta cumprir as atividades para obter nota, sem discussões, articulações com a realidade. Acredita que os cursos de formação de professores não precisam ser repensados, pois pensa que o problema está na falta de compromisso do profissional da educação. Revela que durante a curso teve muita orientação para elaborar PTD, mas quanto ao PPP deixou a desejar, pois pouco se ateu a ele. Teve acesso as principais legislações a partir de explicações

dos professores. Tem dificuldade em obter atenção dos alunos e em lidar com as realidades diversas dos alunos. Participa de formações continuadas e diz que é uma troca de experiência de diversos profissionais. Acredita que esses cursos não abrangem a dimensão pedagógica que o professor necessita, embora contribuam, ainda falta muito para que eles atendam às necessidades. Ressalta que o Estado não dá o suporte necessário para os profissionais da educação atuarem de forma a atender as necessidades dos alunos. Revela que com todos os aspectos pontuados, consideram ter tido uma ótima formação na instituição em que estudou, porque é uma instituição pública, que mesmo sendo precarizada ainda são as melhores no tocante à qualidade de ensino. Diz que aqueles que tiveram uma formação na Unioeste em geral, têm uma percepção mais crítica o que permite uma atuação profissional mais coerente.

#### SUJEITO 40

Egresso de Pedagogia atua há três anos como docente na rede pública. Não participou de programas de iniciação à docência durante o curso e afirma que o tempo destinado às disciplinas de didática, metodologia e prática pedagógica foi insatisfatório e que a maneira como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas na graduação não suprem as necessidade da prática, pois em muitos momentos a teoria não contemplou o resultado final que é a atuação. Pontua que o curso priorizou os aspectos pedagógicos voltados à docência e que os conteúdos específicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos aspectos pedagógicos. Considera que as políticas de formação de professores não suprem as dificuldades encontradas por ele no exercício da ação docente e que os cursos de pós-graduação contribuem para uma formação didático-pedagógica. Acredita que os cursos de licenciatura precisam ser repensados, pois, muitas coisas não fazem sentido ou desestimulam a atuação. Sobre o PTD e PPP afirma ter sido bem trabalhado a partir do terceiro ano e quanto às legislações obteve conhecimento de maneira bem teórica e explicativa. Não citou nenhuma dificuldade. Participa de formações continuadas porque acredita que são necessárias para uma melhor atuação. Das quais participou obteve novos conhecimentos e diz que esses cursos abrangem a dimensão pedagógica da qual os professores necessitam. Classifica a própria formação como satisfatória e diz que algumas coisas não tiveram tanta

importância e que outras coisas como aulas de artes fizeram falta. Afirma ter sido uma formação excelente.

## APÊNDICE 4 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS

### **CARGA HORÁRIA**

#### **FORMAÇÃO DISCURSIVA: ASPECTOS PEDAGÓGICOS PARCIALMENTE ARTICULADOS AOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS**

Sujeitos: 4M, 5M, 6M, 7M, 9L, 12L, 14L, 15L, 19B, 20B, 21B, 23B, 24B, 25B, 30P, 31P, 32P, 33P, 36P, 37P, 39P, 40P

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** A maior parte dos sujeitos disse que os aspectos pedagógicos foram trabalhados de forma parcialmente articulada aos conteúdos específicos no curso de formação.

#### **FORMAÇÃO DISCURSIVA: CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA, METODOLOGIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA SATISFATÓRIA**

Suj. 02M – Carga horária satisfatória. O tempo era suficiente, mas as ementas das disciplinas deveriam ser revistas.

Suj. 03M – Carga horária satisfatória, teve prática e estágios durante quase três anos e foi suficiente.

Suj.04M – Carga horária satisfatória, pois aprendeu o necessário para lecionar.

Suj.07M – Carga horária satisfatória, pois conseguiu usá-las nas próprias aulas.

Suj.09L – Carga horária satisfatória porque teve aulas teóricas, produziu fichamentos, preparou planos de aula, teve oportunidade de fazer estágio em turmas diferentes desde o Ensino Fundamental e Médio até o curso de idiomas da Unioeste (PEL).

