

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

JUSSARA CARMISINI DE LIMA FERREIRA

**A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: OLHARES DE EGRESSOS DE
UM CURSO DE PEDAGOGIA**

FLORIANÓPOLIS

2022

JUSSARA CARMISINI DE LIMA FERREIRA

**A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: OLHARES DE EGRESSOS DE
UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Regina Battisti de Souza.

FLORIANÓPOLIS

2022

Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 2.035, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina Nº 18.513, em 18/12/2008.
Reconhecimento CAPES pela Portaria MEC nº 1.077, publicada no Diário Oficial da União nº 178 de 13/09/2012.

MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

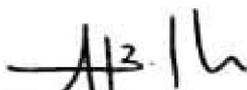
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Nº
18/2022

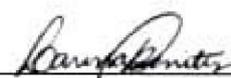
Ao vigésimo quarto dia do mês de outubro do ano de 2022, às 14 horas e 30 minutos, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e da Educação, compareceu **Jussara Carmisini de Lima Ferreira**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua dissertação intitulada "A constituição dos saberes docentes: olhares de egressos/as de um curso de pedagogia", perante banca examinadora constituída pelos (as) Professores (as) Doutores (as): Alba Regina Battisti de Souza – UDESC (orientadora/presidente), Larissa Cerignoni Benites – UDESC e Márcia Regina do Nascimento Sambugari – UFMS. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, a presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a dissertação **aprovada**.

Observações: a banca ressalta a qualidade da pesquisa no âmbito acadêmico e social e indica que seus resultados sejam divulgados e publicados.

Florianópolis, 24 de outubro de 2022.



Prof. Dr. Alba Regina Battisti de Souza
UDESC



Prof. Dr. Larissa Cerignoni Benites
UDESC

Documento assinado digitalmente
 **MÁRCIA REGINA DO NASCIMENTO SAMBUGARI**
Data: 03/11/2022 17:28:26-0300
Verifique em <https://verificador.it.br>

Prof. Dr. Márcia Regina do Nascimento
Sambugari
UFMS



Jussara Carmisini de Lima Ferreira
Mestranda

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Ferreira, Jussara Carmisini de Lima
A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: :
OLHARES DE EGRESSOS DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA / Jussara Carmisini de Lima Ferreira. -- 2022.
183 p.

Orientadora: Alba Regina Battisti de Souza
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2022.

1. Saberes Docentes. 2. Egressos de Pedagogia. 3.
Educação Básica. 4. Formação Inicial e Continuada. I. Souza,
Alba Regina Battisti de. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

*Dedico ao meu pequeno Rafael,
tão especial e tão compreensível com
minha profissão, e os caminhos
escolhidos pela mamãe.*

AGRADECIMENTOS

Enfim, foram dois anos, dois anos lendo, estudando, questionando, escrevendo, compartilhando com todos à minha volta sobre esta pesquisa.

Dediquei um tempo considerável em meio a outras funções da mulher, e cresci muito como pessoa e formadora de pessoas. Portanto, toda esta trajetória faz-me lembrar de pessoas muito especiais que, de alguma forma, fizeram parte desta realização.

Agradeço a Deus...

Por me amparar, entender meus sonhos, e me proporcionar mais esta oportunidade. Obrigada por me mostrar quão forte eu posso ser!

Agradeço à minha família

Ao meu filho, Rafael, por ser tão especial e, aos cinco anos, entender minhas ausências e reconhecer, com amor, minhas presenças.

Ao meu esposo, Diogo, meu parceiro da vida, o qual, muitas as vezes, assumiu todas as responsabilidades para si, sempre com muito amor, respeitando e apoiando-me a todo momento.

À minha mãe, Ismênia, por ser fonte de inspiração e de força para a vida, por me mostrar o valor do trabalho, e por todo apoio e pelos cuidados com meu filho em minha ausência.

Ao meu pai, Benedito, que foi meu primeiro exemplo de professor, e me mostrou que é possível realizar a profissão docente com amor.

Ao meu padrasto, Duda, que nunca mediu esforços cuidar de todos nós.

Ao meu irmão, César, à minha cunhada Aline e ao meu afilhado Bernardo por sempre motivarem a nunca desistir.

Agradeço às professoras e aos professores.

À minha orientadora, Profa. Dra. Alba Regina Battisti de Souza, pela acolhida, pela confiança e por aceitar me conduzir, de maneira leve e comprometida, neste desafio. Não tenho palavras para agradecer a oportunidade e o acolhimento que me deu. Levarei seus saberes para o resto da minha vida.

Às professoras e aos professores que aceitaram o convite de fazer parte da banca e contribuíram com a pesquisa: Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari, Profa. Dra. Larissa Cerignoni Benites, Prof. Dr. Lourival José Martins Filho.

Agradeço às amigas que o mestrado me deu...

A todas as minhas amigas, obrigada! Ana Elisa e Cida, pela troca enriquecedora de saberes. Em especial à Mônica, por ser tão companheira neste período, sempre me apoiando e dando ouvidos às minhas angústias e aos meus desabafos. Obrigada pela partilha da vida!

Agradeço à Faculdade Municipal de Palhoça...

Por ser mais que um local de trabalho, e sim um espaço de formação, com tantas trocas de saberes e experiências, por conceder a autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos amigos de profissão: Me. Denis Liberato Delfino que, há 15 anos, partilha a vida na educação comigo e sempre me guiou como um irmão mais velho da educação; Dra. Juliana Müller Costa, por incentivar-me na pesquisa e acreditar que sou “potente”, dando-me uma direção para entrar no mestrado; Dra. Vera Regina Lúcio, por contribuir diariamente em minha profissão e ser uma referência de professora para mim; Dra. Andréia de Bem Machado, que me incentiva diariamente nos estudos e na pesquisa; Dr. Jackson Alexandro Peres (meu atual Coordenador de Curso de Pedagogia da FMP), por ser um parceiro no cotidiano e tornar tudo mais leve; Dr. Jair Joaquim Pereira (meu atual Diretor Acadêmico), que confia no meu trabalho e motiva minha prática docente, sempre mostrando quantas conquistas ainda sou capaz.

Aos egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça, que, além de egressos, são meus ex-alunos e fazem parte da minha trajetória profissional docente no Ensino Superior. Tenho que agradecer muito a vocês, pelo carinho e pela dedicação, por terem preenchido o questionário da pesquisa. Muito obrigada, de coração, por dividirem comigo seus saberes e suas experiências!

Agradeço à Universidade...

Sou muito grata à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ao Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela oportunidade de realizar o Curso de Mestrado em Educação.

Por fim, agradeço todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, à linha de pesquisa em Políticas Educacionais, Ensino e Formação e ao Grupo e Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE). Apresenta-se com o tema saberes docentes e formação docente, e tem como objetivo geral: analisar a compreensão a respeito da constituição dos saberes docentes no exercício da profissão segundo egressos do Curso Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC. Apresentam-se como objetivos específicos: a) contextualizar aspectos históricos, pedagógicos e curriculares do curso de pedagogia em estudo; b) evidenciar os saberes das áreas da formação inicial, com a atuação profissional segundo os egressos; c) compreender os processos de constituição dos saberes docentes segundo os egressos; d) explicitar os saberes docentes advindos das experiências no exercício da profissão. O referencial teórico se pauta em estudos sobre a formação inicial e continuada, o exercício da profissão docente e seus saberes constituintes, a partir de autores como: Tardif (2014), Libâneo (2010, 2011); Pimenta (1999); Saviani (1996, 2007, 2017); Nóvoa (1992, 1995, 2002); Imbernón (2011) e Garcia (1999, 2010). A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, caracterizada por tipo estudo de caso; e, como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se análise documental e aplicação de um questionário via *Google Forms* com os egressos. Os resultados demonstram que: a instituição de ensino superior prima pela formação dos municípios e apresenta um expressivo número de empregabilidade dos licenciados em Pedagogia; os egressos reconhecem e valorizam a formação inicial, destacam as disciplinas que articulavam teoria e prática e indicam algumas sugestões de aprimoramento. A maioria demonstra estar satisfeito com a profissão; porém, alguns destacam a necessidade de maior valorização da carreira. Foi possível perceber, também, que os conhecimentos e saberes docentes se conjugam no exercício da profissão e reiterar a necessidade de investir em estudos e políticas articuladas ao acompanhamento dos egressos.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Egressos de Pedagogia. Educação Básica. Formação Inicial e Continuada.

ABSTRACT

The present research is linked to the Master's of the Postgraduate Program in Education at UDESC, to the line of research in Educational Policies, Teaching and Training and to the Group and Didactic Research and Teacher Training - NAPE. It presents itself with the theme of teaching knowledge and teacher training, and has as its general objective: to analyze the understanding regarding the constitution of teaching knowledge in the exercise of the profession according to graduates of the Pedagogy course at the Municipal Faculty of Palhoça/SC. The following are specific objectives: a) to contextualize historical, pedagogical and curricular aspects of the pedagogy course under study; b) to highlight the knowledge of the areas of initial training, with the professional performance according to the graduates; c) understand the processes of constitution of teaching knowledge according to the graduates; d) explain the teaching knowledge arising from experiences in the exercise of the profession. The theoretical framework is based on studies on initial and continuing education, the exercise of the teaching profession and its constituent knowledge, based on authors such as: Tardif (2014), Libâneo (2010, 2011), Pepper (1996, 2007), Saviani (1996, 2007, 2017); Nóvoa (1992, 1995, 2002), Imbernón (2011) and Garcia (1999, 2010). The methodology used is of a qualitative approach, characterized by a case study type and as instruments for data collection, document analysis and the application of a questionnaire via Google Forms with the graduates were used. The results show that: the higher education institution strives for the formation of citizens and presents an expressive number of employability of graduates in Pedagogy; the graduates recognize and value the initial training, highlight the disciplines that articulate theory and practice and indicate some suggestions for improvement. Most are satisfied with the profession, but some highlight the need for greater appreciation of the career. It was also possible to perceive that the knowledge and knowledge of teachers are combined in the exercise of the profession and reiterate the need to invest in studies and policies articulated to the monitoring of graduates.

Keywords: Teaching Knowledge. Graduates of Pedagogy. Basic education. Initial and Continuing Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Região da Grande Florianópolis/SC.....	85
Figura 2 – Características para ser um(a) bom(a) professor(a)	106
Gráfico 1 – Ano/semestre de conclusão do Curso de Pedagogia da FMP	80
Gráfico 2 – Idade dos egressos participantes da pesquisa	83
Gráfico 3 – Município de residência na região da grande Florianópolis/SC	84
Gráfico 4 – Atuação na Educação Básica	89
Gráfico 5 – Tempo de atuação como professor(a) na Educação Básica	92
Gráfico 6 – Empregabilidade após o ano de conclusão do curso.....	93
Gráfico 7 – Vínculo/Instituições	95
Gráfico 8 – Localização/Instituições de vínculo dos egressos do Curso de Pedagogia da FMP	96
Gráfico 9 – Elementos que contribuíram para Formação Inicial no Curso de Pedagogia da FMP	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalho que contém no título o descritor “saberes docentes” e “egressos de Pedagogia”.....	37
Quadro 2 – Trabalhos que contém no título o descritor “saberes docentes”	38
Quadro 3 – Trabalhos que contém no título o descritor “egressos de pedagogia”....	41
Quadro 4 – Os saberes dos professores provenientes de outros saberes.....	36
Quadro 5 – Os saberes docentes a partir de Tardif (2014).....	45
Quadro 6 – Egressos do Curso de Pedagogia da FMP	49
Quadro 7 – Cotejamento	57
Quadro 8 – Número de egressos/concluintes em Pedagogia INEP (Brasil).....	65
Quadro 9 – Número de egressos/concluintes em Pedagogia (FMP)	66
Quadro 10 – Perfil profissional do egresso na descrição legal.....	69
Quadro 11 – Comparativo/distribuição da Matriz Curricular 2014/1 com relação à Matriz Curricular 2017/1	74
Quadro 12 – Demonstrativo dos núcleos de estudos.....	77
Quadro 13 – Áreas de formação acadêmica em nível de pós-graduação.....	86
Quadro 14 – Aspectos motivadores X desafios.....	134
Quadro 15 – Resultado do perfil profissional do egresso.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo	82
Tabela 2 – Atuação por nível/modalidade na Educação Básica.....	90
Tabela 3 – Vínculo empregatício egressos do Curso de Pedagogia da FMP	94
Tabela 4 – Carga horária de trabalho semanal	95
Tabela 5 – Concepção dos egressos na avaliação sobre o Curso de Pedagogia da FMP	95
Tabela 6 – Atividades para as quais estão “mais”/”menos” preparados na docência	121

SUMÁRIO

1.	DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	17
2.	PROFESSORES EM FORMAÇÃO.....	12
2.1.	A INSERÇÃO DE PROFESSORES À DOCÊNCIA.....	15
2.2.	CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA.....	19
2.3.	PROFISSÃO DOCENTE: EM EXERCÍCIO.....	27
2.4.	A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES.....	30
2.5.	O QUE APONTAM TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2016 A 2020 SOBRE EGRESSOS DE PEDAGOGIA.....	36
3.	TRAJETOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRAÇADOS.....	44
3.1.	APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	44
3.2.	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO AO TIPO E À ABORDAGEM.....	45
3.3.	PANORAMA DO ESTUDO: DO CAMPO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	48
3.4.	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	50
3.4.1.	Primeira etapa: análise documental.....	50
3.4.2.	Segunda etapa: questionário.....	52
3.5.	ORGANIZAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	55
4.	APRESENTAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS.....	59
4.1.	BASE LEGAL E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FMP.....	59
4.1.1.	Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça 2014/2017.....	72
4.2.	EGRESSOS DE PEDAGOGIA: DA UNIVERSIDADE À ESCOLA.....	80
4.2.1.	Caracterização do perfil de professores egressos do Curso de Pedagogia da FMP.....	81
4.2.2.	Perfil da formação docente dos egressos participantes.....	82
4.2.3.	Índice de área de atuação docente entre os egressos.....	89

4.3.	CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS EGRESSOS DE PEDAGOGIA DA FMP	96
4.3.1.	À guisa de conclusão: dos saberes acadêmicos aos saberes da experiência.....	137
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
6.	REFERÊNCIAS.....	150
7.	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL	157
8.	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	158
9.	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	161

1. DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

“Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”

(Paulo Freire)

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), está vinculado ao grupo de pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE) e apresenta como temática “saberes docentes e egressos de um curso de Pedagogia”, objetivando, de maneira geral, discutir a constituição dos saberes docentes atribuídos por egressos de Pedagogia ao exercício da profissão. Os interesses iniciais nesta temática provêm das inquietações vividas por mim durante a graduação e endossadas tanto pela minha experiência como professora¹ quanto pelo contato com diversos estudos sobre a formação de docente inicial e sua relação com a constituição dos saberes docentes

Em razão de eu estar em espaços escolares há 15 anos e participar dos debates na graduação do curso de Pedagogia desde 2004, durante os quatro anos de graduação em Pedagogia, a qual concluí no ano de 2008, frequentei ambientes escolares por meio de estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios, e participei de diversos momentos da dinâmica da escola e aspectos ligados à formação inicial e contínua de professores, conhecendo algumas inquietações e as dificuldades encontradas ao ingressar na profissão docente. Assim, algumas questões permearam essa trajetória: onde se aprende a ser professor? Como se aprende a ser professor? O que caracteriza a profissão professor? Que saberes e práticas caracterizam o professor? Qual a natureza dos saberes docentes? Que tipos de saberes docentes caracterizam a profissão docente?

De 2004 a dezembro de 2009, optei por trabalhar em instituições particulares, iniciando como auxiliar de sala dos Anos Iniciais, e por participar desse processo inicial do ciclo de alfabetização, sempre refletindo sobre o meu papel como docente. Posteriormente, busquei estudos voltados à alfabetização nos primeiros anos, cursos e aprendizagens relacionadas à inserção das tecnologias como estratégias para a construção do conhecimento. Portanto, percebi a necessidade de considerar

¹ A introdução será escrita utilizando a primeira pessoa do singular.

que os aspectos relacionados à formação inicial e contínua de professores perpassam por questões éticas, intelectuais, afetivas, políticas e de identidades profissionais.

No período de inserção à docência, encontrei alguns desafios, por exemplo: a elaboração e execução de um planejamento com intencionalidade pedagógica; a relação com os pares no cotidiano educacional. Além disso, constatei que, em muitas situações, espera-se que o professor recém-ingressado apresente os mesmos resultados que os professores com longa experiência na prática educativa.

Em 2009, ao participar de um processo seletivo para admissão em caráter temporário (ACT), no município de Palhoça/SC, para professora da sala informatizada, pude aprender e conhecer um grupo de docentes que estava em busca não de monitoria da sala informatizada, mas que queriam promover um espaço de aprendizagem com planejamento interdisciplinar e que contribuísse para a formação de crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Também notei que a formação docente dos professores da escola, no que se refere ao conhecimento que deveriam ter adquirido/construído durante a graduação e o exercício da docência acerca de práticas pedagógicas e experiências, parecia ser insuficiente. Então, com este grupo de docentes, desenvolvi uma nova perspectiva sob a visão da formação docente em uma era que estava sendo tomada pela informatização. As escolas estavam sendo equipadas com salas informatizadas; porém, poucos profissionais sabiam manusear ou se apropriar da tecnologia para agregar ao seu trabalho pedagógico.

Enquanto professora em formação e iniciante, certa das desestabilizações das certezas e sempre em busca de conhecimento, realizei cursos na área de aprendizagem/tecnológica e desenvolvimento de práticas inovadoras e curso também de pós-graduação em nível de Especialização em Didática e Interdisciplinaridade e outro em Gestão Educacional, em 2011. Um das estratégias de trabalhar com interdisciplinaridade é por meio de projetos em grupos, e organizá-los junto às tecnologias educacionais que oferecem recursos específicos; assim, dando sequência a uma proposta que trabalhe com a interdisciplinaridade, elaborou-se com o Projeto² de Informática nas Escolas da rede municipal ensino de

² O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), criado pela Portaria nº 522/MEC, que objetiva promover o uso de telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público Fundamental e Médio.

Palhoça/SC, em um projeto de formação continuada para a sala informatizada com gestores e professores do município, e contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo formação aos docentes que buscavam novas estratégias de ensino com uso das tecnologias, e aproximando professores preocupados e que estivessem em busca de novas práticas pedagógicas. Além disso, a experiência pedagógica em sala de aula representa papel importante para o professor na constituição de sua identidade docente.

Em 2011, inquieta com as dificuldades da iniciação à docência, passei a trabalhar com o Centro de Educação de Jovens e Adultos – São José/SC, vinculada ao Estado (SC) como professora de Alfabetização e Letramento, no regime Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Permaneci por dois anos, em turmas de Alfabetização Carcerária (no caso, pessoas que estavam em processo de remissão de pena na Penitenciária de São Pedro de Alcântara/SC). Neste processo de crescimento profissional, entendi que precisamos desconstruir preconceitos, restituir determinados valores e, principalmente, desenvolver competências sociais e emocionais que nos auxiliem a viver esta realidade. Ao permanecer na docência, percebo a fase de inserção à docência como um momento de suma importância na constituição da carreira da profissão professor e da sua identidade docente.

Em 2013, participei de processo seletivo ACT para a Faculdade Municipal³ de Palhoça/SC, e fui selecionada para atuar como Professora Alfabetizadora de Idosos em um Projeto chamado Maturidade. Em seguida, abriu uma vaga para Professora Substituta na Disciplina Optativa de Direitos Humanos e Cidadania no Curso de Pedagogia da mesma Instituição, então, vinculada ao Ensino Superior do curso de Pedagogia. Essas atuações contribuíram para que eu construísse novos saberes e ampliasse conhecimentos para lecionar no Ensino Superior. Com essa oportunidade de trabalho, também surgiu a preocupação e a necessidade de buscar novos conhecimentos, como “aprender a ensinar”, um novo olhar ao modo de planejar e

³ A Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) foi fundada em 25 de outubro de 2005 e inaugurada em 20 de abril de 2006. A lei Municipal que deu origem à instituição foi a lei nº 2.182. A FMP possui quatro cursos: Licenciatura em Pedagogia; Bacharelado em Administração; Tecnólogo em Gestão de Turismo e Tecnólogo em Análises de Desenvolvimento de Sistemas. A instituição está classificada como Faculdade na categoria pública, cujo sistema de ensino é municipal. Assim, os cursos são oferecidos gratuitamente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, e o Decreto da Presidência da República, nº 3.860, de 09 de julho 2001, e a Resolução nº 001/2001 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (FMP, 2017).

avaliar os discentes que agora são de um grupo específico ao ensino superior, com novas perspectivas e estratégias pedagógicas.

Em 2016, tornei-me mãe. Foi uma maternidade real que optei por viver intensamente até os dois anos completos do meu filho, Rafael. Os estudos eram voltados a entender todas as transformações que eu vivia e vivo até hoje relacionadas ao ser humano em processo de pleno desenvolvimento e ao compromisso de educar uma criança não para minhas necessidades de mãe, mas sim educar uma criança para as suas necessidades, os seus sentimentos e a sua construção de conhecimento. E ser mãe tem sido minha melhor e maior fonte de conhecimentos, o que causou e causa ainda mais inquietações.

Como procurei narrar até aqui, foi pela necessidade de chegar a respostas que me constituí professora. Agora sou Professora e Educadora, assim me denomino. Segui passos de outros educadores, alguns que deixam marcas e me impulsionam para esta busca atual: Mestrado na UDESC. A intenção de hoje é constituir-me pesquisadora. Entretanto, outros projetos e ações foram contínuos, em momentos de aprendizagens significativas e cooperativas, os quais trouxe em minha bagagem para compartilhar.

De 2018 e até hoje, na FMP iniciei como responsável técnica educacional, na secretaria acadêmica, pelos cursos e acadêmicos de pós-graduação em nível de especialização, e também por lecionar a disciplina de Organização da Educação Básica, unidade curricular pertencente ao Curso de Pedagogia. Essa disciplina permitiu aproximar-me, então, de estudantes que vivenciam muitas inquietações no campo acadêmico, como também em sua formação inicial e já algumas dúvidas ao ingressarem na docência; por exemplo, é comum indagarem sobre: como irão avaliar as crianças no processo de aprendizagem; como elaborar um planejamento para diferentes idades sem a experiência com aquela realidade; e, principalmente, como relacionar a teoria com a prática.

A FMP é uma faculdade municipal pública e gratuita, oferecida e mantida pela Prefeitura Municipal de Palhoça que visa a produzir, compartilhar e disseminar conhecimentos por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento humano, intelectual, tecnológico e sustentável do Município de Palhoça, de Santa Catarina e do Brasil, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (FMP, 2017). Essa instituição oferece os seguintes cursos: Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Administração; Tecnólogos em Gestão de Turismo

e Tecnólogo em Análises de Desenvolvimento de Sistemas, prevendo que possibilitem, ao município, crescimento no mercado de trabalho e na economia (FMP, 2017).

As propostas desta pesquisa também me remetem à necessidade que tive de preencher as lacunas em minha própria formação, e superar as dificuldades encontradas no diálogo entre a formação inicial e a continuada, na formação de professores do curso de Pedagogia. Também envolve as necessidades que se manifestaram no exercício da profissão de educadora que escolhi. Inúmeros trabalhos discutem sua importância na formação de professores. Manifestando-se sobre o assunto, Nóvoa (2015, p. 13) insiste sobre a importância de trazer a profissão para dentro “da formação, sem nunca reduzir a profissão à prática”. Para o autor, a aproximação entre as escolas e a universidade é condição indispensável à criação de um ambiente pedagógico estimulante que permita aos alunos-mestres viverem, logo na sua formação inicial, situações e experiências de aprendizagem que poderão enriquecer a ação docente futura (NÓVOA, 2015).

Por considerar minha formação e meu histórico na profissão de professora, destaco a importância de se discutir esse tema e acompanhar os egressos dos cursos de licenciaturas, tanto como forma de análise do curso como para problematizar a formação inicial e continuada, e a sua relação com os contextos de atuação. Assim, como objeto de estudo, defini a constituição dos saberes docentes de egressos de um Curso de Pedagogia, atuantes como professores na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa, analisar-se-á a constituição de saberes docentes⁴ de professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que sejam egressos do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP).

A partir de autores já reconhecidos na literatura sobre a temática, serão apresentados inicialmente os estudos realizados sobre formação docente por autores como Tardif (2000, 2014), Pimenta e Ghedin (2012), Nóvoa (1999, 2017) Freire (1987, 1996), entre outros. Para abordar o eixo do professor iniciante na

⁴ Tardif (2014) nos dará sustentação teórico-metodológica da presente pesquisa. Segundo esse autor, os saberes dos professores são um conjunto de saberes provenientes de fontes variadas (dos livros didáticos, dos programas escolares, dos conteúdos a serem ensinados, da experiência) os quais o autor apresenta em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2000). É importante ressaltar que a presente pesquisa fará articulação teórica com outros autores que discorrem sobre saberes docentes.

docência, busquei estudos de Huberman (1992) e de Garcia (1999, 2010), como elementos para compreensão da entrada do professor na escola.

Diante do crescimento das pesquisas educacionais, principalmente nos estudos sobre a formação e a profissão docente, muitos pesquisadores têm destacado aspectos relevantes ao que se refere ao ato de pensar a constituição da docência sob a dimensão profissional, pedagógica e mesmo social e histórica, como Tardif (2000, 2014), Pimenta e Ghedin (2012), Freire (1987, 1996), entre outros.

A justificativa deste trabalho se dá por fatores de cunho pessoal, acadêmico e social. A presente pesquisa, ciente da complexidade que envolve fazer estudos sobre a docência, define como recorte de estudo o tema “a constituição dos saberes docentes de professores egressos de um curso de Pedagogia”.

A constituição dos saberes docente, tendo como base principal os estudos de Tardif (2014), está relacionada à socialização pré-profissional, como também, à história de vida, socialização primária, entre outros fatores, já que os saberes dos professores também se integram no trabalho docente. Para este mesmo autor, “[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem” (TARDIF, 2014, p. 35).

Esta pesquisa demonstra sua relevância acadêmica a partir de um olhar para o processo de constituição dos saberes docentes de egressos de um curso de Pedagogia, pautada em uma concepção de conhecimento que interage com a tematização de saberes e práticas pedagógicas, a qual busque refletir sobre o exercício da docência de professores na rede de ensino da educação básica.

Pesquisas dessa natureza podem contribuir para repensar os cursos de licenciatura e até os programas de formação continuada, ao problematizarem aspectos que compõem a prática pedagógica do professor em atuação. Ademais, autores ressaltam a falta de participação dos professores e sugere que esses se envolvam em discussões sobre sua profissão.

Nóvoa (2009, p. 23) afirma que:

Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há

uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

Para Garcia (2010), a carreira docente é entendida como um trajeto individual, e que pouco é ligado ao desenvolvimento profissional coletivo, onde o crescimento na carreira resulta, num afastamento da aula.

Conforme André (2009), pesquisas têm sido relevantes e há um grande aumento do interesse dos pesquisadores em desenvolver estudos referentes a formação de professores. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduados na área de educação realizado por esse autor demonstra que,

[...] na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. (ANDRÉ, 2009, p. 41).

Além dos estudos sobre a formação, cabe ressaltar que a questão da não atratividade pela carreira docente pode estar relacionada a outros fatores existentes, e que podem interferir na escolha ou continuidade na profissão docente, seja por condições de trabalho, salariais, demanda no mercado de trabalho, ou até mesmo por condições oferecidas de formação pelos cursos. Nesse sentido, o desenvolvimento da profissional se relaciona às necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.

Conforme ressalta Garcia (1999, p 112),

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

O estudo sobre a inserção na docência envolve muita complexidade e se insere num amplo campo de estudo: a formação inicial, identidade docente, saberes docentes, desenvolvimento profissional, inserção profissional, dentre outros. Logo, refletir as relações entre universidade, escola e contexto profissional, compreendidos como elementos importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, constituição de saberes docentes torna-se um desafio.

Um dos grandes pesquisadores que discorre sobre as questões do ciclo da vida profissional é Huberman (1992). Em seu trabalho de pesquisa a respeito de

entrada na carreira docente, aparecem duas questões importantes: a sobrevivência e a descoberta, vividas paralelamente.

– Será que há “fases” ou “estágios” no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?

– Será que as pessoas, como insinua a sociologia institucional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham? As pessoas tornam-se mais prudentes, mais conservadoras, mais “fatalistas”? (HUBERMAN, 1992, p. 35-36).

Huberman (1992) também afirma que pessoas, dentro da mesma profissão ou não, passam por diferentes ciclos ou etapas, não necessariamente seguindo uma determinada sequência lógica, e se estabilizam em diferentes fases do ciclo de sua vida. Já a sobrevivência, para Huberman (1992, p. 39), é descrita como:

[...] o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc.

Professores se deparam com o “choque do real”, situação que trata de complexidades da iniciação à docência, suas dificuldades pedagógicas e em relação à teoria e prática de forma mais enfática no início da experiência profissional, mas que estão presentes, sob outras formas, ao longo da carreira. E são esses profissionais, tanto os novatos como os experientes, dado o conhecimento construído no dia a dia da profissão, que podem contribuir, de forma significativa, para pensar e repensar os cursos de formação inicial.

Assim, apresenta-se como problema de pesquisa, diante da inserção e do exercício atual da educação, refletindo sobre as transformações que ocorreram e vêm ocorrendo na atual sociedade, e que exigem uma nova dinâmica que seja eficiente e balizadora por parte da escola e, conseqüentemente, da atuação profissional dos professores. Nesse sentido, para a formação de novos professores é necessário um olhar atento para o processo de constituição dos saberes docentes que se reconfigure diante de tais exigências educacionais.

Assim, surge uma questão central, considerando que os sujeitos participantes do estudo serão egressos do Curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior Municipal: Como os egressos de um Curso de Pedagogia interpretam os saberes que constituem seu exercício docente?

Diante desse grande questionamento, questões mais específicas se desdobram: I) o que apontam egressos do Curso de Pedagogia sobre seu desenvolvimento profissional e saberes docentes a partir de sua formação inicial? II) que saberes de formação são elencados como mais relevantes para a atuação docente? III) como se manifestam quanto à formação inicial e suas relações com exercício da profissão docente?

E, nessas discussões, próprias de quem se coloca com disposição frente ao processo de investigação, para compreender as premissas discutidas e o problema de pesquisa tem-se como objetivo geral do presente estudo: analisar a compreensão a respeito da constituição dos saberes docentes no exercício da profissão, segundo egressos do Curso Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC.

Devido ao intuito principal deste estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar aspectos históricos, pedagógicos e curriculares do curso de pedagogia em estudo.
- b) Evidenciar os saberes das áreas da formação inicial, com a atuação profissional segundo os egressos.
- c) Compreender os processos de constituição dos saberes docentes segundo os egressos.
- d) Explicitar os saberes docentes advindos das experiências no exercício da profissão.

Assim, tendo em vista as questões norteadoras e os objetivos propostos, a pesquisa está estruturada em quatro seções. Dedicar-se, primeiramente, na presente seção, à introdução. A segunda seção trata dos principais referenciais teóricos. A terceira seção é dedicada aos aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa. A quarta seção é destinada à sistematização e análise dos dados dos documentos e questionários estudados. E a última seção apresenta a conclusão.

2. PROFESSORES EM FORMAÇÃO

“Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só bons professores conseguem promover.”
(António Nóvoa)

O ponto de partida e de chegada de uma proposta formativa, objetiva a qualificação docente, colocando o professor como um dos elementos centrais do processo: a forma como atua, interage com os alunos e demais profissionais, como produz conhecimentos no exercício da docência, no ambiente de construção de conhecimentos, um sujeito que está em constante processo de formação.

Há diversos autores e uma vasta literatura para a formação de professores, abordando diferentes aspectos. A presente pesquisa insere-se no campo de discussões da formação inicial e continuada e, em relevância, a constituição da dos saberes docentes de egressos de um curso de Pedagogia, no exercício da profissão. A temática da formação inicial docente apresenta-se num campo de embate acadêmico-pedagógico em constante movimento, autores como Tardif (2007, 2014), Garcia (1999), Nóvoa (1995, 1997), Libâneo (2010, 2011), Libâneo e Pimenta (1999), Freire (1987, 1996).

António Nóvoa (1997) discute a formação de professores à luz de três diferentes dimensões: o desenvolvimento pessoal, que é produzir a vida do professor; o desenvolvimento profissional, que é produzir a profissão docente; e o desenvolvimento organizacional, que é produzir a vida na escola. Para esse educador, o desenvolvimento pessoal é propiciado a partir de espaços onde seja possível promover a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, pois assim permitirá aos professores se apropriarem de seus processos de formação e oferecer a estes um sentido em suas histórias de vida (NÓVOA, 1997).

Entende-se, assim, que a formação de professores, como de qualquer outro profissional, se dá pela conjugação entre teoria e a reflexão crítica sobre as suas práticas, visto que, quando o professor reflete sobre sua prática, pensa sobre sua história pessoal e profissional, “[...] produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a profissão docente” (NÓVOA, 1997).

Quanto ao desenvolvimento profissional, Nóvoa (1997) comenta que os processos de formação inicial e continuada dos professores ainda estão organizados de forma individual, enfatizando o isolamento dos docentes e reforçando a ideia de que ele é transmissor de um saber produzido no coletivo. Nesse sentido, formar-se é buscar a própria identidade, enquanto pessoa que pertence a um grupo, um coletivo, fortalecendo o sentimento de pertencimento a uma experiência ou realidade institucional.

O verbo “formar” (do latim *formare*) significa:

Criar, modelar, constituir, reunir os elementos, as partes de um todo, dando-lhes a aparência, o exterior; imaginar, criar o seu estilo, a sua maneira de expressar; dar a alguém os conhecimentos necessários para o desempenho de uma carreira, um ofício. [...] formar-se é constituir-se, completar-se nos estudos, nas técnicas necessárias a seu ofício, educar-se, criar-se. (BUENO, 1965, p. 1.443).

A aproximação entre as escolas e a universidade é condição indispensável à criação de um “[...] ambiente pedagógico estimulante que permita aos alunos-mestres viver, logo na formação inicial, situações e experiências de aprendizagem que poderão enriquecer a ação docente futura” (NÓVOA, 2015, p. 13-14). Há uma relação entre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

Dessa forma, a escola, não pode mudar sem o empenho e a dedicação dos professores; estes, por sua vez, não podem mudar sem a transformação da escola como um todo, ou seja, o desenvolvimento profissional dos docentes tem de estar articulado com seus projetos pessoais, pois fazem parte de um mesmo contexto (NÓVOA, 2015, 1995, 2002).

Nóvoa (1995) faz uma reflexão sobre o contexto de “pertencer” ao contexto da formação e do processo formativo, com o intuito de fortalecer a relação de coletivo de docentes, no qual professores possam se sentir integrados ao processo, e identificar-se com a cultura comum ao iniciarem seu trabalho, e ao exercício da docência, a fim de compartilhar, representar a sua atuação, possibilitando ajuda mútua no trabalho docente.

Garcia (1999) comenta sobre a relação existente entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no contexto da escola, destacando que todos aqueles que fazem parte do espaço educativo têm responsabilidade na sua transformação, em movimento de melhorias e que estão implicados no processo de

mudanças. De acordo com essa visão, a formação requer conhecimentos práticos e teóricos dos formadores e dos professores. E de que forma deve ocorrer o desenvolvimento profissional e pessoal do professor? Quais seriam os caminhos para o exercício da docência? E quais foram os elementos que a constituíram?

É relevante destacar que a Pedagogia precisa ser construída com base em respeito, da ética e da autonomia docente. Assim como os demais saberes, “[...] este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos-histórico-culturais” (FREIRE, 1996, p. 12).

Para o docente construir essa postura a respeito de suas práticas, é necessário considerar toda a bagagem cultural trazida anteriormente à sua formação e, nessa perspectiva, reconstruir experiências, saberes e práticas que ofereçam condição para entender a formação como transformação.

O desenvolvimento profissional, portanto, baseia-se na formação contextualizada, organizada e orientada para mudanças pessoais, profissionais e institucionais, integrando a universidade, a escola, o professor e a pessoa que exerce a função docente. Essa visão implica haver melhores condições de trabalho, valorização da carreira docente e da realização profissional.

Garcia (1999) e Nóvoa (1995) partem da hipótese de que a formação é um processo contínuo para a mudança e para a qualificação da escola como um todo, que busca melhorar a prática profissional daqueles que fazem parte da instituição e envolve os professores em qualquer atividade, individual e coletiva, que desenvolva, seus pensamentos e suas ações pedagógicas.

Percebe-se, então, que é necessário formar professores que visem a uma transformação social e que objetivem a qualidade educacional, o que também demanda um comprometimento político. A educação é, desse modo, um direito humano no resgate ao exercício de promover a construção de saberes docentes e comprometimento à cidadania social.

2.1. A INSERÇÃO DE PROFESSORES À DOCÊNCIA

“Um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como profissionais”.

(Claude Dubar)

Historicamente, o âmbito da formação docente inicial tem se desenvolvido como um espaço em que a aproximação entre teoria e prática deveria efetivar-se; porém, esta aproximação nem sempre ocorreu. Assim, o processo reflexivo da formação exige que o professor seja confrontado com situações reais do cotidiano dos ambientes da universidade e da escola, já que as tensões surgidas permitirão refletir, buscar alternativas, novos rumos e soluções para o entendimento das relações que se estabelecem entre os diversos saberes e a prática escolar.

Para Nóvoa (2019, p. 7): “Há uma oposição entre universidades e escolas; às universidades, atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual; e à escola atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão”. Por um lado, temos a universidade produzindo conhecimento científico, e do outro lado o professor que enfrenta o cotidiano da sala de aula e que mobiliza diversos saberes para resolver seus problemas; por isso, o docente é também um profissional que pensa no processo de ensinar e aprender.

O exercício da docência permite um processo de reflexão para a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno. Todo o processo de formação inicial faz parte da construção da identidade docente; mas, para os alunos aprofundarem seus conhecimentos e saberes, a prática docente torna-se necessária.

Conforme Tardif (2007, p. 53):

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Para Nóvoa (2009), esse período de preparação do profissional docente deve ser construído dentro da profissão, considerando vários aspectos que envolvam a educação, bem como o público para o qual esse educador vai atuar, sua história de vida, suas experiências e as relações deste com os demais profissionais. Dessa forma, pensar na formação docente sem considerar também o ambiente de atuação destes, a escola, e as relações que se estabelecem nesse espaço, é pensar numa formação fragmentada.

Imbernón (2011) acrescenta que a profissão docente deveria tornar-se menos individualista e mais coletiva, o que favorece o desenvolvimento organizacional. Nessa dimensão, conforme Nóvoa (1995), o professor compreenderá a escola como um espaço de formação docente em que não somente ensina mas principalmente aprende, e isso significa participação efetiva dos professores como agentes e autores de mudanças nas reais necessidades do espaço educativo.

A respeito das afirmações de Nóvoa (1992) e Imbernón (2011), destaca-se que esses aspectos de formação docente pautada na profissão, a escola como *lócus* de formação e práticas coletivas, são bastante difundidos no meio acadêmico; porém, há que se considerar as questões de valorização da profissão, as políticas de incentivo e as condições de trabalho postas no cotidiano.

De acordo com Garcia (1999), os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagem e que influenciam na permanência do professor na profissão, mas também qual tipo de professor será e como irá realizar seu trabalho nesse período de inserção e em todo o exercício de sua profissão. Garcia (1999, p. 105) assim descreve o período inicial da carreira:

O período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes docentes. É uma etapa de tensões e de aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. [...] Destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmos de que padecem os professores principiantes. [...] O processo que os professores seguem para ensinar, isto é, para adquirir competência e habilidade como docentes, tem sido explicado a partir de diferentes perspectivas teóricas. De um lado, consiste-se nas preocupações dos professores como indicadores de diferentes etapas de desenvolvimento profissional. De outro, concebe-se o professor a partir de um ponto de vista fundamentalmente cognitivo e o aprender a ensinar como um processo de maturidade intelectual. Existe um marco para a análise do processo de iniciação que insiste nos elementos sociais e culturais da profissão docente e na sua consideração por parte do professor principiante.