Suj.10L – No curso de Letras a carga horária foi suficiente para o desenvolvimento de prática docente de forma reflexiva e possibilitou a preparação para a futura atuação profissional.

Suj.11L – Carga horária satisfatória.

Suj.13L – Quando estudava achava a carga horária muito grande, porém foi de grande auxílio para a prática como profissional, considera satisfatória.

Suj.14L – Carga horária satisfatória.

Suj.15L – Carga horária satisfatória, até mesmo além do necessário.

Suj.16L - Carga horária satisfatória.

Suj. 17L – Carga horária satisfatória, pois está de acordo com a formação.

Suj.18B - Carga horária satisfatória, pois a prática através do estágio fundamenta e complementa a parte teórica.

Suj.19B – Quanto a quantidade foi satisfatória, no entanto a parte teórica foi mal distribuída e planejada, houve temas que precisariam ser abordados, com EJA, Educação Especial e outros que foram abordados em tópicos e necessitam de atenção especial.

Suj.22B – Carga horária satisfatória, considera que teve boa formação, comparando com alguns colegas de profissão de outras instituições, tem de estar na busca constante do conhecimento, pois só a carga horária é suficiente.

Suj.23B - Carga horária satisfatória.

Suj.24B – Carga horária satisfatória, acha que as didáticas dos professores que ensinam essas matérias deveriam ser diferenciadas.

Suj.25B – Carga horária satisfatória, mas deixou a desejar no desenvolvimento.

Suj.26E – Carga horária satisfatória, bem distribuída.

Suj.27P – Satisfatória, a didática se apresentou em diversos momentos, nos estágios, por exemplo.

Suj.28P - Carga horária satisfatória.

Suj.33P – Carga horária satisfatória, uma vez que são destinados momentos desde atividades de estudos, idas a campo, observações, docência e aplicação de projeto. Acredita que a dedicação e envolvimento do acadêmico determinam a formação satisfatória ou insatisfatória.

Suj.34P - Carga horária satisfatória, pensa que se aprende muito com o exercício da profissão. Durante a graduação pensa o que de fato importa é uma formação teórica forte, para os que querem aprender apenas técnicas, podem procurar um curso de magistério a nível médio.

Suj.35P – Carga horária satisfatória e essencial para a formação. Somente com essas disciplinas é possível ter um contato prático com a realidade educacional.

Suj.38P – Carga horária satisfatória, tem contribuição para a docência.

Suj.39P – Carga horária satisfatória faltando trazer a realidade da escola para as disciplinas. Como pedagogo atuando no estado ficou deslocado no início, pois a graduação foca na educação infantil e anos iniciais.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** A maioria das falas dos sujeitos convergiu para o fato de que a carga horária destinada às disciplinas de didática, metodologia

e prática pedagógica ter sido suficiente, possibilitando o posterior exercício da profissão. Apesar da satisfação, surgiram alguns apontamentos sobre a forma de organização, distribuição das disciplinas durante o curso, também sobre a necessidade de aproximação das disciplinas com a realidade escolar e sobre a didática dos professores que lecionavam essas disciplinas.

**FORMAÇÃO DISCURSIVA: A FORMA COMO AS BASES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS FORAM TRABALHADAS ATENDEM AS NECESSIDADES DA PRÁTICA DE FORMA PARCIAL**

Suj.01M - A forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas atendem as necessidades da prática, no entanto a carga horária deixa a desejar.

Suj.02M – Parcialmente, as aulas eram cheias de teoria e pouca prática, disciplina de didática deixou a desejar, eram praticamente leitura de slides ou textos copiados de alguns livros.

Suj.05M – Parcialmente, necessita de aulas mais direcionadas para o que se encontra na sala de aulas.

Suj.06M – Parcialmente. A parte da Educação Especial foi pouco abordada durante a graduação e essa é uma modalidade crescente nas escolas.

Suj.07M – Parcialmente.

Suj.08L – Em partes, com relação à teoria, sim, porém transpor essas teorias à prática é muito difícil.