Especialmente sobre formação inicial de professores, Gatti e Barreto (2009), enfatizam que atualmente estamos enfrentando vários problemas, incluindo compreensão insuficiente do ambiente escolar, pouca quantidade de formação para professores em início de carreira, não monitoramento da prática de ensino para alunos de graduação que são difíceis de conectar-se com a teoria que vai praticar na vida diária.

Feldmann (2009, p. 73) pondera sobre os problemas enfrentados pelos professores em exercício da docência, além dos implexos desafios que abrangem o processo de ensino.

- Construção de referenciais de análise sobre o tema da formação de professores a partir do estudo da prática educativa e docente de contexto social, político, econômico e cultural, diante das transformações do mundo do trabalho.
- Identificação de tendências e movimentos educacional-sociais e culturais que circundam a questão da formação de professores.
- Construção de mudanças na escola – entendida em sua totalidade, na vivência de valores éticos, estéticos, no sentido de pertencimento, na diversidade cultural e na inclusão social, na participação democrática e na revisão da concepção do ensinar e do aprender na contemporaneidade.

Paulo Freire (1987), na obra *Pedagogia do Oprimido*, fundamentado na perspectiva dialógica, entende os sujeitos como seres históricos e sociais, que convivem em determinados contextos educacionais de aprendizagem. Assim, a prática pedagógica é entendida com uma ação emancipadora do mundo e das pessoas. E continuamos com desafios, uma vez que as recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professor

[...] apontam a necessidade de tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo quase evidencia a inadequação do modelo racionalista-instrumentalista em dar respostas às dificuldades e angústias vividas pelos professores no cotidiano escolar, embora seja esse o paradigma mais presente em nossas escolas. (FELDMANN, 2009, p. 75).

Portanto, considerar as questões que inquietam o professor em sua prática pedagógica, também é reconhecer seu papel fundamental na formação dos sujeitos, é ele que por meio de orientações, possibilita, aos estudantes, reinterpretarem o mundo no qual e com o qual vivem. Por isso, formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação

[...] tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania. (FELDMANN, 2009, p. 71).

A busca é contínua pela investigação da profissão docente no cotidiano escolar, em especial, no que se refere à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com, Feldmann (2009, p. 71):

Escrever sobre a questão da formação docente nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.

No desempenho de sua função, ao longo dos anos, o professor elabora determinados saberes que podem ser construídos somente a partir da própria experiência profissional. O contato diário com os saberes curriculares e disciplinares faz com que os professores possam ter um conhecimento mais aprofundado de seu ofício. Por isso, os professores iniciantes encontram maiores dificuldades com relação aos seus saberes.

De acordo com Tardif (2014, p. 33), “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. Sua prática integra “diferentes saberes”, com os quais o corpo mantém diferentes relações.

Os “saberes da formação profissional” são “[...] aqueles transmitidos pelas instituições de formação profissional e passam a ser incorporados à prática docente” (TARDIF, 2014, p. 36). Já os “saberes disciplinares”

[...] são saberes mais específicos, relacionados aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2014, p. 38).

Os “saberes curriculares”, por sua vez, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos,

[...] a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar. (TARDIF, 2014, p. 38).

Geralmente, os professores em início de carreira sentem dificuldade em organizar os saberes disciplinares; mas, na medida em que vão adquirindo maior experiência, passam a ter maior segurança para preparar suas aulas, equacionando os conteúdos a serem trabalhados em conformidade com as reais necessidades e possibilidades dos seus alunos.

É a partir da prática educacional, dentro do contexto escolar, que possibilita novas análises para que seja possível obter mais referências sobre o tema deste estudo, que é a formação do professor e dos professores iniciantes recém-ingressados na docência. Afinal, esse ofício é perpassado pelo contexto social, político, econômico e, além disso, cultural.

Por isso, é necessária a identificação de novas tendências educacionais, com movimentos sociais e culturais que as envolvem. É fundamental, também, discutir as questões educacionais que envolvam as vivências de valores éticos e estéticos, que visem à diversidade cultural e à inclusão social, em busca de uma igualdade democrática, para revisar as maneiras de se ensinar e do aprender hoje em dia, em nosso mundo contemporâneo.

2.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA

“Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como uns dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.”

(José Carlos Libâneo)

A partir dos anos 1980, o debate sobre a trajetória profissional dos pedagogos de intensifica. Para isso, é necessário contextualizar a pesquisa com um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil. O Curso de Pedagogia, assim como a

formação de pedagogos, é demarcado legalmente por quatro períodos históricos, após sua criação até os dias atuais, que serão apresentados nesta seção.

Saviani (2009a, 2009b), um dos autores que buscou analisar questões como a estrutura e organização nacional de educação, a função docente e a produção de conhecimento; deu origem a obra “A pedagogia no Brasil: história e teoria”, na qual ressalta como a Pedagogia foi definida ao longo da história, e procura manter uma relação dialética entre o modelo da prática de ensino e de modelo teórico de aprendizagem.

A Pedagogia é considerada como teoria e prática da educação, em um ponto de vista reducionista; nesse caso, o pedagógico diz respeito ao metodológico e aos procedimentos. Libâneo (2010, p. 29) defende que a Pedagogia é um campo bem mais amplo do conhecimento, porque busca discutir a problemática educativa na sua totalidade, e ainda parte de uma diretriz orientadora da ação educativa.

A primeira regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil foi em 1939, e prevê uma formação como bacharel em Pedagogia, curso este, institucionalizado pelo Decreto – Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), conhecido como “Técnico em Educação”.

O curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a redução de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1”. (SAVIANI, 2007, p. 35).

O curso de Pedagogia se tornou, então, campo de estudos e discussões referentes às mudanças que sofreu em sua estrutura e organização e, inevitavelmente, por sua identidade histórica. Questionava-se o curso de Pedagogia por se dissociar os campos da Didática, sendo ambos abordados separadamente, sem continuidade. Pimenta e Ghedin (2012, p. 37) esclarecem que essa valorização caminhava na perspectiva de superação das análises reprodutivistas, sem negar o caráter ideológico da educação, mas compreendendo-o como um espaço de contradições.

O período inicial, demarcado por 1939 até 1972, desde a criação até a definição, preocupava-se com a identidade do curso, mesmo diante das discussões que colocavam em dúvida os conteúdos para sua institucionalização e permanência. Com a promulgação da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), conhecida como a lei que

causou a reforma universitária, novas alterações foram impostas ao curso de Pedagogia.

O segundo período foi marcado pela alteração conforme o Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, e que determinou “[...] os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia” (BRASIL, 1969, p. 113). Esse parecer foi responsável por desfazer a diferenciação entre bacharelado e licenciatura, mas mantém especialistas em várias habilitações.

Após esse período, houve iniciativas de reformular o curso de Pedagogia em meados da década de 1970. Mas foi a partir dos anos de 1980 que se destacou uma forte atuação de grupos e movimentos em defesa do curso, visando à reformulação dos cursos de formação e de redemocratização.

A teoria pedagógica é, então, esvaziada para dar lugar a uma teoria sociopolítica da educação. Essa orientação passa a nutrir boa parte da produção de intelectuais da área, principalmente filósofos e sociólogos da educação, que se dispuseram a contribuir na formulação de propostas para os currículos de formação de educadores. (LIBÂNEO, 2010, p. 49).

Ressalta-se que, nos anos de 1980, uma forte preocupação com a dicotomia entre “professor e especialistas x pedagogia” e “pedagogia x licenciaturas”. O movimento de reformulação até hoje tem direcionado a defesa e a busca por políticas públicas. Essas pesquisas foram produzidas também no âmbito do movimento de revisão dos currículos do curso de Pedagogia, e que foi-se ampliando para a revisão dos cursos de formação de educadores, incluindo as licenciaturas, originando e que é representado atualmente pela Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação (ANFOPE), que tem exercido efetiva influência na formação de professores.

Nesse contexto, muitos desses grupos e movimentos são apoiados pelo Comitê Nacional e pela Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARFCFE), e atualmente pela ANFOPE, conforme salienta Freitas (2002, p. 140),

[...] as reformulações curriculares, particularmente no âmbito da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, no interior dos Cursos de Pedagogia, cresceram e prosperaram com base nas concepções mais progressistas e avançadas.

Essa década de 1980 não foi demarcada por nenhum dispositivo legal; mas, de acordo com este mesmo autor,

[...] representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. (FREITAS, 2002, p. 141).

Nos anos 1990, um terceiro período foi marcado pela promulgação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB), trazendo ainda motivos para serem então questionados os cursos de formação dos profissionais da educação. A LDB, no seu art. 62, determinou:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Percebe-se que crescia a importância de elevar a formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, o que acabou tomando corpo diante da proposta para o texto da nova LDB, que foi aprovada a partir da Carta Constitucional de 1988. O texto que teve participação de educadores brasileiros em seu capítulo referente à Educação, passou a integrar a LDB/1996 em razão de inúmeras pressões. Porém, apenas em parte, as demandas dos educadores foram contempladas no que se refere à formação de professores.

Saviani (2007) descreve como origem dos cursos de licenciaturas, inclusive o curso de Pedagogia, a existência de conteúdos culturais cognitivos e conhecimentos de caráter pedagógico-didático; dessa forma, tornam-se tendenciosos a uma abordagem conteudista e que não reflete sobre a prática docente. Para o autor, o aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” (SAVIANI, 2017, p.120). Ele ressalta, ainda, que a elaboração dessa lei resulta em uma formação mais aligeirada e barata, contando com cursos de curta duração. Logo: podem ser consideradas “[...] ilusórias as propostas de baratear a formação [...] as licenciaturas rápidas ou curtas,

que são apenas um verniz que dá títulos; a educação superior deve ser requisito para formar professores” (SAVIANI, 2017, p. 120).

Assim, o quadro de crise pela qual passou o Curso de Pedagogia, em grande parte, tem relação com a demora na definição em lei de suas diretrizes curriculares, bem diferente de outras áreas.

Um quarto período, após dez anos da LDB, surgiu com a organização de Diretrizes Nacionais para os Cursos Superiores, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Pedagogia. E as funções normativas e deliberativas do sistema foram exercidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01/2006, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que determina um Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu artigo 1º, definindo princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos sistemas de ensino e instituições de educação superior, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e 03/2006.

Tendo em vista, que diretamente se volta à formação de docentes que irão atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que está disposto em seu art. 2º, e é reiterado no art. 4º do Parecer CNE/CP nº 03/2006:

[...] a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p. 1).

Ao artigo referido, em seu parágrafo único, compreende a docência como “[...] ação educativa e processo pedagógico e intencional, construído em relações sociais, desenvolvendo-se na articulação entre os conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem” (BRASIL, 2006a, p. 1).

Referente a isso, para Saviani (2017, p. 125),

[...] é forçoso reconhecer que as diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação.

Isso porque os desempenhos de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, que são compreendidos como próprios dos especialistas em educação, haviam sido assimilados à função docente como atribuições dos egressos do Curso de Pedagogia, formados segundo as novas diretrizes.

Atualmente, novos desafios se põem para a Pedagogia, como: campo, área, curso de formação inicial. Pretende-se, adiante, nesta seção da pesquisa, avançar um pouco mais sobre as atuais perspectivas, políticas e embates sobre a Pedagogia.

Esta seção pretende trazer uma parcela de questões em debate e, especialmente, oferecer subsídios para a discussão sobre o campo científico da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo.

A trajetória dos debates em torno da história da educação brasileira, por vezes, é valorizada por suas conquistas; mas, por vezes, há críticas sobre o que ainda precisa ser alcançado, o que se tornou objeto de discussão entre vários autores como: Saviani (2017); Libâneo (1986, 1996, 2010, 2011); Franco (2003); e Libâneo e Pimenta (1999, 2007) Franco, Libâneo e Pimenta (2007) e tantos outros.

A falta de consideração da natureza epistemológica da Pedagogia como um campo científico da educação, conforme Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 74), acaba por relativizar e dificultar “construção e compreensão da identidade profissional e para a formação do pedagogo”. O mesmo autor define, resumidamente, cinco pressupostos que explicitam a epistemologia da Pedagogia e a formação de educadores.

Primeiro: A educação é uma prática social humana, cuja finalidade é possibilitar às pessoas se realizarem como seres humanos, portanto, partícipes do processo de civilização. [...] Segundo: A Pedagogia como ciência da educação, auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, visando a analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade. [...] Terceiro: A Pedagogia é um campo científico, não um curso, campo esse cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana. [...] Quarto: a Pedagogia vincula-se diretamente à prática educativa, que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise, é a ciência da e para a educação. [...] Quinto: a Pedagogia é um campo de conhecimento específico da prática social da educação, que se vale das demais áreas do conhecimento, quando essas se voltam para o estudo da educação. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 74).

A formação de pedagogos se torna objeto de estudo a partir da democratização do acesso e do direito aos sistemas formais de ensino. De acordo

com Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 64), a “[...] Pedagogia do ponto de vista etimológico significa a arte de condução das crianças, e tornou-se durante muito tempo arte e doutrinação da educação”.

O exercício da profissão professor foi atribuído a indiscutível poder do saber, compartilhamento de conhecimentos acumulados. Atualmente, com o crescimento da sociedade e cada vez mais alunos que possuem especificidades diferentes, isso levou à criação de espaços formativos e constituição de um novo professor.

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 65), percebe-se um movimento de estudiosos em relação à discussão de conceito ciência e de sua aplicabilidade ainda presente no âmbito das ciências humanas e da ojeriza de muitos intelectuais das ciências sociais à pretensão da cientificidade da Pedagogia. O autor afirma que a intencionalidade dessa reflexão é mais ampla, uma vez que o papel da Pedagogia será o de refletir para transformar; refletir para conhecer, refletir para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudanças das práticas educativas (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 68).

A Pedagogia é a teoria, a reflexão, sobre esse aspecto da realidade em suas relações com outros aspectos. Constitui-se, pois, como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é a compreensão, global e intencionalidade dirigida, dos problemas educativos. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 53).

O caminho para o novo professor vem acompanhado de novas exigências. Além de oferecer certificação, tem a intenção de permitir uma formação adequada que possibilite novos conhecimentos, novas competências e habilidades para o exercício da profissão. Assim, para Franco (2003, p. 70),

[...] a Pedagogia passa a ser, na complexidade do mundo contemporâneo, quer um objeto de estudo, quer um conjunto de disciplinas formativas, quer um corpo teórico/prático de conhecimentos e saberes que se constituíram em seu fazer histórico.

Por outro lado, frente às novas demandas que estão postas pela sociedade contemporânea à escola e aos professores, Pimenta e Ghedin (2012, p. 49) ressaltam que surgiram, então, políticas que consideram os professores que adquirem centralidade. Isso se constata pelo refinamento dos mecanismos de controle das suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras

competências. Esse conceito está substituindo o de saberes e conhecimentos e o de qualificação. Afinal, Competências no lugar de saberes profissionais deslocam do “trabalhador” para o “local de trabalho” a sua identidade,

[...] ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, e os reinterpretem, a partir do que pensam, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas? (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 49-50).

Ao analisar essas possibilidades, Houssaye *et al.* (2002) afirma que a Pedagogia não deve ser considerada apenas um campo de estudos,

[...] um campo disciplinar, um objeto de práticas, uma qualidade de saber fazer, ou mesmo uma posição ideológica. Para ele, a Pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa, em uma mesma pessoa, passando a considerar o pedagogo como aquele que procura conjugar a teoria e a prática pela própria ação, pressuposto que o faz afirmar: só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus*, na e pela articulação teoria prática da educação. (*apud* LIBÂNEO, 2007, p. 70).

Junto a essas questões, surgem dificuldades referentes ao campo de estudo Pedagogia. Nota-se que a profissão de pedagogo, assim como a de professor, tem sido desvalorizada por diversos pontos, sendo eles: dificuldades e deficiências na formação, baixos salários, desqualificação profissional no que fiz respeito ao âmbito status social e profissional diante da sociedade, e a falta de condições de trabalho e profissionalismo (LIBÂNEO, 2010, p. 25).

Segundo Libâneo (2010, p. 26), a relativização e o conceito ampliado de educação dificultam e afetam a Pedagogia, tendo em vista que várias esferas da sociedade existem à prática e a disseminação de ações pedagógicas. Esses fatores colaboram para a desvalorização acadêmica da área; assim, uma discussão relevante, diante das questões que debatem sobre o campo científico da Pedagogia e o exercício profissional do pedagogo/a.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 246) analisam essa “dissonância” dos estudos pedagógicos no país:

A questão mais relevante [...] é o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo. [...] Por volta dos anos 1983-84, a partir da crítica à fragmentação e à divisão técnica do

trabalho na escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério – descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso. Fora das faculdades, em decorrência dessas mudanças curriculares e da difusão das propostas do movimento pela reformulação da formação do educador, as Secretarias de Educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo. Além disso, com a descaracterização dos pedagogos-especialistas como profissionais, as associações de pedagogos (por exemplo, Associação Nacional de Orientadores Educacionais, Associação Nacional de Supervisores Educacionais) se autoeliminaram, resultando na perda do espaço de discussão teórico-prática da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo então existente nessas associações. [...] Essa análise mostra como se chegou a uma descentralidade do enfoque da Pedagogia como estudo da ciência da educação. [...] Na verdade, desde os anos 20, com o movimento da Educação Nova, os estudos pedagógicos sistemáticos começaram a perder espaço, a partir de operacionalização metodológica do ensino, a partir do que se propõe a formação dos técnicos de educação, com a segunda, a formação de professores, consolidando o privilegiamento das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica.

De acordo com Pimenta (2007, p. 71), a melhoria de qualidade da educação está relacionada diretamente à qualidade da formação de professores (inicial e continuada); às condições de trabalho, motivação desses profissionais, ao exercício da docência e ao reconhecimento profissional pela sociedade.

Como se percebe, estes autores buscam mostrar que essa ampliação do conceito de educação ocorre devido à complexidade da sociedade e das diversas demonstrações de ações educativas que, de todo modo, permanece afetando a Pedagogia.

2.3. PROFISSÃO DOCENTE: EM EXERCÍCIO

“O pensamento ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...] Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.”
(John Dewey)

É essencial refletir, na atualidade, sobre a importância da profissão professor, a qual vem constantemente sendo questionada sobre qual lugar vem ocupando na

atual sociedade tomada pelo crescimento dos meios de comunicação, informação e tecnologias.

Libâneo (2017) esclarece que essas transformações que colocam em dúvida a existência do professor intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando também as escolas e o exercício profissional da docência. Um dos aspectos considerados relevantes para o autor é de que a escola sozinha não detém o monopólio do saber.

Um dos grandes desafios para a educação, nestes tempos de mudanças, é a formação de professores. Para Pimenta (1999, p. 29-30), “[...] formação é, na verdade, autoformação, e pensar a formação do professor inclui um projeto único, desde a formação inicial até a continuada”.

Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 42) esclarece que:

[...] A formação de professores pode cumprir um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

A formação requer conhecimentos práticos e teóricos dos formadores e dos professores, o que também contribui para um novo olhar para os espaços pedagógicos, refletindo-se: “de que forma deve se dar esse desenvolvimento profissional e pessoal docente?”.

Segundo Sacristán (1999), o modelo de desenvolvimento deve ser evolutivo e continuado, sempre relacionado no projeto pedagógico de cada instituição escolar. No seu ponto de vista, é a base para a mudança da profissionalização e do aperfeiçoamento dos professores. Assim, durante as vivências do cotidiano, diante de circunstâncias reais problematizadas e de trocas de experiência, o espaço de formação se configura.

O processo formativo envolve fatos, ações, saberes, crenças e conhecimentos que, em maior ou menor intensidade, acabam se associando à profissão. Para Sacristán (1999), ser professor está atrelado não somente à formação acadêmica mas perpassa também a história pessoal, a trajetória profissional e a experiência docente, representando uma visão sistemática de interdependência dos fatores que influenciam o processo de formação de docentes

voltado à construção da identidade dos professores. Dessa maneira, falar de educação representa

[...] referir-se a um mundo de significados variados: obtenção de qualidades ou estados subjetivos nas pessoas, processos que conduzem a eles, aspirações sociais compartilhadas, atividades familiares, políticas para educação, atividades profissionais e institucionais. (SACRISTÁN, 1999, p. 18).