Suj.09L – Em partes sim, pois pôde aperfeiçoar a prática a partir dos estudos teóricos, por outro lado, percebeu que nem todas as teorias estudadas são possíveis de serem aplicadas na prática e que sempre surgem novas necessidades ao longo da prática docente para as quais muitas vezes não se sente preparada.

Suj.12L – Parcialmente, muitas coisas pareciam ser muito mais simples na teoria, mas diante da atividade docente prática, muita coisa não se “encaixa” e há dificuldade.

Suj.13L – Parcialmente, a realidade escolar é um pouco diferente do que ouviu falar na universidade, varia muito, não tem uma regra e muitas vezes é frustrante.

Suj.14L – Parcialmente, pois a prática da ação docente como estágio é muito superficial, bem diferente da realidade da escola.

Suj.15L – Parcialmente, a realidade em sala de aula é muito diferente do que o que se encena durante a graduação.

Suj.16L – Parcialmente, é necessário aprofundar mais os esclarecimentos a respeito do assunto.

Suj.18B – Parcialmente, é impossível prever todos os desafios que um docente irá enfrentar em sala de aula, não há como ter todas as respostas prontas e acabadas, pois as realidades são muito diferentes dependendo da escola.

Suj.20B – Parcialmente, acredita que para ser um bom profissional é preciso estudar, se aperfeiçoar, buscar compreender falhas e acertos e construir um perfil de professor. A universidade ajudou com algumas questões, mas foram poucas vezes. Acredita que a experiência, o fazer, o dia a dia é a melhor forma de aprendizagem para um professor.

Suj.23B – Parcialmente, poderia ter sido pautado em aspectos práticos, assim acredita que haveria melhor aproveitamento.

Suj.24B – Parcialmente, muito do que se estuda não se encaixa na realidade.

Suj.25B – Parcialmente, alguns ensinamentos somente a prática e a experiência podem aperfeiçoar.

Suj.27.P – Parcialmente, é necessário sempre buscar formação. O que se estuda na graduação é um norte para iniciar o próprio trabalho, vê que a base didática pedagógica precisa ser construída e refletida ao longo da docência.

Suj.29P – Parcialmente devido à carga horária.

Suj.31P – Parcialmente, visto que não foi formada para atuar como pedagogo e sim como docente.

Suj.32P – Parcialmente porque alguns professores não têm vivência e a grade curricular não dá conta de dar esse suporte.

Suj.34P – Algumas disciplinas contribuíram outras não.

Suj.36P – Parcialmente.

Suj.37P – Parcialmente.

Suj.39P – Parcialmente, pois teve apropriação e experiências na prática, mas percebe que a graduação desconsidera que o pedagogo pode atuar em diversos espaços além da educação infantil e séries iniciais.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** As falas dos sujeitos convergiram para o fato de que a forma como as bases didático-pedagógicas foram trabalhadas durante o curso de formação atendem de forma parcial as necessidades/dificuldades que os

professores encontram na prática. Nos discursos destacam-se como justificativas o fato de que as aulas eram cheias de teoria e pouca prática. Há uma ênfase na relação teoria x prática. Apontam também para a necessidade de as aulas serem mais direcionadas para o que se encontra na sala de aula, pois a realidade escolar é diferente do que se ouve na universidade. As falas dos sujeitos refletem a distância que existe entre o que se aprende na universidade e o que realidade da sala de aula exige. Além disso, há relatos de que as aulas eram organizadas a partir de leitura de slides ou textos copiados de alguns livros. Os professores não tinham vivência e a grade curricular não oferecia suporte necessário.

### **PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE/POLÍTICAS**

**FORMAÇÃO DISCURSIVA:** A MAIOR PARTE DOS RESPONDENTES NÃO PARTICIPOU DO PIBID OU OUTROS PROGRAMAS

Sujeitos: 2M, 6M, 11L, 18B, 21B, 23B, 24B, 26E, 27P, 28P, 29P, 31P, 32P, 34P, 35P, 37P, 40P.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** A maioria dos participantes da pesquisa disse que durante o curso de formação não participaram do PIBID ou de outros programas de iniciação/incentivo à docência.

**FORMAÇÃO DISCURSIVA:** POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NÃO SUPREM AS NECESSIDADES/DIFICULDADES QUE OS PROFESSORES ENCONTRAM NA PRÁTICA DOCENTE

Suj. 01M – Nem todos os alunos têm oportunidade de participar do PIBID.

Suj.05M – As políticas não suprem as necessidades que os professores encontram, caracterizam uma utopia longe de ser alcançada.

Suj.07M – As políticas de formação não suprem as necessidades que os professores encontram na ação docente, há muito que melhorar.

Suj.08L – Não suprem, faltam materiais de apoio e tecnológico nas escolas por causa dos poucos recursos financeiros.

Suj.09L – O professor não está preparado para trabalhar desafios contemporâneos, promover interdisciplinaridade, lidar com realidades educacionais, alunos com dificuldades e com transtornos de aprendizagem.

Suj.10L – Muitos cursos de formação estão voltados para questões mercantis, formação acelerada, com defasagens.

Suj.19B – As políticas de formação não suprem as necessidades. Depois dos cortes do governo às políticas de incentivo às licenciaturas e a pouca valorização do profissional da educação, vai ficar cada vez mais difícil suprir as necessidade do professor.

Suj.20B – Acredita que as políticas não atendem as necessidade/dificuldades dos professores, exige-se demais do professor, diz que no papel tudo pode, mas a realidade se mostra diferente.

Suj.21B – Muita coisa precisa ser mudada para que as necessidade/dificuldades sejam supridas.

Suj.22B – No ensino público muitas vezes não tem giz, laboratório, falta recursos.

Suj.24B – Precisa de melhorias nas políticas de formação. Acredita que não atendem as necessidade/dificuldades dos professores.

Suj.25B – As políticas de formação encontram-se desalinhadas com as necessidades atuais dos docentes.

Suj.31P - Acredita que não atendem as necessidade/dificuldades dos professores.

Suj.32P - Acredita que não atendem as necessidade/dificuldades dos professores, as dificuldades são inúmeras e subjetivas.

Suj.36P - Acredita que não suprem as necessidade/dificuldades dos professores na ação docente.

Suj.37P - Acredita que não suprem as necessidade/dificuldades dos professores na ação docente.

Suj.40P - Acredita que não suprem as necessidade/dificuldades dos professores na ação docente.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** Os respondentes demonstram nas respostas a insatisfação com relação às políticas de formação de professores e acreditam que elas são insuficientes, ou seja, não suprem as dificuldades/necessidades que os professores encontram no exercício da ação docente e que ainda é preciso melhorar muito.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA**

### **FORMAÇÃO DISCURSIVA: CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO CONTRIBUEM PARCIALMENTE OU NÃO CONTRIBUEM PARA UMA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

Suj.10L – Os cursos de pós-graduação se voltam prioritariamente para a pesquisa e amiúde contemplam satisfatoriamente a formação didático-pedagógica.

Suj.11L – Os cursos de pós-graduação que fez considera mais uma revisão do conteúdo da graduação e o mestrado não era voltado para a prática-pedagógica.

Suj.15L – Quanto mais se afunila, menos ajuda, sendo assim, acredita que não ou que muito pouco contribuem.

Suj.22B – Em parte. Algumas disciplinas do curso que fez não contribuíram em nada, a maioria só leitura de textos.

Suj.24B – Em parte.

Suj.26E – As pós-graduações Latu Sensu deixam a desejar.

Suj.27P – Muito pouco, poderia ser ofertadas mais disciplinas com esta finalidade.

Suj.31P – Suprem muito pouco.

Suj.32P – Alguns contribuem outros nem tanto.

Suj.35P – Deixam a desejar na parte prática.

Suj.36P – Não contribuíram em seu caso.

Suj.37P – Considera que os cursos de pós-graduação não contribuem para formação didático-pedagógica.