E ainda, o autor Sacristán (1999) entende que o professor não deve ser visto como técnico ou improvisador, mas como um profissional que pode utilizar seu conhecimento e/ou experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Tardif (2014) destaca que o ingresso na carreira docente representa uma fase crítica e relevante em relação às experiências vividas em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a complexidade do exercício da profissão.

Para atingir a aprendizagem escolar, esse professor sai do lugar de transmissor de informação e passa a buscar transformar-se num lugar de construção de conhecimento, de análise crítica, e que possibilite aos educandos a atribuição de um novo significado à informação. Mas, nessa escola haverá lugar para o professor?

Para Libâneo (2011), valor da aprendizagem escolar

[...] está justamente na capacidade de introduzir os alunos aos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interações providas pelo professor. Essa escola, concebida como espaço de síntese, estaria buscando atingir os objetivos [...] para uma educação básica de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica e formação ética.

Nesse caso, é necessário investir na formulação de propostas assertivas, por meio das quais a população brasileira pense no futuro. Desse modo, a escola ganharia maior importância, pois teria como desafio “[...] o enfrentamento desses novos desafios do avanço acelerado da ciência e tecnologia” (LIBÂNEO, 2011, p. 20). Destaca-se, então, a urgência da elevação do nível científico, cultural e técnico da população, para se tornar inadiável, de acordo com este autor, a universalização da escolarização básica de qualidade.

Libâneo (2011, p. 27) também afirma que uma teoria não pode ignorar as conexões entre a educação e economia, tratando-se de dois polos: o viés do

cidadão-cliente e o viés do cidadão-sujeito político. Touraine (1996 *apud* LIBÂNEO, 2011, p. 24), relata que, em recentes considerações sobre educação, diante da transformação geral da sociedade,

[...] há três ordens de conhecimento: a ciência fundamental (matemática, biologia, literatura); o conhecimento economicamente orientado (preparação para o mundo tecnológico e comunicacional); os saberes socialmente úteis (movimentos de luta).

Nesse enfoque, os professores se tornam ainda mais necessários. Portanto, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor, capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, de conhecimento do educando e dos meios de comunicação. Para isso, espera-se um aprimoramento da Educação Básica para todos e, conseqüentemente, de investimento na formação de professores, bem como refletir a formação dos professores inicial e continuada.

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional. (LIBÂNEO, 2011, p. 77).

Discute-se, entre estes autores, uma reavaliação entre escola e sociedade, entre informação e conhecimento, entre as fontes de informação providas pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo processo.

2.4. A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

“Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.”
(Maurice Tardif)

A formação do professor, a partir de uma reflexão sobre a constituição dos saberes docentes necessários para um bom desenvolvimento profissional, vem

sendo discutida por vários autores – como Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Saviani (1996, 2009a, 2009b), Pimenta (1999, 2007), Libâneo (2007, 2010, 2011, 2012) e Franco (2003) – tendo em vista a importância social da atuação do professor.

Já não basta ser aquele professor que somente compartilha o conteúdo das disciplinas. O professor precisará compreender e dominar estratégias para facilitar a relação entre o saber, o aprendizado e o que é vivenciado na prática, além de conseguir dominar as situações que possam surgir em sala e nos espaços educativos da escola. De modo geral, sabe-se que os professores, de algum modo, possuem saberes. Mas o que os professores sabem exatamente? Que saber é esse? São transmissores ou produtores de saberes? Qual a função dos professores na produção de saberes?

Começemos por um fato incontestável: enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. (TARDIF, 2014, p. 33).

Tardif e Gauthier (2001, p. 185), em seus estudos levantam questionamentos referentes ao saber docente, a fim de trazer uma discussão crítica.

O que se entende por “saber”? Quando esta noção é utilizada, como é o caso hoje, em um grande número de pesquisas, em expressões como “saber dos professores”, “[...] os saberes dos professores”, o “saber ensinar”, o saber didático etc. Essa questão, é preciso dizer de início, diz respeito a uma realidade muito complexa e também põe em uma cena uma nova noção geral da cultura intelectual da modernidade. De fato o que é o “saber”? O que é um “saber”?

Para dar seguimento às relações diretamente ligadas aos saberes docentes, é necessário compreender o que se entende por “saber”. Segundo Abbagnano (2007, p. 865):

SABER (in. Knowing, To know. fr. Savoir. ai. Wissen; it. Sapere). Este verbo substantivado é usado com dois significados principais: 1. “Como **conhecimento em geral**, e neste caso designa: qualquer **técnica considerada capaz de fornecer informações sobre um objeto**; um conjunto de tais técnicas; ou o conjunto mais ou menos organizado de seus resultados. [...] **conhecer uma coisa, uma pessoa** ou um objeto qualquer [...] 2. Mas essa distinção difundiu-se: “A **distinção entre experiência direta e conhecimento**; é a distinção entre as coisas que nos estão

imediatamente presentes e as que nós alcançamos apenas por meio de frases denotativas.

Para definir a concepção de saber, percebe-se o uso da palavra “conhecimento” como sinônimo de “vir a saber de algo” ou “ter conhecimento”. Portanto, buscou-se a definição da palavra conhecimento:

CONHECIMENTO. Em geral, uma técnica para a verificação de um objeto qualquer, ou a disponibilidade ou **posse de uma técnica semelhante**. Por técnica de verificação deve-se entender qualquer procedimento que possibilite a descrição, o cálculo ou a previsão controlável de um objeto; e **por objeto deve-se entender qualquer entidade, fato, coisa, realidade ou propriedade**. (ABBAGNANO, 2007, p. 174).

Ao analisarmos tais significações, é possível compreender que o saber e o conhecimento apresentam definições próximas que se convergem em semelhança do significado ao que diz respeito a “conhecer, conhecimentos específicos, sabedoria, experiência” relacionando o saber como uma elaboração pessoal do sujeito.

O sentido que se propõe, não é uma definição de palavras, mas uma definição de pesquisa, ou seja, uma intenção de delimitar o objeto de pesquisa, que se trata do “saber”.

Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. [...] Que, embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite. (TARDIF, 2014, p. 33).

É importante destacar que a questão do saber dos professores, atualmente, está no centro de várias correntes de pesquisa as quais, demandam para si diversas concepções do saber e do ensino. Porém, segundo Tardif (2000, p. 10), “[...] damos aqui a noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Entretanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Tardif (2014, p. 36) esclarece que “[...] sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Para isso, a noção de saber dentro do

contexto da formação de professores recebe uma caracterização mais dinâmica, embora as fontes que fundamentam os saberes possam ser estudadas e propostas por diferentes estudiosos. Mesmo que saberes e conhecimentos tenham sentidos semelhantes, destaca-se que é a essência que sustenta o exercício docente, e que exige estudos relativos ao ser e ao fazer.

Tardif (2014, p. 11) acrescenta que o “[...] saber dos professores é o saber deles e está relacionado [...] com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos e com outros atores escolares na escola”. No entanto, é durante o curso de formação inicial que o professor constitui saberes profissionais, disciplinares, curriculares, bem como sua experiência docente.

Para Pimenta e Ghedin (2012), a experiência docente é composta por reflexões sobre o ambiente profissional, exemplos e observações dos próprios professores, representações sociais do trabalho docente e reflexões expostas no processo de prática profissional. Portanto, podemos determinar a importância das instituições de formação no intuito de proporcionar o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao comportamento em sala de aula, e ao longo do processo de formação.

Gauthier (2006), em suas discussões sobre o tema saberes docentes, destaca que esses saberes são parte de um “[...] reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Pimenta (1999, p. 15) cita que “[...] a mobilização dos saberes da docência se constitui um dos passos essenciais na construção da identidade profissional dos professores.” Essa ideia, então, foge de uma concepção que considere os saberes como “reservatórios”, dando um sentido mais amplo aos saberes.

Saviani (1996, p. 145) discute e propõe uma reflexão com relação aos saberes docentes, salientando que o educador precisa saber educar, precisa ser formado e precisa de saberes que estejam relacionados ao ato de educar, surgindo, então, uma outra dimensão dos saberes: “[...] em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

Libâneo (2011, p. 29) comenta que as especificidades do trabalho docente são constituídas por conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para orientar

e conduzir o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, objetivando identificar os saberes da atuação docente.

Tardif (2014, p. 11) defende o conceito de epistemologia da prática profissional,

[...], de forma a compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

Tardif (2014) também defende o saber como um saber plural, formado pela desordem, mais ou menos coerente. Os saberes são plurais porque provêm de diferentes fontes. Desse modo, o autor categoriza os saberes em quatro tipos que se relacionam entre si, saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Nessa perspectiva, os *saberes profissionais* são “[...] um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2014, p. 36).

Logo, são *saberes profissionais* àqueles referentes à união dos saberes organizados e constituídos pelas instituições de formação de professores, sendo eles a união da teoria e prática que visam a orientar e sistematizar a prática docente, que compõe a sua formação profissional docente. São saberes para exercer na escola e atender demandas do exercício pedagógico, sendo estes mobilizados para atender a função no espaço escolar.

Esse mesmo autor destaca que “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2014, p. 37). Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação, há ainda, os *saberes disciplinares*. Tardif (2014, p. 38) destaca que “[...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas”. Referem-se, então, aos saberes encontrados nos diversos campos do conhecimento (matemática, ciências, história etc.), e que correspondem à definição e seleção dos saberes que trazem a matéria-prima a ser trabalhada nos diferentes cursos

ofertados e que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Para embasamento da formação docente, os professores devem, ainda, preocupar-se com saberes que chamamos de *saberes curriculares*: diversos objetivos, discursos, conteúdos, abordagens e métodos que serão utilizados para colocar em prática os saberes disciplinares conhecidos anteriormente (TARDIF, 2014). Geralmente, apresentam-se em forma de programas/conteúdos escolares que os professores devem aprender a aplicar.

Já quanto aos *saberes experienciais*, de acordo com Tardif (2014), os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos que são vivenciados no seu trabalho e no conhecimento do seu meio ao espaço educativo, considerando os desafios da prática docente.

Até o momento, buscou-se mostrar que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, com diferentes saberes:

[...] os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado e sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2014, p. 39).

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional “[...] cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática” (TARDIF, 2014, p. 39). Desse modo, quando se busca conhecer o que pensam os professores acerca da formação inicial, isso pode contribuir para a “[...] tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho [...]” (TARDIF, 2014, p. 86).

No Quadro 4, apresenta-se a estrutura dos saberes dos professores provenientes de outros saberes desenvolvida por Tardif.

Quadro 1 – Os saberes dos professores provenientes de outros saberes

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores, programas, livros, didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Adaptado de Tardif (2014, p. 63).

A partir dos estudos realizados, é possível afirmar que não existe uma conceituação universal. Para Tardif (2014, p. 193), “[...] ninguém é capaz de produzir uma definição do saber que satisfaça todo mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda certeza, o que é um saber”.

Por conseguinte, cada autor utilizará uma noção dos dados de suas pesquisas para atribuir significados aos saberes docentes. A partir disso, tais referências orientaram e orientam diferentes pesquisas sobre os saberes e a formação docente, tanto sobre a concepção que se tem de saber quanto sobre os diferentes significados atribuídos aos saberes docentes.

2.5. O QUE APONTAM TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2016 A 2020 SOBRE EGRESSOS DE PEDAGOGIA

“Não há saber mais ou saber menos:
há saberes diferentes.”
(Paulo Freire)

Concomitante ao referencial teórico, optou-se por realizar algumas pesquisas sobre o campo temático investigado, com a busca nas bases dos trabalhos

realizados nos Programas de Pós-Graduação do Brasil; por isso, foi utilizada como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵, com um recorte temporal entre os anos de 2016-2020.

O levantamento de dados reúne resultados das buscas no banco de dados de teses e dissertações. As buscas foram realizadas a partir de dois descritores, e foi realizada a partir do título dos trabalhos que estão no cadastro da BDTD com as seguintes palavras-chave: “saberes docentes” e “egressos de Pedagogia”. A busca foi feita utilizando, primeiramente, os dois termos presentes no título; em seguida, um termo de cada vez no campo da pesquisa, sendo catalogados a partir dos resultados encontrados na plataforma. Para tanto, a organização dos resultados foi de acordo com o recorte temporal. Foram selecionados os trabalhos que continham as palavras-chave na sua totalidade no título e excluídos os que tinham apenas parte da palavra-chave. Posteriormente, aprimorando o estudo e a análise, foi iniciada a sistematização dos conteúdos relacionados aos saberes docentes de egressos de um Curso de Pedagogia, tal como segue.

A primeira busca (Quadro 1) foi realizada a partir de dois descritores “saberes docentes” e “egressos de Pedagogia”, ao cruzar as duas expressões o resultado obtido foi de apenas um trabalho.

Quadro 2 – Trabalho que contém no título o descritor “saberes docentes” e “egressos de pedagogia”

SABERES DOCENTES / EGRESSOS DE PEDAGOGIA		
Título/Link*	Ano	Tipo
<u>A avaliação da aprendizagem na formação docente: um retrato dos saberes docentes dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão.</u>	2017	Dissertação

* Dado extraído da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No banco de dados de teses e dissertações da BDTD (2021), a segunda busca ocorreu a partir do descritor “saberes docentes”, do qual foram encontrados 37 trabalhos, sendo 7 teses e 30 dissertações; um número maior de pesquisas com relação aos “saberes docentes” nas diferentes áreas foram crescentes nos anos de

⁵ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind>

2016, 2017 e 2018, diminuindo consideravelmente as pesquisas nos anos de 2019 e 2020.

Destes, apenas um trabalho relaciona-se com a temática pesquisada, intitulado “*Mobilização de saberes docentes de uma professora pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental*”, e pode ser selecionado por se julgar que apresenta informações relevantes para esta pesquisa. Os outros trabalhos relacionavam-se com diferentes áreas de conhecimentos específicos, a saber: Educação Física, Química, Biologia, Educação Profissional, Astronomia, Língua Portuguesa/Espanhol e Gestão, conforme ilustra o Quadro 2.

Quadro 3 – Trabalhos que contêm, no título, o descritor “saberes docentes”

SABERES DOCENTES		
Título/Link*	Ano	Tipo
<u>A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: Os saberes docentes e a prática pedagógica.</u>	2016	Dissertação
<u>Mobilização, recontextualização dos saberes docentes: um estudo sobre a prática pedagógica</u>	2016	Dissertação
<u>O ensino de astronomia no ensino fundamental: percepção e saberes docentes para a formação de professores</u>	2016	Dissertação
<u>Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da incorporação das orientações</u>	2016	Dissertação
<u>Saberes docentes de licenciandos sobre meio ambiente e educação ambiental</u>	2016	Dissertação
<u>Saberes docentes na prática do professor de música do Projeto SESC Cidadão</u>	2016	Dissertação
<u>Saberes docentes, sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo e ensino</u>	2016	Tese
<u>O profissional docente do ensino de Direito: o processo de construção de identidade e saberes docentes nas trajetórias de vida</u>	2016	Tese
<u>Entre saberes e sabores: ações formativas em educação linguística e saberes docentes mediadas pelo professor coordenador</u>	2016	Dissertação

<u>Saberes docentes pressupostos em um livro didático e em um manual do professor de língua espanhola: implicações na formação docente</u>	2017	Dissertação
<u>Saberes docentes e suas relações com a construção de movimentos epistêmicos desenvolvidos em aulas de Biologia</u>	2017	Dissertação
<u>Mobilização de saberes docentes de uma professora pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental</u>	2017	Dissertação
<u>Saberes docentes e suas relações com a construção de movimentos epistêmicos desenvolvidos em aulas de Biologia</u>	2017	Dissertação
<u>Mobilização de saberes docentes de uma professora pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental</u>	2017	Dissertação
<u>Saberes docentes e educação matemática inclusiva: investigando o potencial de um curso de extensão voltado para o ensino de matemática para surdos</u>	2017	Dissertação
<u>Formação inicial de professores de ciências: construção de saberes docentes com a linguagem de programação visual Scratch</u>	2017	Dissertação
<u>Saberes docentes necessários na formação continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio</u>	2017	Dissertação
<u>Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA Indígena Potiguara na Baía da Traição – PB</u>	2017	Dissertação
<u>Saberes docentes em bandas de música: um estudo multicaso com três maestros no Alto Oeste Potiguar</u>	2017	Dissertação
<u>Saberes docentes no ensino superior: perspectivas sobre o ensinar e o aprender no curso de Direito</u>	2017	Dissertação
<u>Saberes docentes pressupostos em um livro didático e em um manual do professor de língua espanhola: implicações na formação docente</u>	2017	Dissertação
<u>A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes</u>	2017	Dissertação
<u>Saberes docentes e desafios no ensino de Português língua estrangeira na atuação de professores em formação</u>	2018	Tese
<u>Formação e saberes docentes: apropriações e ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio</u>	2018	Dissertação
<u>Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia</u>	2018	Tese

<u>Saberes docentes e conhecimentos discentes sobre o Sistema Cifranávico no 1º ano do ensino fundamental</u>	2018	Dissertação
<u>Sobre alteridade, autonomia, autoridade e saberes docentes nas aulas de matemática</u>	2018	Tese
<u>A formação inicial de professores de Geografia: diálogos com a produção científica atual, os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo</u>	2018	Dissertação
<u>Saberes docentes e a prática nos estágios: possibilidades na formação do futuro professor de química</u>	2018	Tese
<u>Saberes docentes e desafios no ensino de Português língua estrangeira na atuação de professores em formação</u>	2018	Dissertação
<u>Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol</u>	2018	Dissertação
<u>Saberes docentes e tecnologias digitais a partir da plataforma Google for Education no Instituto Federal de Sergipe</u>	2019	Dissertação
<u>Saberes docentes: fundamentos da prática no ensino técnico</u>	2019	Dissertação
<u>O que há neste Diário? A mobilização de saberes docentes durante um curso de Astronomia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental.</u>	2019	Dissertação
<u>Saberes docentes: questões de gênero e o ensino de seleção sexual</u>	2019	Dissertação
<u>A formação para docência em administração no Brasil: os saberes docentes em uma universidade de fronteira</u>	2019	Tese
<u>A escola que queremos e a escola que fazemos: uma análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas sob a perspectiva da gestão educacional</u>	2020	Dissertação

* Dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A terceira busca (Quadro 3) foi realizada a partir do descritor “egressos de Pedagogia”, do qual foram encontrados 22 trabalhos, sendo 3 teses e 19 dissertações, sobre pesquisas com relação aos “egressos de Pedagogia” em diferentes abordagens como: práticas pedagógicas, estágios, PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), formação docente etc.

Percebe-se que há poucos estudos científicos que utilizem os egressos e o curso de Pedagogia como campo de pesquisa, com análise dos resumos. Pode-se identificar que há interesse em saber o que “dizem”, o que “fazem” os egressos sobre sua formação docente.

A partir do levantamento bibliográfico apresentado, observou-se que, dos 22 estudos encontrados, quanto às temáticas apresentadas em cada trabalho tivemos a seguinte resposta com relação ao enfoque e às especificidades do processo de formação de professores: professores Iniciantes, Identidade Docente, Prática pedagógica e tecnologias.

Quadro 4 – Trabalhos que contêm, no título, o descritor “egressos de pedagogia”.