Suj.39P – Em geral, acredita que as especializações atendem a uma lógica mercadológica, alguns professores mais comprometidos, outros não. Considera as especializações à distância uma lástima, sem articulação com a realidade. Essas especializações atendem a um mercado do diploma.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** A maioria dos respondentes acredita que os cursos de pós-graduação contribuem muito pouco ou não contribuem para uma formação didático-pedagógica. Apontam para vários problemas como o foco para a pesquisa, ou revisão de conteúdos da graduação ou ainda que funcionam como um mercado de diplomas.

## **FORMAÇÃO DISCURSIVA: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DEFICITÁRIA**

Suj.01M – Raramente participa de formações continuadas, pois trabalha em instituição privada, mas diz que dos cursos dos quais participou anteriormente não obteve contribuições, já que foram muito teóricos.

Suj.02M – Dos cursos de formação continuada dos quais participou obteve contribuições parciais, pois há somente leitura de textos com teorias prontas.

Suj.06M – Participa de formações continuadas e diz se decepcionar na maioria das vezes, pois acredita que dificilmente contribuem a não ser quando a escola consegue escolher, organizar a formação. Quando vem da SEED pouco contribui, pois fica totalmente fora da realidade da escola.

Suj.07M – Participa de formações continuadas e acredita que é o momento de discutir com os colegas possíveis mudanças na ação pedagógica, porém dos cursos que participou as contribuições foram parciais, pois abrangem superficialmente a dimensão pedagógica da qual o professor necessita.

Suj.08L – Participa das formações porque são obrigatórias e porque alguns temas são relevantes, destaca que nem sempre abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita e o que deveria ser uma formação acaba se tornando uma reunião pedagógica.

Suj.11L – Acredita que as formações continuadas não abrangem a dimensão pedagógica, pois trazem uma teoria desatualizada.

Suj.13L – São ótimos locais para compartilhar ideias e aprender com os demais colegas, mas não abrangem a dimensão pedagógica, precisam ser mais bem pensados, mais dinâmicos e menos tradicionais.

Suj.14L – Participa das formações porque são obrigatórias, na maioria das vezes abrangem temas que não têm a ver com as necessidades pedagógicas ou ainda não contemplam a realidade das escolas, professores e dos alunos.

Suj.18B – Participa das formações continuadas porque há uma obrigatoriedade, não há nada que venha enriquecer ou melhorar a prática pedagógica. Os temas são pré-estabelecidos assim como tarefas que se limitam a leitura de textos e respostas de questionários, sem nenhum tipo de explicação prévia ou entendimentos dos objetivos de tais atividades. Enfatiza que o atual modelo das formações em nada acrescentam.

Suj.21B – Acredita que não abrangem a dimensão pedagógica e justifica que não acrescentam em nada no ensino do professor.

Suj.22B – Participa das formações continuadas porque é obrigado, diz que os cursos são maçantes, ruins, chatos, cansativos e dificilmente contribuem com alguma coisa.

Suj.24B – Participa das formações conforme necessidade, pois os considera fracos e não abrangem a dimensão pedagógica.

Suj.25B – Participa por interesse particular em determinados temas e porque necessita progressão na carreira, pensa que abrangem de maneira rasa a dimensão pedagógica que o professor precisa.

Suj.29P – De certa forma dos cursos que participou obteve contribuição, porém são maçantes e que gostaria de algo mais prático, pois teoria já teve na faculdade, acredita que não abrangem a dimensão pedagógica.

Suj.30P – Participa das formações porque são obrigatórias e afirma não necessariamente abrangem a dimensão pedagógica.

Suj.32P – As formações não abrangem a dimensão pedagógica, os professores não têm sido ouvidos quanto a essas formações. Os assuntos e palestrantes são impostos, muitas vezes tem se enfatizado coisas desnecessárias e deixado de lado assuntos bem mais relevantes.

Suj.34P – Participa das formações continuadas, pois faz parte do trabalho e acrescenta que a SEED não tem proporcionado boas formações nos últimos anos.

Suj.35P – Das que participou acredita que obteve contribuição parcial, afirma que nem sempre as formações continuadas abrangem a dimensão pedagógica, algumas delas são desatualizadas sem levar em consideração a realidade de cada estabelecimento de ensino.

Suj.36P – As formações não abrangem totalmente a dimensão pedagógica que o professor necessita.

Suj.39P – Embora as formações continuadas contribuam, ainda falta muito para que eles atendam às necessidades.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** Os sujeitos relatam que os cursos de formação continuada no geral são ruins, chatos, maçantes e pouco ou em nada contribuem. Dizem que é tudo muito teórico e, além disso, abrangem temas que não têm a ver com as necessidades pedagógicas ou ainda não contemplam a realidade das escolas, professores e alunos. Vários disseram que participam das formações

porque são obrigatórias. A maioria acredita que esses cursos não abrangem a dimensão pedagógica da qual o professor necessita.

## **AValiação/AUTOAValiação DA FORMAÇÃO**

### **FORMAÇÃO DISCURSIVA: FORMAÇÃO SATISFATÓRIA/SUFICIENTE**

Suj.03M – O curso foi muito bom, se sente seguro em qualquer conteúdo que tenha de trabalhar em sala, aprendeu a ser autodidata e fazer pesquisas.

Suj.04M – Considera a formação satisfatória.

Suj.05M – Satisfatória dando base para poder continuar na área que desejasse.

Suj.16L - Considera a formação satisfatória.

Suj.24B – Bem satisfatória no quesito conhecimento.

Suj.25B – Satisfatória, contemplou boa parte das necessidades iniciais da docência.

Suj.26E – Satisfatória, supriu as necessidades do campo de atuação.

Suj.28P - Considera a formação satisfatória.

Suj.29P – Formação satisfatória, melhor equipe de professores que acrescentaram muito.

Suj.30P - Considera a formação satisfatória.

Suj.35P - Considera a formação muito satisfatória.

Suj.38P – Satisfatória, contribuiu para as necessidades em sala de aula.

Suj.39P - Acredita que teve uma ótima formação porque estudou em instituição pública.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** Os sujeitos disseram que a formação que tiveram foi satisfatória.

### **FORMAÇÃO DISCURSIVA: FORMAÇÃO SATISFATÓRIA COM PONDERAÇÕES**

Suj.01M – Considera que teve uma boa formação pois se envolveu em projetos de extensão e no PIBID e com essas experiências pôde aprimorar a prática docente. Do contrário seria insatisfatória.

Suj.06M - Ofereceu excelente base matemática, mas pecou nos quesitos pedagógicos.

Suj.07M - Algumas coisas só aprendeu com a necessidade que a sala de aula proporcionou.

Suj.08L - Insatisfatória no que diz respeito à prática, já que as aulas de didática e prática eram na maioria das vezes teóricas.

Suj.10L – Considera a formação satisfatória, sendo que a possibilidade de atuação em projetos de ensino como o PIBID e o Observatório da Educação possui importância nesse resultado.

Suj.12L - Quatro anos parece ter sido muito pouco perto de tamanho conteúdo.

Suj.13L – Ótima formação, mas aprendeu muito na prática diária da escola.

Suj.14L – Teve uma formação satisfatória, mas acredita que pelo fato de atuar na rede pública desde o segundo ano da faculdade teve mais facilidade em associar o teórico com o prático.

Suj.18B – Classifica a formação como satisfatória, pois contempla as necessidades é algo muito difícil, mas a formação deu base e segurança necessária para enfrentar os desafios iniciais e crescer profissionalmente.

Suj.19B – Foi satisfatória, pois se envolveu com atividades extracurriculares, por isso projetos como o PIBID são importantes.

Suj.20B - A universidade não prepara totalmente o futuro profissional, apenas dá uma base.

Suj.21B - Em alguns assuntos não contemplou as necessidades. A prática é a melhor professora, na teoria tudo parece bem mais fácil e simples.

Suj.22B – Formação satisfatória, principalmente o estágio e o PIBID. A vivência escolar é muito importante para a formação e construção do conhecimento.