EGRESSOS DE PEDAGOGIA		
Título/Link*	Ano	Tipo
<u>O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso</u>	2016	Dissertação
<u>Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos de Pedagogia</u>	2016	Tese
<u>O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru</u>	2016	Dissertação
<u>Formação Inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR</u>	2016	Dissertação
<u>Os efeitos do Ensino Superior na vida profissional de treze egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no município de Itacoatiara-AM</u>	2016	Dissertação
<u>A avaliação da aprendizagem na formação docente: um retrato dos saberes dos concluintes e egressos de Pedagogia</u>	2017	Dissertação
<u>Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com a infância</u>	2017	Dissertação
<u>“... E eu pensei: o que estou fazendo aqui?!” homens egressos do curso de pedagogia: estabelecimento e deslocamento na profissão</u>	2018	Dissertação
<u>Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos a 1ª turma de Pedagogia do PARFOR</u>	2018	Dissertação

<u>Professores iniciantes egressos da Pedagogia EaD na relação com os saberes da ação pedagógica</u>	2018	Dissertação
<u>O curso de Pedagogia a distância da UFRN (2012-2016) na perspectiva dos egressos, professores e tutores</u>	2018	Dissertação
<u>Práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil: o cotidiano da sala de aula de egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT</u>	2018	Dissertação
<u>Políticas públicas para a formação de professores: o olhar de egressas sobre o processo de implantação e desenvolvimento do curso de pedagogia/PARFOR na UFRRJ</u>	2019	Dissertação
<u>Trajetórias universitárias e profissionais de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em educação popular</u>	2019	Dissertação
<u>Educação Infantil e formação docente: desafios de professoras egressas do curso de Pedagogia da URCA</u>	2019	Dissertação
<u>O magistério como nova carreira e ascensão social: histórias de vida e formação de egressos de um curso de Pedagogia</u>	2019	Tese
<u>A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o habitus do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG</u>	2019	Tese
<u>Inserção profissional dos egressos da primeira turma de pedagogia da terra da Universidade Federal de São Carlos/ SP (2008-2011)</u>	2019	Dissertação
<u>Inserção profissional na rede de ensino do Município de Guarulhos de alunas egressas do curso de Pedagogia</u>	2019	Dissertação
<u>Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs): uma análise dos egressos de um curso de Pedagogia</u>	2020	Dissertação
<u>Inserção profissional e mobilidade social dos egressos dos cursos de pedagogia no Brasil</u>	2020	Dissertação
<u>A docência e a prática pedagógica na percepção de egressas do Curso de Pedagogia do IEAA</u>	2020	Dissertação

*Dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Selecionados os trabalhos, segundo os critérios de pertinência mencionados, foram encontrados, no total, 61 trabalhos a partir das palavras-chave citadas, sendo analisados títulos e realizada a leitura flutuante dos resumos que mais se

aproximavam da temática. Observou-se, nesse sentido, que o viés mais abordado nos trabalhos, dentre os temas encontrados, é geralmente dentro da temática da formação de professores, seja esta inicial ou continuada. Por meio desse mapeamento, foi possível definir o objeto de pesquisa, e esboçar a metodologia a ser seguida neste estudo.

Contudo, levando em consideração que não foi encontrada nenhuma pesquisa com a temática constituição dos saberes docentes de egressos de um curso de Pedagogia, evidencia-se que o objeto da presente pesquisa ainda é pouco explorado ou pouco aprofundado no ramo da literatura científica, o que demonstra ser um assunto bastante relevante. Nesse aspecto, percebe-se que os resultados que obtivemos são de considerável relevância para o campo de formação docente.

Por fim, os trabalhos selecionados foram lidos e fichados. As teses e dissertações selecionadas serviram de subsídios para as discussões mobilizadas no decorrer dos tópicos subsequentes.

3. TRAJETOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRAÇADOS

“[...] o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes”
(Maurice Tardif)

Apresenta-se, nesta seção, os aportes teórico-metodológicos do estudo, o tipo e abordagem de pesquisa, bem como os saberes docentes na percepção de Tardif (2014), a fim de compreender a complexidade e a especificidade relacionadas ao saber que fundamenta a profissão docente. Também é exposto um panorama do campo da pesquisa, no caso, egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Palhoça, *locus* do presente estudo, formados em um período temporal entre 2017-2020, que estejam atuando na Educação Básica.

3.1. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O desenvolvimento da pesquisa e os estudos dedicados às questões de formação de professores têm sido cada vez mais frequentes, e, por sua vez, envolvendo não apenas cursos de formação inicial e como também questões relativas aos futuros professores.

Considerando que a pesquisa busca analisar a compreensão a respeito da constituição dos saberes docentes no exercício da profissão segundo egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC, Tardif (2014) nos alerta que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. E essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho.

Assim, a classificação dos saberes docentes de Tardif (2014) possibilita uma melhor compreensão da constituição dos saberes docentes de professores em exercício. Os estudos desse autor trazem elementos importantes relativos à natureza dos saberes docentes, desenvolvidos pelos professores ao longo da vida. Para Tardif (2014), os professores e sua prática integram diferentes saberes, com os

quais mantém em diferentes relações. Dessa forma, pode-se compreender o saber docente como um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, tal como o Quadro 5 apresenta:

Quadro 5 – Os saberes docentes a partir de Tardif (2014)

SABERES PROFISSIONAIS	SABERES DISCIPLINARES	SABERES CURRICULARES	SABERES EXPERENCIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Saber sábio, produzido por teóricos - Abordado nas licenciaturas - Ciências da educação, saberes pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Inerentes ao campo do saber - Como a física, química, biologia; - Instituição formadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber a ser ensinado - Conteúdos trabalhados nas escolas - Programas/Escolas 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber prático - Produzido por meio da práxis pedagógica - Experiência pessoal e profissional

Fonte: Adaptado de Tardif (2014, p. 36-39).

Essa classificação se constitui como uma referência neste estudo e auxilia na compreensão da constituição dos saberes docentes dos egressos de Pedagogia da FMP, a partir dos modos como os integram ao exercício docente.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO AO TIPO E À ABORDAGEM

A presente pesquisa delinea-se por meio da abordagem **qualitativa**, por obter um universo de significados, saberes, valores, atitudes e acontecimentos que possuem um vínculo com os processos vivenciados pelos egressos, os quais não podem ser reduzidos às variáveis (MINAYO, 2007). Este estudo detalhado e a interação com os sujeitos pesquisados têm como intuito analisar o processo de constituição dos saberes docentes dos egressos de um Curso de Pedagogia, ingressados na Educação Básica.

Lüdke e André (2020, p. 30) afirmam que as pesquisas chamadas qualitativas:

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos

formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números –, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Bogdan e Biklen (1994) também discutem sobre o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características que a configuram: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos, ou seja, os dados são em forma de palavras ou imagens, e não em números; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, não focando somente nos resultados; 4) exige um “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida, havendo um foco especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados rende a seguir um processo indutivo.

Esta pesquisa caracteriza-se como um **estudo de caso**, pois trata de um caso específico: a constituição dos saberes docentes de egressos de um Curso de Pedagogia. De acordo com Lüdke e André (2020, p. 20), essa técnica implica estudar um fenômeno bem delimitado: “O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

Assim, o estudo de caso “[...] deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências” (SEVERINO, 2007, p. 121). A pesquisa utiliza questões, sistematicamente articuladas, destinadas a obter informações escritas dos sujeitos pesquisados, objetivando conhecer a opinião deles acerca dos assuntos em estudo (SEVERINO, 2007), concentrando-se

[...] no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral. (SEVERINO, 2007, p. 121).

Para Gil (2002, p. 55), a contribuição do estudo de caso na pesquisa consiste em “[...] proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis

fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”. De abordagem quali-quantitativa, sendo em maior proporção a abordagem qualitativa, pois consiste

[...] de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (GIL, 2002, p. 133).

Para o desenvolvimento da pesquisa, não podemos desconsiderar o contexto e os sujeitos desta pesquisa, egressos de um curso de Pedagogia, em exercício na docência. Isso confirma a posição pela escolha do estudo de caso. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso deve ser utilizado como método de pesquisa quando se deseja entender um fenômeno em profundidade, englobando suas condições contextuais. Além disso, o estudo de caso é útil para investigar novos conceitos, bem como para verificar como são aplicados e utilizados na prática elementos de uma teoria (YIN, 2005).

Portanto, a partir das características apresentadas acima, busca-se analisar a constituição dos saberes docentes de egressos de um Curso de Pedagogia, abarcando suas experiências docentes e a formação inicial. Assim, os elementos constituintes desse processo da pesquisa são: os participantes da pesquisa: os egressos em exercício docente; contexto educacional: a formação inicial e a inserção na Educação Básica.

O estudo de caso também requer a realização de uma pesquisa intensiva que aborde as relações de modo abrangente, desde o perfil dos sujeitos pesquisados até o contexto da instituição onde foi realizada. Yin (2005) esclarece que determinar as questões de um estudo é a tarefa inicial do projeto do estudo de caso, é o primeiro dos cinco componentes que ele considera determinantes.

Lüdke e André (2020, p. 18-19) afirmam que uma das características do estudo de caso é a ênfase dada na interpretação do contexto, para compreender “[...] a manifestação de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas”.

Considerar-se-ão, ainda, as fases descritas por Lüdke e André (2020, p. 24-25), no desenvolvimento um estudo de caso qualitativo:

[...] sendo a primeira etapa exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coletas de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório, como os próprios autores enfatizam essas três fases se superpõem em diversos momentos.

A fase exploratória deste estudo consistiu em um levantamento, por meio de buscas em referenciais bibliográficos, sobre a temática pré-definida: “saberes docentes” e “egressos de Pedagogia”, conforme a descrição constante na fundamentação teórica. Também foi realizado um levantamento nos documentos institucionais disponibilizados publicamente pela FMP.

A fase de coleta de dados se deu na busca, sistematização de análise dos documentos do curso de Pedagogia da FMP e na organização e aplicação dos questionários junto aos egressos.

Trabalhando-se nesse tipo de pesquisa, as subjetividades e realidades múltiplas foram sendo identificadas de acordo com os documentos estudados e a vivência profissional de cada egresso.

3.3. PANORAMA DO ESTUDO: DO CAMPO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) constituiu-se no campo de referência de pesquisa, pois foi com os egressos de Pedagogia da instituição que o estudo de caso foi realizado.

A FMP é uma Instituição de Ensino Superior pública, situada ao município de Palhoça/SC, no estado de Santa Catarina, mantida pela Prefeitura Municipal. Localiza-se na Rua João Pereira dos Santos, 305, Ponte do Imaruim, Palhoça/SC. A escolha pela realização da pesquisa nessa instituição justifica-se, primeiramente, pela sua importante contribuição na formação de professores no município e na grande Florianópolis/SC.

Os participantes da pesquisa foram os egressos do Curso de Pedagogia da FMP atuantes como professores na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, formados entre 2017 e 2020. No Quadro 6, a seguir, é possível observar a distribuição de egressos por ano, totalizando 203.

Quadro 6 – Egressos do Curso de Pedagogia da FMP

EGRESSOS POR ANO DE CURSO*	
2017	70 egressos
2018	43 egressos
2019	52 egressos
2020	53 egressos

* Dados da Secretaria acadêmica da FMP (2021).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De um total de 203 egressos do período definido, 71 responderam, resultando em cerca de 33% de devolução dos questionários. O Gráfico 1 demonstra o número de respostas por ano/semestre de conclusão do curso dos participantes da pesquisa. Entre os 71 participantes da pesquisa, 9 (12%) deles se formaram em 2017; 7 (10%) em 2018; 13 (18%) em 2019; e 42 (60%) em 2020.

Segundo consta nos documentos consultados, a Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) representa mais que a oferta cursos de Graduação, sendo uma resposta à comunidade catarinense no sentido de suprir uma necessidade social, já que implantou cursos gratuitos e uma alternativa efetivamente diferenciada, pela sua concepção e pelo comprometimento com as reais necessidades sociais, econômicas e culturais da Região e do Estado de Santa Catarina (FMP, 2017). Faculdade Municipal de Palhoça. Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia. Organizado por Ivanir Maciel e Gisele. Gonçalves. Palhoça: FMP, 2017.

De acordo com o PPC, o Curso de Pedagogia tem como objetivo formar profissionais para exercerem a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para atuarem em Gestão Educacional, produzir e difundir conhecimentos correlatos à educação formal e não formal, em espaço escolar e não escolar, numa perspectiva de educador-pesquisador (FMP, 2017). Também é possível afirmar que o Curso de Pedagogia está em conformidade com a LDB nº 9.394/1996, Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura). A instituição foi criada na Lei Municipal nº 4.279, de 15 de maio de 2005 (FMP, 2017).

3.4. INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Uma vez definidos os elementos importantes e em torno do problema, foi possível partir para uma coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos, cruciais para os propósitos do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 2020).

Para a realização desta pesquisa, como instrumentos de coleta de dados utilizar-se-á a **análise documental** (APÊNDICE A) e a aplicação de um **questionário** (APÊNDICE B).

3.4.1. Primeira etapa: análise documental

A partir dos contatos iniciais com a coordenação de Curso de Pedagogia e da secretaria acadêmica da FMP a fim de apresentar a proposta de pesquisa, logo após a autorização concedida, foram consultados os documentos institucionais.

Em seguida, realizou-se a análise documental, de caráter qualitativo, que segundo Lüdke e André (2020), pode se constituir numa técnica valiosa, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos.

Esta etapa foi realizada em dois momentos: o primeiro aconteceu entre fevereiro e abril de 2022, e teve como objetivo levantar os documentos oficiais de regulação e funcionamento do Curso de Pedagogia da FMP, bem como toda legislação, regulamentação e orientação referente à formação do perfil do egresso de Pedagogia.

Para tanto, nesta etapa foram levantados documentos como: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2014/2017, de Licenciatura em Pedagogia da FMP. Como fonte secundária ou complementar, a título de contextualização, foram utilizados documentos institucionais, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019) e além dos documentos legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996); Diretriz Curricular Nacional (DCN) da Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), do Curso de Pedagogia (FMP, 2017).

Essa conjunção de documentos se justifica, pois um PPC de graduação deve considerar, primeiramente as Diretrizes do Projeto Político Institucional (PPI) e o

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁶ (FMP, 2019), instrumento de planejamento que caracteriza a identidade da instituição e dá orientações que, por sua vez, deve contemplar as especificidades de cada curso, da comunidade escolar das regiões que atende, com o objetivo de produzir um caráter de totalidade e clara articulação com os demais documentos. Porém, de acordo com o PDI (FMP, 2019), é o Projeto Pedagógico do Curso que orienta o planejamento do curso e das disciplinas, junto a matriz curricular de cada curso, a fim de concretizar a política educacional da Instituição. Ressalta-se, assim, a importância de inserir, na análise documental, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), que são consideradas como um relevante marco regulatório que direciona a organização dos PPCs.

Lüdke e André (2020, p. 45) afirmam que os documentos

[...] constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Conforme Cellard (2008), a análise preliminar: exame e crítica do documento constitui-se como a primeira etapa de toda a análise documental, para obter-se dados mais simples e imediatos, elucidando determinadas conjunturas. Cellard (2008, p. 302) destaca “cinco dimensões” que devem ser consideradas na análise crítica de um documento: “[...] o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica do texto”.

Comparam-se os aspectos relevantes, constantes na ementa das disciplinas da matriz curricular do Curso de Pedagogia com o que é realmente feito, isto é, contrastar a teoria dos documentos com a prática vivenciada durante a graduação. Ademais, colocar em evidência a análise documental implica discutir sobre uma metodologia que é “[...] pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 38).

⁶ Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023, versão homologada, em 09 de dezembro de 2019, pela Faculdade Municipal de Palhoça (FMP, 2019). O presente documento foi elaborado, com base na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, em conformidade com o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Neste decreto, o PDI é definido como o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES).

Desse modo, buscou-se como marco inicial a pesquisa do contexto e a conjuntura, na qual o documento foi elaborado (social, política, econômica e cultural), identificando, assim, quais são as suas particularidades. Em seguida, fez-se uma análise para ter conhecimento sobre o autor e a instituição do Curso de Pedagogia para o qual o documento foi elaborado, registrando, então, suas especificidades. Na sequência, verificou-se a autenticidade e confiabilidade do texto que é público para toda comunidade acadêmica, buscando critérios de análise como: tempo de reformulação, em quais instrumentos se embasou na elaboração da proposta. Por fim, realizou-se uma classificação de conceitos-chave que é dedicada às categorizações e classificações de tipologias de pesquisa.

De acordo com Cellard (2008, p. 303), é importante prestar atenção

[...] aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? etc. Essa contextualização pode ser, efetivamente, um precioso apoio, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza.

Contudo, os documentos foram organizados considerando as dimensões contextual, normativa e de divulgação. Em resumo, a partir da análise documental, emergiram estas seis unidades de registro: concepções de Pedagogia; objetivo do Curso de Pedagogia; dinâmica do curso; referências do processo de formação; perfil dos egressos; campo de atuação; e saberes docentes a serem aprendidos, que representam a possibilidade de se desenvolver as relações com a busca de respostas para o objeto de estudo.

3.4.2. Segunda etapa: questionário

O questionário é um dos instrumentos mais tradicionais da coleta de dados em pesquisas, destaca-se por servir como fonte complementar de informações, sobretudo, nas fases iniciais e exploratórias da pesquisa (FIORENTINI; LORENZATO, 2009). A aplicação de um questionário neste estudo vai além, tem uma conotação central na busca de interpretações dos egressos do Curso de Pedagogia da FMP quanto à constituição dos seus saberes docentes.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) destacam que o “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, o que atende aos objetivos do estudo e, ainda, é corroborado com a afirmativa de Gil (2002, p. 128), uma vez que “[...] possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado por [...]” correio, e-mails, aplicativos, formulários e entre outras formas.

Considerando esses aspectos, teve-se atenção para que o questionário, mesmo disposto em questões sequenciais e uniformes, pudesse mobilizar os participantes a refletirem e contribuírem significativamente com o estudo. Segundo Marconi e Lakatos (2003), na elaboração do questionário, é necessário preocupar-se não somente com a apresentação visual mas também com a disposição de perguntas e seus itens de resposta, para não se tornar um objeto cansativo e desinteressante ao respondente, bem como atenção à linguagem clara e objetiva.

O questionário foi aplicado de acordo com os seguintes critérios:

- a) Os participantes deveriam ser egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça entre 2017 a 2020.
- b) Os participantes deveriam estar atuando na Educação Básica.
- c) Os participantes deveriam estar de acordo em participar da pesquisa, por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, considerando as diretrizes e normas do Comitê de Ética da UDESC, que por sua vez está em conformidade com a Resolução CNS/MS nº 466/2012⁷, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS/MS nº 510/2016 de 07 de abril de 2016⁸.

Na elaboração do questionário, foi utilizada a ferramenta Google Formulários, porque possibilita uma boa organização e facilita a coleta e posterior sistematização

A Resolução nº 466 (BRASIL, 2013) entende pesquisa como uma classe de atividades cujo objetivo é desenvolver ou contribuir para o conhecimento generalizável que consiste em teorias, relações ou princípios ou no acúmulo de informações sobre os quais estão baseados, que possam ser corroborados por métodos científicos aceitos de observação e inferência, e a pesquisa envolvendo seres humanos como aquela que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais.

⁸ A Resolução nº 510 (BRASIL, 2016) dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta resolução.

dos dados, mesmo em um número maior de participantes, bem como um retorno rápido, uma vez que, ao ser respondido on-line, as respostas já ficam armazenadas e os dados retornam ao pesquisador em uma planilha eletrônica.

Para a realização da pesquisa, foram enviados via e-mail fornecido pela instituição de origem (FMP) – após autorização e todos os trâmites do Comitê de Ética – a todos os egressos que se formaram entre 2017 e 2020 em um total de 203 (Quadro 07) egressos a serem pesquisados.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa UDESC, certificado de apresentação de apreciação ética Parecer Consubstanciado do CEP com nº 5.535.181.

O questionário foi composto por 28 perguntas divididas em 15 questões fechadas e 13 abertas. Conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice – B), ressaltam-se os riscos e benefícios gerados pela pesquisa. Os **riscos** inerentes às atividades de execução do projeto de pesquisa foram descritos a seguir, bem como as formas como poderiam ser contornados e evitados: os riscos de participação nessa pesquisa são mínimos, podendo envolver algum constrangimento ao responder às questões, cansaço relacionado ao preenchimento do questionário, ou até desânimo em dar continuidade à pesquisa. Assim, com o intuito de minimizar, tanto quanto possível, esse desconforto, o questionário foi desenvolvido como uma ferramenta de fácil manuseio, que propicia agilidade e rapidez, sendo necessários até 20 minutos para responder. Além disso, era possível ao entrevistado, acessar pelo celular ou desktop, de acordo com a preferência.