Suj.23B- Poderiam ser incluídas disciplinas que abordassem o aspecto emocional e maturidade para a formação humana do professor e também incluir estágios nos anos iniciais da formação.

Suj.31P - Precisa ser constantemente capacitada, em partes foi satisfatória.

Suj.32P – Considera que teve ótima formação em alguns aspectos, satisfatória em outras.

Suj.33P - Considera a formação satisfatória, mas sempre surge novas necessidade de formação.

Suj.34P - Algumas disciplinas poderiam ter sido melhores.

Suj.37P - Pelo fato de ter cursado magistério não sentiu tanto as dificuldades quanto os demais colegas em relação à prática pedagógica. Em parte satisfatória.

Suj.40P - Aulas de arte fizeram falta.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** A necessidade da prática é comum em vários discursos. Relacionam problemas na formação com a falta de associação entre o que se aprende e a aplicação prática. Outras falas evidenciam a necessidade de a formação abordar outras temáticas como formação humana do professor e aulas de arte. É possível também identificar que vários deles atrelaram a boa formação ao fato de participar de projetos de extensão ou programas de iniciação à docência. Associam uma boa formação à vivência, ao contato com a realidade da sala de aula durante a graduação.

### **QUANTO AOS CONTEÚDOS/FRAGILIDADES**

**FORMAÇÃO DISCURSIVA: PRIORIDADE AOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA DISCIPLINA**

Sujeitos: 2M, 3M, 4M, 6M, 8L, 9L, 10L, 11L, 12L, 14L, 17L, 18B, 20B, 22B, 23B, 24B, 25B, 30P, 34P, 37P.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** A maioria dos participantes disse que durante o curso de formação a prioridade foi dada aos conteúdos específicos da disciplina.

**FORMAÇÃO DISCURSIVA: BONS DE CONTEÚDO COM DEFASAGEM PEDAGÓGICA**

Suj.02M – Quanto à formação aprendeu muito bem a matemática, mas não aprendeu como ensiná-la.

Suj.06M – O curso ofereceu excelente base matemática, mas pecou nos quesitos pedagógicos.

Suj.08L – As aulas de didática e prática eram na maioria das vezes teóricas, entretanto, com relação ao conteúdo de Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas afirma ter tido boa formação.

Suj.20B – Tratando-se de conteúdos específicos da área diz ser muito bom. A parte didática vai se conhecendo.

Suj.24B – Percebe que teve uma formação satisfatória no quesito conhecimento.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** Os sujeitos relataram que sentem-se preparados quanto ao domínio dos conteúdos específicos, porém, sentiram que o curso pecou nos quesitos pedagógicos.

#### **FORMAÇÃO DISCURSIVA: FRAGILIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PTD E PPP**

Suj.09L – Sobre elaboração do PTD teve aulas sobre como elaborá-lo, porém não se recorda de ter produzido um plano de trabalho aos moldes do que é solicitado na escola.

Suj.11L – Durante a graduação aprendeu a elaborar plano de trabalho e PPP muito pouco.

Suj.12L – Sobre o plano de trabalho docente questionou “seria um plano de aula?”. Sobre o PPP afirma que o assunto era tratado especialmente na prática durante os estágios.

Suj.14L – Poderia ser mais trabalhada a elaboração de PTDs e não de planos de aula, pois não são esses que se encontra na vida real. Sobre o PPP comenta que tinha que ler o documento apenas quando ia até as escolas realizar os estágios.

Suj.17L – Aprendeu a elaborar um PTD no segundo ano da graduação, mas diz que a carga horária foi pouca para realizar essa atividade, diz que o que se aprende é pouco, é preciso buscar fora.

Suj.18B – Diz que aprendeu a elaborar PTD e que é algo que deveria ser exercitado ainda mais

Suj.20B – Aprendeu pouquíssimo elaborar um plano de trabalho e que a abordagem sobre o PPP se deu durante o estágio e em um ou outro seminário.

Suj.25B – Teve noções introdutórias sobre PTD e PPP.