Os benefícios e as vantagens em participar do estudo são considerados indiretos e não imediatos; um benefício em destaque visa a um mapeamento dos egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça, sendo esta a única faculdade mantida pela Prefeitura Municipal atualmente no estado de Santa Catarina. Esse mapeamento irá beneficiar tanto a FMP quando ao município em busca de onde estão distribuídos os egressos dentro da região, obter informações quanto a saberes docentes e exercício da docência, utilizando, como base, a formação inicial oferecida pela FMP, e dando, aos participantes, o benefício de reflexão de sua formação, tanto social quanto profissional, sobre sua prática docente ao serem inseridos em exercício da docência. Após a conclusão do estudo, previu-se uma apresentação pública para a comunidade acadêmica e para comunidade

docente sobre as análises dos dados obtidos. Outro benefício a ser destacado foi o acesso via e-mail, possibilitando a escolha de horário e local de acesso pelos egressos.

A pesquisa derivou da concordância de todos os participantes envolvidos. Os egressos do Curso de Pedagogia da FMP foram devidamente esclarecidos sobre o tema abordado e os objetivos da pesquisa, e puderam optar por participar ou não, conforme o compromisso acordado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

A partir do tratamento e da organização dos dados que foram obtidos, iniciou-se o processo de interpretação, buscando analisar a constituição dos saberes docentes de egressos do Curso de Pedagogia da FMP que estão em exercício na Educação Básica.

3.5. ORGANIZAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO QUESTIONÁRIO

Diante da razoável quantidade de questionários, para a sistematização das respostas foram utilizadas planilhas do programa Excel, geradas automaticamente pelo questionário Google Forms. Para categorizar as respostas dos egressos, a recorrência e a relação das respostas frente aos objetivos da pesquisa foram consideradas.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida em seis etapas:

- 1) Levantamento e revisão de literatura, o que possibilitou a construção do referencial teórico-metodológico.
- 2) Classificação e seleção dos participantes da pesquisa para a aplicação do questionário; mediante um levantamento de dados, na Secretaria Acadêmica da instituição, de todos os estudantes que concluíram o curso de Pedagogia na FMP entre os anos de 2017 e 2020.
- 3) O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil.
- 4) Seleção dos documentos para análise documental.
- 5) Aplicação do questionário.
- 6) Sistematização e análise dos dados obtidos por meio do questionário e da análise documental.

Os dados de perfil dos participantes da pesquisa passaram a compor um quadro-perfil posto na parte dos dados e análises do trabalho.

Já as respostas às perguntas foram analisadas e organizadas a partir do já descrito aporte teórico e de outros que foram agregados, considerando também o material documental estudado.

Para isso, o processo ocorreu em três etapas:

- 1) Organização: levantamento e revisão da literatura, para a construção do nosso referencial teórico-metodológico; seleção dos participantes a serem investigados (egressos do Curso de Pedagogia da FMP, entre os anos de 2017 e 2020).
- 2) Sistematização: desenvolvimento e utilização do questionário com objetivo de verificar quais sujeitos egressos do Curso de Pedagogia da FMP atuavam como docentes na Educação Básica; seleção dos documentos para análise documental.
- 3) Análise dos dados: consistiu na transcrição dos questionários e na análise dos dados obtidos; análise dos documentos estabelecendo contato direto com os documentos.

A partir da organização e sistematização dos dados que foram obtidos nos questionários, passou-se para o processo de interpretação e análise, buscando compreender a constituição dos saberes docentes dos egressos de um Curso de Pedagogia da FMP, conforme o contexto da pesquisa. Para isso, adotamos como base e classificação dos saberes apresentados por Tardif (2014), Libâneo (2011, 2012), Pimenta (1999), Garcia (1999, 2010), Nóvoa (1992, 1995, 2002) (Quadro 7), para propor a reflexão das análises dos dados da pesquisa, com o intuito de compreender a constituição dos saberes docentes de egressos de Pedagogia da FMP, a partir dos modos como se integram os saberes dos professores no exercício docente e considerando as relações que os professores estabelecem com esses saberes, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 7 – Cotejamento

TEMA DE ESTUDO: SABERES DOCENTES DE EGRESSOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA		
PROBLEMA DE PESQUISA: Como acontece o processo de constituição dos saberes docentes e egressos de um Curso de Pedagogia no exercício de sua profissão?		
OBJETIVO GERAL: analisar a compreensão a respeito da constituição dos saberes docentes no exercício da profissão segundo egressos do Curso Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEORIAS – AUTORES REFERÊNCIAS	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E QUESTÕES/ REFERÊNCIA
a) Contextualizar aspectos históricos, pedagógicos e curriculares do curso de pedagogia em estudo.	Estudo sobre a Pedagogia e formação inicial: Tardif (2014) Libâneo (2011, 2012) Pimenta (1999) Saviani (2017) Garcia (1999, 2010) Nóvoa (1992, 1995, 2002)	Análise documental: - Aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia no Brasil - Contextualizar o curso/ PPC, matriz do curso
b) Evidenciar os saberes das áreas da formação inicial, com a atuação profissional segundo os egressos.	Constituição de saberes docentes, de professores em exercício: Tardif (2014) Tardif e Lessard (2014a, 2014b) Libâneo (2011, 2012) Pimenta (1999) Saviani (2017) Garcia (1999, 2010) Nóvoa (1992, 1995, 2002)	Questionário - Inserção de professores na docência - Saberes docentes provenientes de várias fontes - Atuação docente
c) Compreender os processos de constituição dos saberes docentes segundo os egressos.	Constituição de saberes docentes, de professores em exercício: Tardif (2014) Tardif e Lessard (2014a, 2014b) Libâneo (2011, 2012) Pimenta (1999) Saviani (2017) Garcia (1999, 2010) Nóvoa (1992, 1995, 2002)	Questionário: - Socialização profissional. - Acolhimento dos professores - Constituição dos saberes docentes
d) Explicitar os saberes	Constituição de saberes	Questionário:

docentes advindos das experiências no exercício da profissão.	docentes, de professores em exercício: Tardif (2014) Tardif e Lessard (2014a, 2014b) Libâneo (2011, 2012) Pimenta (1999) Saviani (2017) Garcia (1999, 2010) Nóvoa (1992, 1995, 2002)	- Saberes docentes advindos das experiências - Exercício da docência - Desenvolvimento profissional
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4. APRESENTAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

“O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente.”

(Maurice Tardif)

Nesta seção, serão apresentadas a sistematização e a análise dos dados coletados por meio de análise documental (documentos legais, Projeto Pedagógico do Curso), e aplicação do questionário com egressos do Curso de Pedagogia da FMP.

Dessa forma, a partir dessas discussões, busca-se responder ao objetivo geral da pesquisa: Analisar a compreensão a respeito da constituição dos saberes docentes no exercício da profissão segundo egressos do Curso Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC. E os objetivos específicos: a) contextualizar aspectos históricos, pedagógicos e curriculares do curso de pedagogia em estudo; b) evidenciar os saberes das áreas da formação inicial, com a atuação profissional segundo os egressos; c) compreender os processos de organização docente e curricular no cotidiano educacional segundo os egressos; d) explicitar os saberes docentes advindos das experiências no exercício da profissão.

4.1. BASE LEGAL E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FMP

As pesquisas com foco na formação de professores são bem significativas. Sobre isso, Gatti e Barreto (2009) citam que a formação inicial da docência ainda necessita de muito conhecimento e aprofundamento sobre como formar e preparar professores aptos para exercerem a docência atualmente.

Delinear reflexões sobre os aspectos teórico-práticos do currículo exige uma consistente compreensão sobre o tema, pois é necessário dar destaque a conceitos e teorizações a partir de uma perspectiva crítica com a finalidade de identificar as suas especificidades e inferências geradas no processo de formação docente.

Para Sacristán (1999, p. 13), a prática a que se refere o currículo

[...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crença, valores etc., que condicionam a teorização sobre o currículo [...].

Como o foco desta pesquisa são os egressos do Curso de Pedagogia da FMP, percebe-se a pertinência em discutir e problematizar o currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça, para repensarmos sobre o perfil do profissional que se espera formar e para qual modelo de sociedade, já que o currículo é um dos elos principais do processo de formação dos futuros educadores.

Percebe-se uma grande demanda de críticas às instituições questionando, como: se ensinam seus professores como ensinar, é preciso, num primeiro momento, ampliar a discussão e situar a formação de professores no contexto mais amplo da educação superior. A reflexão sobre o exercício da docência não pode deixar de considerar a formação de professores no Brasil. Assim, compreender as atuais políticas de formação é o primeiro passo para se entender o ensino nas escolas.

Os documentos legais trazem a análise da pesquisa documental aos documentos que permeiam a política de formação de professores no Brasil: Constituição Federal de 1988, LDB (Lei nº 9.394/1996), Graduação Plena e Licenciatura em Pedagogia (Resolução nº CNE/CP 01/2006); Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015) e Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (FMP, 2017).

A Faculdade Municipal de Palhoça foi criada pela Lei Municipal nº 2.182, de 25 de outubro de 2005. É uma autarquia de Ensino Superior vinculada à Prefeitura Municipal de Palhoça/SC. O Estatuto e o Regimento Geral da FMP foram elaborados de acordo com as exigências da LDB Educação Nacional, sendo aprovados pelos Decretos nº 188/2005, nº 1.168/201 e nº 1.489/2013, respectivamente. O Curso de Pedagogia está de acordo com a LDB nº 9.394/1996, Resolução CNE/CP nº 01/2006, Estatuto da FMP e seu Regimento Geral, conforme consta no PPC de Pedagogia (FMP, 2017, p. 15):

- Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura).
- Parecer nº 056, de 04 de abril de 2016, do Conselho Estadual de Educação e Resolução nº 016, de 04 de abril de 2016, que autoriza a oferta do Curso de Pedagogia com 50 vagas semestrais.
- Resolução CONFAP nº 010/2016/FMP, que aprova a Nova Matriz Curricular 2017.1 do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça. (FMP, 2017, p. 15).

Curso de Pedagogia da FMP, conforme PDI (2019, p. 75), tem como política de ensino o contexto social e sua dinâmica de transformação econômica e cultural, orientando suas atividades de acordo com as diretrizes normativas e os indicadores de qualidade, com o intuito de preparar profissionais dotados não somente de capacidades e habilidades técnicas, mas com forte característica humanista, ética, reflexiva e crítica, preparando profissionais que possam relacionar a teoria com a prática exigida pelo mercado.

O direito à Educação Superior de qualidade está estabelecido no capítulo III, seção I, art. 205 da Constituição Federal de 1988; nela consta: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com vistas “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL 1996), e no Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a “[...] elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50%, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (PNE, 2014).

Há indigência na ampliação de oferta das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os desfavorecidos da sociedade, bem como à ampliação e ao crescimento da pesquisa que é tão necessária ao país, e que depende dessas instituições.

De acordo com o PPC de Pedagogia (FMP, 2017, p. 38), até o ano de 2006 o município de Palhoça não contava com IES pública e gratuita. Diante da necessidade identificada na comunidade palhocense por profissionais de educação, como estratégia para ampliar os recursos humanos necessários para o atendimento em instituições de ensino da rede de ensino do município e da região da grande Florianópolis e para as transformações sociais esperadas, foi concebida a Faculdade Municipal de Palhoça.

Atualmente⁹, a formação inicial dos professores em Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental se dá pela graduação da Licenciatura em Pedagogia (SANTA CATARINA, 2015) embora a Lei de Diretrizes e Bases permitam, para esta etapa da educação, a formação em nível médio, conforme o art. 62 da LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

Destaca-se que, nesta lei, a única menção ao Curso de Pedagogia está no seu art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Partindo da LDB (BRASIL, 1996), observa-se que as concepções de formação de professores assumem um viés menos teórico e mais pragmático, segundo Tardif (2000), o qual considera que, inicialmente, as reformas educacionais preocupavam-se com a organização curricular. Além disso, o autor assevera que:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção definido por todos ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2010, p. 14).

Conforme estabelecido pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (Sesu/MEC), após a promulgação da LDB (1996), foram indicadas Diretrizes Curriculares que completam, neste ano de 2022, 16 anos da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006), que normatizam os cursos de graduação em Pedagogia no país, instituindo-o

⁹ De acordo com o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Decênio 2015-2024). Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452>.

como um curso de formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo a docência como base da formação, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01/2006 (BRASIL, 2006).

Em conformidade com o art. 4º, o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se

[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, [...]. (BRASIL, 2006).

Libâneo (2006, p. 845) chama a atenção para este artigo, assim como outros (3º e 5º), nos qual é utilizada a expressão “participação na...”. Não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola.

Quanto à estrutura do curso, segundo o art. 6º, conforme também é proposto pela DCNP da Resolução CNE/CP nº 01/2006, de forma resumida, constitui-se da seguinte forma:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas.

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais.

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, participação em atividades práticas nas mais diferentes áreas do campo educacional e em atividades de comunicação e expressão cultural. (BRASIL, 2006).

No entanto, ao longo dos últimos anos, há discussões, pesquisas e propostas para os Cursos de Pedagogia que têm colocado em questão a qualidade das propostas curriculares dos atuais Cursos de Pedagogia no Brasil, o que tem questionado os impactos na fragilidade da formação de professores e se os pedagogos sentem-se respaldados, em suas práticas, para atuarem em diferentes

campos profissionais, conforme o texto legal normativo e as DCNP (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 71).

Para a DCNP, as instituições devem extinguir as habilitações específicas, de acordo com o art. 7º, e focarem, no mínimo, em 3.200 horas de trabalho acadêmico, assim distribuídas:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e aos centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p. 4).

Em suma, os resultados dos estudos convergem para conceber que a carga horária de 3.200 horas é insuficiente para formar, em um único curso, diferentes perfis profissionais, conforme preconizam as referidas diretrizes (PIMENTA *et al.*, 2017; NASCIMENTO, 2017).

Destacam-se, no PPC Pedagogia/FMP (FMP, 2017, p. 74), algumas pretensões sobre a formação como:

[...] o Curso de Pedagogia da FMP se propõe a formar o pedagogo crítico reflexivo, com bases sólidas em conhecimentos científicos e ético que fundamentem a docência em Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para atuarem em Gestão Educacional e como professor-pesquisador.

Neste caso, pode-se analisar que são muitas as atribuições impostas ao Curso de Pedagogia. Com relação a isso, Gatti e Barreto (2009, p. 50) destacam:

A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária [...]. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para os cursos noturnos onde se encontra a maioria dos alunos, não é tarefa fácil, e está conduzindo a algumas simplificações que está afetando o perfil de formados.

A análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (FMP, 2017) possibilitou constatar que, após a reformulação curricular, ocorreu uma ampliação na formação, pois o curso que antes somente habilitava para as séries iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, passou a englobar os cursos de nível médio, Educação Profissional – no caso, Magistério – Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, serviços de apoio escolar. Assim, o Curso de Pedagogia (FMP, 2017), apresentou uma proposta de formação de professores com base docente, com articulação da teoria e prática, investigação e reflexão crítica, incorporando as funções de professor, de gestor e de pesquisador.

Com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), o Brasil possui, historicamente, um grande número de egressos/concluintes no Curso de Pedagogia, perdendo apenas para o Curso de Administração, no ano de 2012: o Curso de Pedagogia teve a quantidade de matrículas (833.042), de ingressantes (316.641) e de egressos/concluintes (134.027) em 2012.

Já no ano de 2020, o Curso de Pedagogia registrou o maior número de egressos/concluintes 136.033, conforme demonstram o Quadro 8 e o 9.

Quadro 8 – Número de egressos/concluintes em Pedagogia (INEP)

ANO	POSIÇÃO	EGRESSOS/CONCLUINTE EM PEDAGOGIA INEP (BRASIL)
2012	2º	112.137
2013	2º	96.011
2014	2º	105.982
2015	2º	122.835
2016	1º	125.099
2017	1º	126.114
2018	2º	122.478
2019	1º	124.409
2020	1º	136.033

Fonte: Adaptado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021).

Quadro 9 – Número de egressos/concluintes em Pedagogia (FMP)

ANO/SEMESTRE	EGRESSOS/CONCLUINTES EM PEDAGOGIA FMP
2017	55
2018	43
2019	53
2020	52
TOTAL	203

Fonte: Adaptado de Faculdade Municipal de Palhoça (2019).

Apresenta-se no PPC Pedagogia (FMP, 2017, p. 39) que a oferta em massa dos cursos na modalidade EaD é um dos fatores complicadores para a ampliação e procura das matrículas no curso presencial na FMP; afinal, além de serem pagos, há uma falsa vantagem em relação ao tempo de dedicação reduzido a um dia presencial de um curso EaD, o que, de forma mais aligeirada, seduz e ilude os acadêmicos, sendo um dos fatores de concorrência a ser analisado na construção deste cenário. Em contrapartida,

[...] o fato de a FMP ser a única IES em Palhoça a ofertar o Curso de Pedagogia presencial e gratuito, o que possibilita a compreensão do fenômeno educacional em uma perspectiva contextualizada, fundamentada e crítica, a qualifica como um diferencial no cenário atual da Educação do município, indo ao encontro do indicado na Resolução nº 02/2015, que diz que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural. (FMP, 2017, p. 39).

No contexto atual, a legislação educacional vigente decorrida pelo MEC, tal como alterações efetivas em domínio dos sistemas educacionais, também se apresenta como um fator que poderá ser outro complicador para a manutenção da procura pelo Curso de Pedagogia.

Após um período de debate, por exemplo, buscaram resolver algumas das problemáticas apresentadas na DCNP (BRASIL, 2006), apresentando uma resolução que altera os cursos de licenciatura, e promove um grande impacto na organização curricular do Curso de Pedagogia. E, em 2015, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica – Resolução CNE/CES nº 02/ 2015 (BRASIL, 2015).

Então, um documento específico estabelece novos parâmetros a serem contemplados nos cursos de formação para o exercício da docência em nível superior. De acordo com o art. 2º, no parágrafo primeiro, das Diretrizes Curriculares, compreende-se a docência como:

A ação educativa é 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).

Já na perspectiva dos egressos dos cursos de formação inicial para profissionais do magistério para a educação básica, em nível de ensino superior, no que diz respeito ao âmbito da graduação de licenciatura, conforme o art. 7º da DCN (2015), o egresso da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá consolidação virá do seu exercício profissional,

[...] fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (BRASIL, 2015).

O apontamento feito pelo parecer e pelas diretrizes (DCN, 2015) indica a necessidade de conferir, às instituições de ensino superior, no que diz respeito à formação inicial e continuada, uma “organicidade” tanto ao trabalho pedagógico como à formação de professores, partes integrantes do projeto nacional de educação: entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015).

Com base na análise documental da atual Matriz Curricular 2014/2017 do Curso de Pedagogia da FMP, destaca-se que para, o estudo de caso deste texto, a Resolução nº CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015) será citada e considerada como objeto analítico, uma vez que o Curso de Pedagogia foi reformulado de acordo com a DCN (2015), bem como a DCNP (2006).

Neste processo, manteve-se a coerência entre os princípios de natureza social, política, econômica, cultural, assim como o perfil profissional do egresso, estrutura curricular e o contexto educacional. A matriz curricular toma como pressuposto a docência, a iniciação científica e a práxis pedagógica como base para a formação do licenciado em Pedagogia, atendendo a Resolução nº. 02 de 1º de julho 2015 que 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. (FMP, 2017, p. 40).

Em concordância com o PPC Pedagogia (FMP, 2017, p. 40), o qual destaca que a DCN (2015), ao inserir 400 horas de prática como componente curricular, melhoraria, por um lado, a formação docente porque proporcionaria, ao acadêmico, a vivência desde sua primeira fase, mas, ao mesmo tempo isso faria com que necessitasse dedicar-se em um período às saídas de campo, nas instituições de Educação Básica, para atividades práticas, estas normalmente propostas no período matutino e vespertino.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11).

A constituição do perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia/FMP foi definido a partir do disposto nos documentos legais seguintes: DCNP do Curso de Nível Superior, Graduação Plena e Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP 01/2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015); e Projeto Pedagógico do Curso (PPC Pedagogia da FMP – 2014/2017). Assim, o egresso do Curso de pedagogia da FMP terá como campo de atuação: a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional.

O Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça foi concebido com base nas seguintes referências legais: Lei nº 9.394/96, de 20 de novembro de 1996, (LDB), Parecer CNE/CES nº 776/97, de 03 de dezembro de 1997, que estabelece as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, no Parecer CNE/CES nº 436/2001, na Resolução CNE/CP nº 3/2002, de 18 de dezembro de 2002, nas Portarias nº 10, de 28 de julho de 2006, e nº 1.024, de 11 de maio de 2006, na Resolução nº 02/2015, entre outras já previstas no item base legal do curso.

Quadro 10 – Perfil profissional do egresso na descrição legal

DOCUMENTOS LEGAIS	PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO NA DESCRIÇÃO LEGAL
<p>DCN Curso de Pedagogia Resolução CNE/CP nº 01/2006</p>	<p>Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia, é central:</p> <p>I - O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;</p> <p>II - A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;</p> <p>III - A participação na gestão de processos educativos e na organização e no funcionamento de sistemas e instituições de ensino.</p>
<p>DCN para a Formação Inicial em nível superior Resolução CNE/CP nº 02/2015</p>	<p>Art. 8º O(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:</p> <p>I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;</p> <p>II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;</p> <p>III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;</p> <p>IV - 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;</p> <p>V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação,</p>

	<p>nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;</p> <p>VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;</p> <p>VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;</p> <p>VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;</p> <p>IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;</p> <p>X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;</p> <p>XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;</p> <p>XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;</p> <p>XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.</p>
<p>PPC Pedagogia/FMP 2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar concepções teóricas e metodológicas nas áreas de conhecimento da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e Gestão na educação formal e não formal, em ambiente escolar e não escolar. - Elaborar, executar e avaliar planos e/ou projetos de ação pedagógica que expressem o processo de planejamento das instituições escolares e não escolares; - Avaliar de forma processual e contínua do processo de ensino-aprendizagem, entendida como instrumento da análise-reflexiva da sua prática pedagógica. - Articular ações nos diversos setores/espços das instituições escolares e não escolares, formais e não formais, em torno de projetos coletivos, participativos e democráticos. - Compreender a formação continuada e a pesquisa como tempos/espços necessários ao aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. - Associar as tecnologias de informação e comunicação ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. - Promover ações educativas que facilitem as relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; - Demonstrar, nas ações pedagógicas, a consciência da diversidade, numa perspectiva inclusiva, respeitando as diferenças de naturezas ambientais e ecológicas, culturais, étnico-raciais, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outros. - Atuar de forma crítico-reflexiva, numa perspectiva de

	<p>compreensão e análise da educação nos âmbitos social, político, cultural, econômico e tecnológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer, através do laboratório-brinquedoteca o elo, entre o aprender e o fazer. - Apropriar-se de brinquedos, jogos e brincadeiras como mecanismos facilitadores para o processo de ensino aprendizagem.
<p>PPC de Pedagogia da FMP 2017</p>	<p>Item 2.4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esse profissional deverá estar apto a inserir-se no mundo do trabalho para atuar com as seguintes competências e habilidades: - Dominar concepções teóricas e metodológicas nas áreas de conhecimento da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos na educação formal e não formal, em espaço escolar e não escolar; - Atuar na Gestão Educacional nas diferentes áreas: direção, coordenação e equipes pedagógicas, fortalecendo o compromisso das instituições escolares e não escolares com a gestão democrática pedagógica; - Planejar, elaborar, executar e avaliar planos e/ou projetos de ação pedagógica que expressem o processo de planejamento das instituições escolares e não escolares; - Avaliar de forma processual e contínua os processos de ensino-aprendizagem e compreendê-lo como instrumento da análise-reflexiva da sua prática pedagógica; - Articular ações nos diversos setores/espços das instituições escolares e não escolares, formais e não formais, em torno de projetos coletivos, participativos e democráticos; - Compreender a formação continuada e a pesquisa como tempos/espços necessários ao aperfeiçoamento de sua prática pedagógica; - Associar as tecnologias de informação e comunicação ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; - Promover ações educativas que facilitem as relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade. - Demonstrar, nas ações pedagógicas, a consciência da diversidade, numa perspectiva inclusiva, respeitando as diferenças de naturezas ambientais e ecológicas, culturais, étnico-raciais, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outros; - Atuar de forma crítico-reflexiva, numa perspectiva de compreensão e análise da educação nos âmbitos social, político, cultural, econômico e tecnológico; - Apropriar-se de brinquedos, jogos e brincadeiras como mecanismos facilitadores para o processo de ensino aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Brasil (2006) e Faculdade Municipal de Palhoça (2017).

A partir do quadro apresentado, verifica-se que, o art. 3º da DCNP (CNE/CP 01/2006) traz como fundamento das competências para a formação do pedagogo os “[...] princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006). Em paralelo, na DCN – CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), em seu art. 8º, o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a atuar com ética e compromisso, dominar os conteúdos específicos e pedagógicos, atuar na gestão e organização, em e problemas socioculturais e

educacionais, demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças pesquisas, a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

O Projeto Pedagógico de Curso (FMP, 2017), no que se refere aos principais marcos regulatórios, nesse sentido, é um documento norteador e que esse profissional se propõe a formar-se pedagogo crítico reflexivo, com sólidas bases em conhecimentos científicos e éticos que fundamentem a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para atuar em Gestão Educacional e como professor-pesquisador.

4.1.1. Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça 2014/2017

Os conteúdos curriculares estão em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais – Formação de Professores – Licenciatura Plena (Resolução CNE/CP nº 01/2002), Resolução CNE/CP nº 01/2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.

O Curso de Pedagogia iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2006, sendo autorizado a ofertar 80 vagas anuais: a primeira entrada contemplando 40 vagas no primeiro semestre letivo; a segunda, também com 40 vagas, no segundo semestre letivo, ambas no período noturno, com duração de oito semestres. Em 2016, foi solicitada e autorizada a ampliação da oferta de 50 vagas, conforme parecer nº 056, de 04 de abril de 2016, do Conselho Estadual de Educação, e a Resolução nº 016, de 04 de abril de 2016, que autoriza a oferta do curso de Pedagogia com 50 vagas semestrais. Tem por *objetivo geral* do curso:

Formar profissionais para exercerem a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para atuarem em Gestão Educacional, produzir e difundir conhecimentos correlatos à educação formal e não formal, em espaço escolar e não escolar, numa perspectiva de educador-pesquisador. (FMP, 2017, p. 74)

O projeto de curso descreve nove itens que tratam dos *objetivos específicos*, tal como apontam as sínteses: I. Dominar concepções teóricas e metodológicas nas áreas de conhecimento da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos na educação formal e não formal, em espaço escolar

e não escolar; II. Atuar na Gestão Educacional nas diferentes áreas: direção, coordenação e equipes pedagógicas, fortalecendo o compromisso das instituições escolares e não escolares com a gestão democrática pedagógica; III. Planejar, elaborar, executar e avaliar planos e/ou projetos de ação pedagógica que expressem o processo de planejamento das instituições escolares e não escolares; IV. Planejar, elaborar, executar e avaliar planos e/ou projetos de ação pedagógica que expressem o processo de planejamento das instituições escolares e não escolares; V. Avaliar de forma processual e contínua os processos de ensino compreendê-lo como instrumento da análise-reflexiva da sua prática pedagógica; VI. Articular ações nos diversos setores/espços das instituições escolares e não escolares, formais e não formais, em torno de projetos coletivos, participativos e democráticos; VII. Compreender a formação continuada e a pesquisa como tempos/espços necessários ao aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

De acordo com o PPC de Pedagogia (FMP, 2017, p. 76) o documento faz menção ao *campo de atuação e perfil do egresso* que deverá ser reflexivo, com bases sólidas em conhecimentos que fundamentem a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para atuar na Gestão Educacional e como professor-pesquisador. O pedagogo também será capaz de planejar, organizar, gerir e aperfeiçoar processos educativos nos mais diversos âmbitos, inclusive em empresas e organizações de Educação não formal.

Diante dessa proposição, convém historicizar o processo percorrido até esse momento. Para a Matriz Curricular 2014/1 (em 2017, estavam cursando a 8ª fase), deliberada após assembleia com os estudantes, coordenada pela Direção Acadêmica, no segundo semestre de 2013, os acadêmicos da 1ª fase optaram pela migração de Matriz Curricular. Desse modo, a matriz foi implementada no semestre de 2014/1, por semestre de ingresso e integralização.

A partir da Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, percebeu-se a necessidade de se estudar, refletir e atualizar a organização acadêmica e a Matriz Curricular do Curso. Desde então, foi amplamente discutida e reformulada. Essa necessidade de reestruturação da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da FMP foi reforçada após avaliação para o reconhecimento do curso e realizada pelo Conselho Estadual de Educação. Reuniram-se, sistematicamente, para estudos e ajustes da Matriz Curricular 2014/1; nesse processo, percebeu-se a necessidade de

reorganizar algumas unidades curriculares, sem prejuízo da integralização do curso. Assim, a Matriz Curricular em andamento, aprovada pelo Parecer nº 347, de 18 de novembro de 2014, do Conselho Estadual de Educação, que autoriza a alteração da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, permanecerá em vigência, paralelamente, à nova Matriz Curricular 2017/1, disponível no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (FMP, 2017).

A Matriz Curricular (2017/1) do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça foi aprovada pela Resolução CONFAP nº 010/2016. A integralização curricular da Matriz de 2017.1 é composta por 3.341 horas (FMP, 2017, p. 78), distribuídas do seguinte modo:

Quadro 11 – Comparativo/distribuição da Matriz Curricular 2014/1 com relação à Matriz Curricular 2017/1

MATRIZ ATUAL 2017/1	CH TOTAL	FASE	MATRIZ ANTIGA 2014/1	CH TOTAL	FASE
História da Educação I	66h	1 ^a	História da Educação I	66h	1 ^a
Filosofia	66h	1 ^a	Filosofia	66h	1 ^a
Ciências Sociais e Educação I	66h	1 ^a	Ciências Sociais e Educação I	66h	1 ^a
Metodologia Científica	33h	1 ^a	Metodologia Científica	66h (33+33)h	1 ^a
Prática em Educação e Infância	66h (33+33)h	1 ^a	Educação e Infância	66h (33+33)h	1 ^a
Psicologia	66h	1 ^a	Psicologia	66h	1 ^a
Português Produção Textual	66h	2 ^a	Português Produção Textual	99h (66+33)h	2 ^a
Didática I	33h	2 ^a	Didática I	66h	2 ^a
Prática Pedagógica em Didática I	66h (33+33)h	2 ^a	Sem equivalência	- ¹⁰	2 ^a
História da Educação II	66h	2 ^a	História da Educação II	66h	2 ^a
Filosofia da Educação	66h	2 ^a	Filosofia da Educação	66h	2 ^a
Psicologia da Educação	66h	2 ^a	Psicologia da Educação	66h	2 ^a
Didática II	66h	3 ^a	Didática II	66h	
Ciências Sociais e Educação II	33h	3 ^a	Ciências Sociais e Educação II	66h	3 ^a

¹⁰ Em “-”, leia-se “não há resposta”.

Prática em Ciências Sociais e Educação	66h (33+33)h	3 ^a	Sem equivalência	-	3 ^a
Currículo	66h	3 ^a	Currículo	99h (66+33)	3 ^a
Aprendizagem e Desenvolvimento	66h	3 ^a	Aprendizagem e Desenvolvimento	66h	3 ^a
Educação Especial e Inclusão	66h	3 ^a	Educação Especial e Inclusão	99h (66+33)	3 ^a
Didática II	66h	3 ^a	Didática II	66h	3 ^a
Metodologia do Ensino de Português	66h	4 ^a	Metodologia do Ensino de Português	66h	4 ^a
Letramento e Infância	33h	4 ^a	Letramento e Infância	66h	4 ^a
Prática em Letramento	66h (33+33)h	4 ^a	Sem equivalência	-	4 ^a
Planejamento Educacional	66h	4 ^a	Planejamento Educacional	66h	4 ^a
Avaliação	66h	4 ^a	Avaliação	66h	4 ^a
Educação Infantil	66h	4 ^a	Educação Infantil	66h	4 ^a
Metodologia do Ensino Geografia	66h	5 ^a	Metodologia do Ensino Geografia	66h	5 ^a
Metodologia do Ensino Matemática	66h	5 ^a	Metodologia do Ensino Matemática	66h	5 ^a
Metodologia do Ensino de Ciências	66h	5 ^a	Metodologia do Ensino de Ciências	66h	5 ^a
Alfabetização e Letramento	66h	5 ^a	Alfabetização e Letramento	66h	5 ^a
Pesquisa e Prática em Educação Infantil	66h (33+33)h	5 ^a	Sem equivalência	-	5 ^a
Estágio Interdisciplinar I em Educação Infantil	134h (33+101)	5 ^a	Estágio Interdisciplinar I Educação Infantil	132h (99+33)	5 ^a
Projeto de TCC	33h	6 ^a	Projeto de TCC	66h (33+33)h	6 ^a
Educação de Jovens e Adultos	66h	6 ^a	Educação de Jovens e Adultos	66h	6 ^a
Metodologia do Ensino de História	66h	6 ^a	Metodologia do Ensino de História	66h	6 ^a
Organização da Educação Básica	33h	6 ^a	Organização da Educação Básica	33h	6 ^a
Arte Educação	66h	6 ^a	Arte Educação	66h	6 ^a
Pesquisa e Prática Pedagógica em Ensino	66h (33+33)	6 ^a	Sem equivalência	-	6 ^a

Fundamental – Anos Iniciais					
Estágio Interdisciplinar II em Ensino Fundamental – Anos Iniciais	134h (33+101)	6 ^a	Estágio Interdisciplinar II em Ensino Fundamental – Anos Iniciais	132h (99+33)	6 ^a
Educação e Juventude	66h	7 ^a	Educação e Juventude	66h	7 ^a
Políticas Públicas	66h	7 ^a	Políticas Públicas	66h	7 ^a
Gestão Educacional	66h	7 ^a	Gestão Educacional	66h	7 ^a
Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos/Gestão	66h (33+33)	7 ^a	Sem equivalência	-	7 ^a
Estágio Interdisciplinar III em Educação de Jovens e Adultos/Gestão	134h (66+68)	7 ^a	Estágio Interdisciplinar III em Educação de Jovens e Adultos/Gestão	132h (99+33)	7 ^a
TCC I	33h	7 ^a	TCC I	66h (33+33)	7 ^a
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	66h	8 ^a	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	66h	8 ^a
Tecnologias, Mídias e Conhecimentos Aplicados na Educação	66h	8 ^a	Tecnologias, Mídias e Conhecimentos Aplicados na Educação	66h	8 ^a
Docência em Multiculturalismo, Sexualidade e Gênero	33h	8 ^a	Docência: Multiculturalismo, Sexualidade e Gênero	33h	8 ^a
TCC II	33h	8 ^a	TCC II	66h (33+33)	8 ^a
Educação Socioambiental	66h	8 ^a	Educação Socioambiental e Sustentabilidade	66h	8 ^a
Optativa	66h	8 ^a	Optativa	66h	8 ^a

Fonte: Adaptado de Faculdade Municipal de Palhoça (2017).

De acordo com a *Organização Curricular*, a matriz curricular do curso de Pedagogia da FMP é organizada nos mesmos precedentes da DCN, em diferentes Núcleos. De acordo com a DCN – CNE/CP 02/2015:

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
 III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
 IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III, do artigo 12, desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

Para a análise documental, foi realizado um agrupamento que evidenciasse, com mais clareza, como a formação inicial de professores vem sendo proposta.

Quadro 12 – Demonstrativo dos núcleos de estudos

DCNP (CNE/CP nº 01/2006)		DCN (CNE/CP nº 02/2015)	
I - um núcleo de estudos básicos	- sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas.	I - núcleo de estudos de formação geral	- das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.
II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	- voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades.	II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	- das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre

			outras possibilidades.
III - um núcleo de estudos integradores	- que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação de seminários e atividades práticas.	III - núcleo de estudos integradores	- para enriquecimento curricular.

Fonte: Adaptado de Brasil (2006, 2015).

Para tanto, buscou-se uma forma de apresentar uma síntese dos dados obtidos referentes à análise documental no comparativo e descrição dos principais documentos normativos da Faculdade Municipal de Palhoça, em relação à formação inicial dos egressos de Pedagogia.

Dessa forma, pode-se analisar, em síntese, que o processo de transição de Matriz do curso sofreu alteração significativa em sua carga horária:

- a) O Curso de Pedagogia tem sua integralização curricular da **Matriz de 2014.1** com o **total de 3.401** horas, distribuídas do seguinte modo:
- **2.805h** de Estudos Básicos previstos nas atividades teórico-práticas constantes nas unidades curriculares distribuídas nos oito semestres do curso, de acordo com Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006;
 - **396h** de Estágio Interdisciplinar;
 - **200h** de Atividades Complementares.
- b) A integralização curricular da **Matriz de 2017.1** totaliza de **3.341** horas, distribuídas do seguinte modo:
- **429h** de Prática de Ensino;
 - **402h** de Estágio Interdisciplinar;
 - **2.310h** de Unidades Curriculares do Núcleo Geral Diversificado, distribuídas nos oito semestres do curso, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015;
 - **200h** de Atividades Complementares.

Posteriormente, foram apresentadas algumas destas alterações:

- a) As Unidades Curriculares *Cultura Afro-brasileira e Educação Escolar Indígena* eram oferecidas como disciplinas optativas e deveriam constar

como obrigatórias, conforme orientação do CEE (2015). Para tanto, a temática foi ampliada em abordagens transversais dos conteúdos programáticos da matriz curricular, tendo como unidade curricular obrigatória: *Docência em Multiculturalismo, Sexualidade e Gênero*, sob a ementa: “Diversidade escola e cultura. Multiculturalismo e políticas de ação afirmativa. Conceito de gênero, segundo diferentes escolas teóricas. Parentesco, família, filiação e reprodução”, nos termos da Lei nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 03/2004.

- b) As unidades curriculares *Educação Musical e Arte e Educação* com 36 (trinta e seis) horas respectivamente, tiveram suas ementas unificadas na unidade curricular *Arte e Educação*, que passou de 33 (trinta e três) horas para 66 (sessenta e seis) horas, por entender-se que a disciplina voltada para a Arte envolve as demais linguagens de acordo com a ementa.
- c) A unidade Curricular Fundamentos de Psicopedagogia foi incorporada à ementa da disciplina Educação Especial e Inclusão.

Para tanto, sua estrutura curricular ficou constituída por três núcleos, organizados pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Conforme art. 6º, a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, engloba três grandes núcleos: 1) Estudos básicos – compreendendo as atividades de fundamentos e de preparação técnica para o exercício da docência; 2) Aprofundamento e diversificação de estudos – voltados às áreas de atuação profissional, e oportunizando investigações sobre processos educativos e de gestão; e 3) Estudos integradores – constituídos por atividades voltadas para a pesquisa, práticas pedagógicas e estágio supervisionados.

Por conseguinte, na DCN – CNE/CP 02/2015, em seu art. 12, os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I) núcleo de estudos de formação geral (NEFG); II) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (NADE); e por fim III) núcleo de estudos integradores (NEI) (BRASIL, 2015).