Suj.26E – Aprendeu a elaborar PTD e PPP.

Suj.27P – Aprendeu a elaborar PTD e teve conhecimento sobre o PPP durante os estágios.

Suj.29P – Sobre PPP teve conhecimento nos estágios.

Suj.31P – Aprendeu a elaborar plano de trabalho, quanto ao PPP superficialmente.

Suj.33P – Nas disciplinas metodológicas e nas práticas de ensino aprendeu a elaborar um PTD e teve conhecimento sobre PPP.

Suj.36P – Aprendeu a elaborar PTD e teve contato com o PPP.

Suj.39P – Teve muita orientação para elaborar PTD, mas quanto ao PPP deixou a desejar, pois pouco se ateu a ele.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** Sobre a elaboração de um plano de trabalho docente – PTD – as falas dos sujeitos apontam para o fato de que na universidade aprendem de forma diferente dos moldes do que a escola solicita. Além disso, destacam a necessidade de uma maior carga horária para essa atividade ou que deveria ser realizada mais vezes. Há também relatos que evidenciam um conhecimento superficial, somente nos estágios ou em uma ou duas disciplinas. Sobre o Projeto Político Pedagógico os participantes destacaram que tiveram pouco contato, ou que esse contato se deu apenas nos estágios, que tiveram noções introdutórias. Assim, nota-se nas falas que existiram fragilidades no ensino desses conteúdos durante o processo de formação.

#### **FORMAÇÃO DISCURSIVA: CARÊNCIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEGISLAÇÃO, ESTUDO DE DOCUMENTOS NORTEADORES DO PROCESSO EDUCACIONAL**

Suj.02M – Pouco cobrado conhecimento sobre a LDB.

Suj.03M – Acha que viu esse conteúdo na disciplina de Estrutura e Funcionamento.

Suj.05M – As aulas sobre o tema era explanadas.

Suj.07M – Teve noções sobre os documentos na disciplina de estágio.

Suj.09L – Foi repassado de forma parcial, por meio de leituras, power point e debates.

Suj.12L – Discussões sobre alguns pontos.

Suj.18B – Foram repassadas noções, mas a aprendizagem de como tudo funciona é na prática, no dia a dia da profissão.

Suj.19B – Estudar legislação é bastante complexo e exige uma didática diferenciada, que não se recorda de ter tido. A disciplina de política educacional foi dada em duas semanas o que acarretou perdas no aprendizado.

Suj.20B – Pelo que lembra foi abordado poucas vezes. Durante o estágio teve que ler documentos, mas em sala foi pouco abordado.

Suj.21B – Sobre muitas legislações não teve conhecimento, somente quando entrou em sala de aula. Conteúdo foi repassado através de textos para discussão.

Suj.22B – Teve conhecimento sobre legislações no PIBID e não na graduação.

Suj.25B – Obteve informações introdutórias, repassadas mediante leitura e análise, de maneira entediante.

Suj.30P – Não se recorda.

Suj.31P – Não obteve conhecimento sobre legislações durante o curso.

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** As falas dos sujeitos mostram que boa parte deles tiveram noções sobre legislações e documentos importantes para o repertório intelectual e também para o processo educacional. Alguns se lembram vagamente ou não se lembram se tiveram acesso a esse conteúdo durante a formação. Revelam ainda que o tema não foi muito bem explorado. As aulas normalmente eram explanadas, a fala de um dos sujeitos aponta para a falta de didática do professor da disciplina. Essas lembranças evidenciam certa carência no ensino-aprendizagem de legislação.

#### **FORMAÇÃO DISCURSIVA: DIFICULDADE EM OBTER ATENÇÃO DOS ALUNOS**

Sujeitos 1M, 3M, 4M, 8L, 9L, 11L, 12L, 13L, 15L, 17L, 24B, 25B, 31P, 33P, 34P, 36P, 39P

**Síntese dos discursos dos sujeitos:** A maioria dos respondentes revelou que a maior dificuldade da prática pedagógica é obter atenção dos alunos.