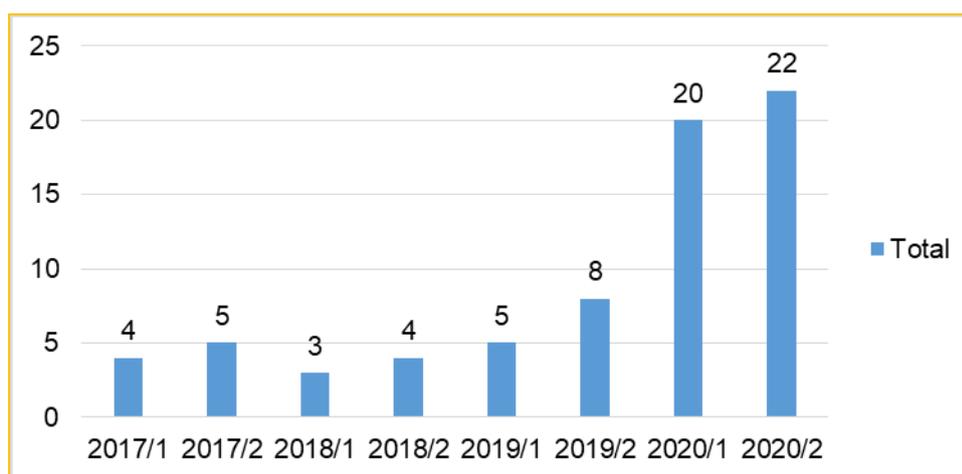
Em conformidade com o previsto na resolução citada, o Curso de Pedagogia da FMP, em sua matriz 2017/1, segundo Garcia (1999), independentemente das

especificidades de cada fase da formação docente, deve-se realizar uma articulação entre elas. Conseqüentemente, torna-se relevante abordarmos a formação atual dos pedagogos.

4.2. EGRESSOS DE PEDAGOGIA: DA UNIVERSIDADE À ESCOLA

Nesta seção, apresentam-se a sistematização e análise dos dados da pesquisa quanto aos questionários aplicados com egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC, graduados entre 2017/1 a 2020/2, a fim analisar o processo de constituição dos saberes docentes relacionados ao exercício da profissão e ensejando um olhar retrospectivo para a formação inicial. O questionário foi elaborado com 28 perguntas, distribuídas em 15 questões que versavam sobre perfil dos egressos, a fim de obter dados que correspondem ao mapeamento: sexo, idade, formação, atuação, exercício da docência; e 13 questões a respeito dos saberes docentes, do exercício da docência e da formação inicial. Para isso, foi utilizado o recurso o formulário Google Forms, enviado por e-mail e disponibilizado por um período de 15 dias.

Gráfico 1 – Ano/semestre de conclusão do Curso de Pedagogia da FMP



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

De um total de 203 egressos do período definido, 71 responderam, resultando em cerca de 33% de devolução dos questionários. O Gráfico 1 demonstra o número de respostas por ano/semestre de conclusão do curso dos participantes da

pesquisa. Entre os 71 participantes da pesquisa, 9 (12%) deles se formaram em 2017; 7 (10%) em 2018; 13 (18%) em 2019; e 42 (60%) em 2020.

A pesquisa com egressos apresentou relevantes questões e informações sobre a formação docente no Curso de Pedagogia, no que diz respeito à escolha do curso, sua formação inicial (relação entre os saberes disciplinares e curriculares) e ao exercício da docência (relação entre inserção, saberes profissionais e saberes experienciais). Nesse sentido, buscar o que pensam os professores com relação à sua formação inicial pode ser considerada uma forma de contribuir com a “[...] tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho [...]” (TARDIF, 2014, p. 86).

Na sequência desta seção, inicialmente, os dados do perfil dos participantes da pesquisa serão apresentados; em seguida, será apresentada a análise de dados/respostas que correspondam ao processo de constituição dos saberes docentes ao exercício da profissão segundo professores egressos de um curso de Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça.

4.2.1. Caracterização do perfil de professores egressos do Curso de Pedagogia da FMP

Para uma melhor compreensão dos dados analisados, realizar-se-á a caracterização dos participantes da pesquisa, indicando os questionários que foram validados para análise da pesquisa. O grupo de participantes egressos serão identificados e nomeados com a letra P (Participante) seguidos da ordem numérica, por exemplo: “P71”.

As respostas dos participantes foram identificadas e agrupadas a partir de uma série de atributos relacionados ao contexto, considerando dimensões como: sexo, idade, tempo de atuação, localidade de atuação, bem como aspectos relevantes à pesquisa como à compreensão da formação inicial e do exercício da docência. Essa caracterização, portanto, colabora com dados gerais que possibilitam um mapeamento com uma primeira relação e aproximação do universo dos professores egressos do Curso de Pedagogia da FMP.

4.2.2. Perfil da formação docente dos egressos participantes

Com relação ao sexo, dentre os 71 participantes, observa-se o predomínio de egressos do sexo feminino, sendo um total de 64 (91%) e apenas 7 (9%) são do sexo masculino (Tabela 1). Dentre as opções, havia “outros”, mas não foi selecionada pelos respondentes.

Tabela 1 – Sexo

DESCRIÇÃO		
Sexo	Nº = 71	Frequência
Feminino	64	91%
Masculino	7	9%

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Prevalece uma das características citadas por Nóvoa (2008), o qual atribui a feminização do magistério a um fenômeno fruto das relações econômicas e patriarcais estabelecidas com reflexo na própria forma de conceber o magistério. Nesse sentido, a participação desigual de homens e mulheres está relacionada à constituição da identidade social da profissão docente do país.

Conforme salienta Vianna (2013, p. 166), no Brasil, a forte presença de mulheres no magistério do ensino primário está relacionada a um processo iniciado no Século XIX, com escolas de improviso e sem vínculo com o estado. O forte caráter feminino da docência,

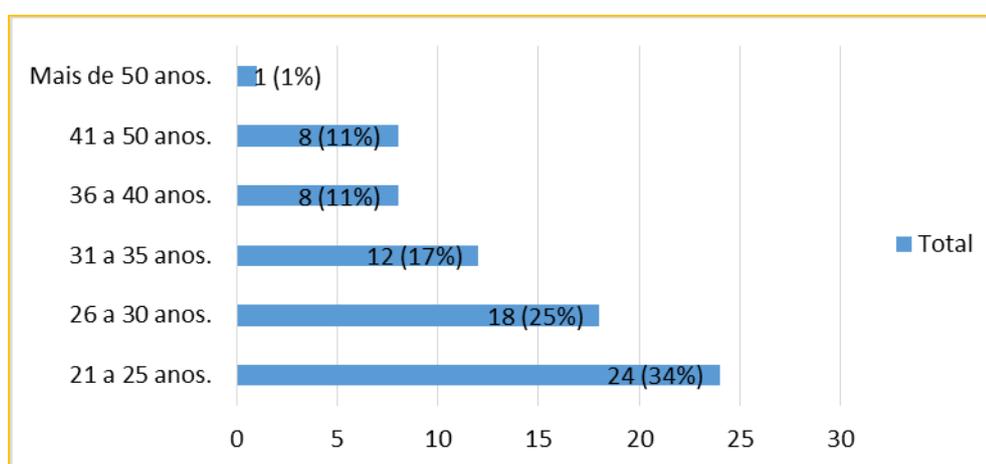
[...] na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas). O Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres, incorporadas em diferentes proporções, com alterações importantes da presença feminina tanto na graduação quanto na pós-graduação e também para as áreas disciplinares distintas. (BRASIL, 2009 *apud* VIANNA, 2013, p. 166).

André (2001) também comenta que o fenômeno que leva à feminização do magistério tem implicações histórico-sociais. Em seu estudo sobre identidade e profissionalização do professor, destacam-se vários autores que explicam a

feminização do magistério em seus aspectos históricos e sociais. Isso contribui para explicar, de acordo com os dados oficiais, que a presença feminina no trabalho docente atinge quase sua totalidade.

Em relação à idade dos participantes, variou entre 21 e 50 anos, tendo média de 21 a 30 anos, e se distribuiu nas seguintes faixas etárias: 24 participantes (34%) estão na faixa entre 21 a 25 anos; 18 (25%), na faixa de 26 a 30 anos; 12 (17%), na faixa de 31 a 35 anos; 8 (11%), na faixa de 36 a 40 anos; 8 (11%), na faixa de 41 a 50 anos; e 1 (1%) na faixa de mais de 50 anos. Dessa forma, é perceptível que, entre os egressos do Curso de Pedagogia da FMP, 59% têm menos de 30 anos, sendo jovens entre 21 e 30 anos, com maior concentração na faixa etária entre 21 e 25 anos e apenas 12% têm acima de 41 anos. Esse perfil etário mais velho nos Cursos de Pedagogia por estar relacionado com a exigência legal para a docência que, inicialmente, era obtida em nível médio (GATTI; BARRETO, 2009). Nesse sentido, era comum parte dos ingressantes no Curso de Pedagogia já atuarem como docentes, para, então, buscarem o nível superior (GATTI; BARRETO, 2009).

Gráfico 2 – Idade dos egressos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

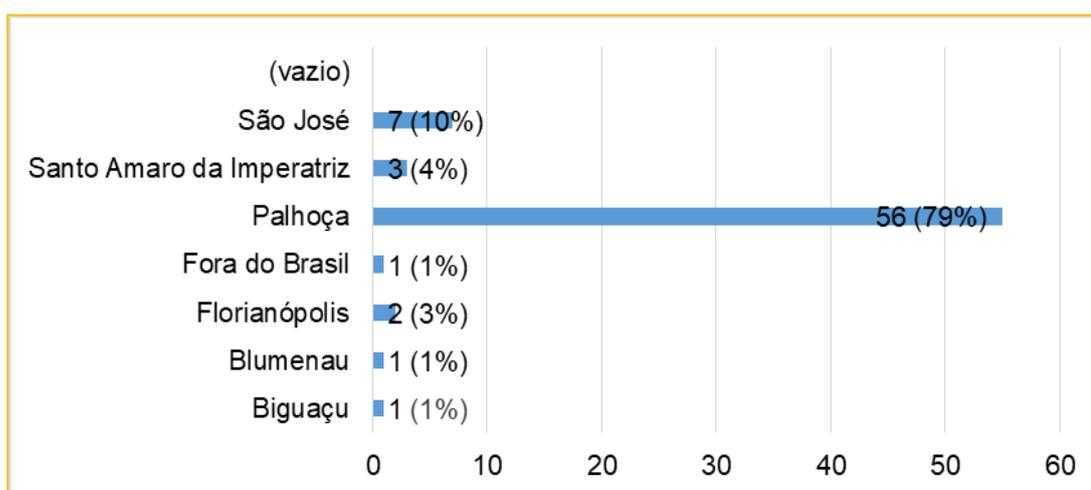
De acordo com o Censo da Educação Básica de 2020 (INEP, 2021), na Educação Infantil Brasileira, o número de docentes é de 593 mil e a distribuição das idades se concentra nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos. Já no Ensino Fundamental, atuam 1.378.812 docentes. As faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Apesar desta descrição se distinguir do perfil de idade dos egressos participantes desta pesquisa, destaca-se que o número

de sujeitos de pesquisa é muito pequeno se for comparado ao do INEP. Ao se considerar que os participantes egressos do Curso de Pedagogia da FMP, e que a questão foi respondida por concluintes de um período de quatro anos (2017/1 a 2020/2), ao fazer um cruzamento entre os dados fornecidos por faixa etária e sexo verifica-se que há uma predominância de mulheres jovens (com idades entre 21 a 30 anos).

Com relação ao local de residência dos egressos participantes, mapeamos o município de residência desse grupo na região da grande Florianópolis/SC; desses, a maioria reside em Palhoça/SC 56 (79%); sendo 7 (10%) em São José/SC, 3 (4%) em Santo Amaro da Imperatriz/SC, 2 (3%) em Florianópolis, 1 (1%) em Biguaçu/SC, 1 (1%) em Blumenau/SC; e 1 (1%) não reside mais no Brasil.

Ainda em relação à maioria dos participantes serem munícipes de Palhoça/SC, a Lei Municipal de Palhoça/SC (Lei nº 2386, de 21 de junho de 2006) autoriza a reservar até 90% (noventa por cento) das vagas dos cursos oferecidos por esta aos moradores residentes no município de Palhoça/SC e que tiverem frequentado o Ensino Médio em escolas públicas (redação dada pela Lei nº 4394/2016). Nota-se que o percentual é alto: 79% dos participantes da pesquisa são moradores de Palhoça/SC. Logo, essa medida é um fator que pode fomentar a educação em nível local.

Gráfico 3 – Município de residência na região da grande Florianópolis/SC



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Figura 1 – Região da Grande Florianópolis/SC



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

De acordo com os dados coletados, 53,3% dos egressos declaram ter realizado outro tipo de formação, após a conclusão da Graduação em Pedagogia, conforme se verifica no quadro abaixo. No que se refere à formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* informada nos questionários, é possível observar que 40 (53%) egressos concluíram alguma especialização; 31 (43%) não iniciaram ainda a especialização; e 1 (1%) está cursando mestrado. O percentual de 43% de egressos que não iniciaram a pós-graduação *lato sensu* denota uma preocupação com a continuidade dos estudos, por mais que as pesquisas com cursos de licenciaturas indiquem como uma profissão social e ainda desvalorizada economicamente em nossa atual sociedade.

Entende-se, assim como Gatti (2010b, p. 1.360), que:

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do imprevisto, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2015), trata das diretrizes para formação inicial e continuada, que acaba delimitando a necessidade de os professores estarem em formação contínua ao longo de toda sua carreira.

Dos 71 egressos participantes, 40 (53%) responderam em quais áreas se especializaram em nível de pós-graduação *lato sensu* como primeira especialização. São elas classificadas em grau de frequência: 20 em Educação Especial; 16 em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 13 em Supervisão e Orientação Escolar (Gestão); 3 em Alfabetização e Letramento; 3 em Tecnologias Educacionais e 1 em Docência em Nível Superior. Desses 40 participantes, 14 (19%) já concluíram uma segunda especialização; e 7 (9%) concluíram uma terceira em nível de pós-graduação *lato sensu*, e 1 (1%) está cursando Mestrado em Educação na linha de pesquisa “Sujeitos, Projetos Educacionais e Docência” na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Uma das metas destacadas no Plano Nacional de Educação (PNE) diz respeito à pós-graduação e à formação continuada dos docentes da educação básica. A “meta 16” busca formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores de Educação Básica até o último ano de vigência do Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Quadro 13 – Áreas de formação acadêmica em nível de Pós-graduação
Lato sensu e Strictu sensu

Nº	1ª Especialização (<i>Lato sensu</i>)	2ª Especialização (<i>Lato sensu</i>)	3ª Especialização (<i>Lato sensu</i>)	Mestrado (<i>Strictu sensu</i>)
P02	Educação Infantil e Anos Iniciais	Educação Especial	Supervisão e Orientação Escolar	-
P03	Educação Infantil e Anos Iniciais	-	-	-
P06	Educação Infantil e Anos Iniciais	Psicopedagogia	Supervisão e Orientação Escolar	-
P07	Educação Infantil e Anos Iniciais	-	-	-
P08	Neuropsicopedagogia	Educação Especial Inclusiva	-	-
P13	Educação Infantil e Anos Iniciais	-	-	-
P14	Educação Infantil e Anos Iniciais	Educação Especial	-	-
P15	Educação Infantil com Ênfase em Educação Especial	-	-	-

P16	Libras e Educação Inclusiva	-	-	-
P18	Educação Infantil e Anos Iniciais	Gestão Escolar	Tecnologias Digitais	-
P19	Educação Especial	X	X	X
P20	Educação Infantil e Anos Iniciais	Educação Especial Inclusiva	-	-
P21	Educação Infantil	Gestão Escolar	-	-
P22	Educação Infantil e Anos Iniciais	Educação Especial	Supervisão e Orientação Escolar	-
P23	Alfabetização	Educação Especial	-	-
P24	Neurociência aplicada à Educação	-	-	-
P26	Supervisão e Orientação Escolar	-	-	-
P27	Educação Infantil e Anos iniciais	Psicopedagogia	-	-
P28	Supervisão e Orientação Escolar	-	-	-
P34	Educação Especial	-	-	-
P36	Educação Infantil e Anos Iniciais	Educação Especial Inclusiva	Supervisão e Orientação Escolar	-
P37	Docência em Nível Superior	-	-	-
P40	Educação Especial	-	-	-
P41	Educação Infantil e Anos Iniciais	Administração Escolar	Supervisão e Orientação Escolar	Mestrado em Educação (cursando)
P42	Educação Especial	-	-	-
P43	Educação Infantil e Anos Iniciais	-	-	-
P44	Supervisão e Orientação Escolar	-	-	-
P46	Supervisão e Orientação Escolar	-	-	-
P48	Educação Infantil	-	-	-
P53	Psicopedagogia	-	-	-
P55	Educação Inclusiva	-	-	-X
P56	Tecnologia e Educação	-	-	-
P59	Psicopedagogia	-	--	-
P61	Tecnologia na Educação	-	X	-
P62	Educação Infantil e Anos Iniciais	Psicopedagogia	--	-
P63	Alfabetização e Letramento	-	-	-
	Alfabetização e	-	-	-

P64	Letramento			
P65	Supervisão e Orientação Escolar	-	-	-
P67	Educação Infantil e Anos Iniciais	-	-	-
P70	Educação Infantil e Anos Iniciais	Educação Especial	Supervisão e Orientação Escolar	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

A formação da profissão docente implica uma formação consistente e contínua. Após a formação inicial, a formação em nível de especialização (*lato sensu*) se torna uma opção imediata para egressos dos cursos de licenciatura, tendo em vista que é uma etapa a formação que somente se realiza ao término da graduação, ou seja, uma característica mais geral é que tem, por sua vez, como pré-requisito a conclusão de um curso superior. Os dados da pesquisa parecem mostrar que, cada vez mais, as pessoas estão procurando estudar e se especializar, a busca em participar de especializações, estão relacionadas ao fato de qualificarem suas práticas, além de atualizarem-se com a docência e trocarem experiências.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 02:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar (BRASIL, 2015).

Convém citar como Saviani (2017, p. 4-5) diferencia a pós-graduação *lato e stricto sensu*:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, [...] se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

Percebe-se que a busca pela formação possibilita caminhos, sendo eles: a) a necessidade em dar continuidade ao processo educativo, que visa ao exercício da

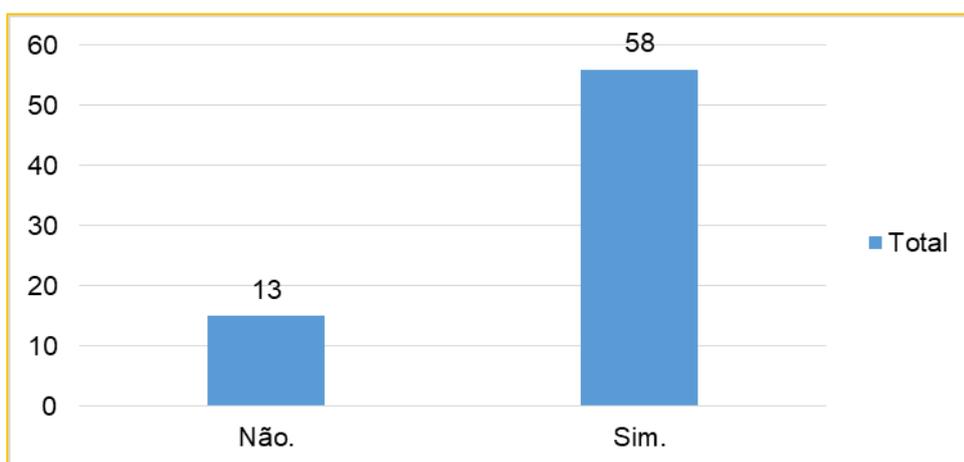
docência, dando subsídios e conhecimentos para a centralidade do ensino, buscando se aperfeiçoar em temáticas que possibilitem uma melhor atuação em sua prática docente, ou seja, um maior aprofundamento em áreas advindas da formação inicial, e que foram desafios na docência; ou b) a ampliação de saberes aprofundados, como o desenvolvimento do processo formativo que se constitui na e pela pesquisa.

Nesse contexto, com base em Imbernón (2011), ressalta-se a necessária garantia de formação continuada na trajetória formativa dos egressos. As propostas que se mostram mais convenientes para a formação continuada dos professores são pensadas a partir de dentro das escolas estimando as ações reais dos professores, quer sejam iniciantes ou não. A troca de experiência coletiva no ambiente educativo, onde o trabalho escolar acontece, tem-se mostrado muito mais produtiva, comparando-se a palestras e seminários que são esporádicos, muitas vezes desvinculados das necessidades reais formativas dos professores (IMBERNÓN, 2011).

4.2.3. Índice de área de atuação docente entre os egressos

Continuando a análise, tem-se a quantidade de profissionais que, ao se formarem em Pedagogia, passaram a atuar na área de educação. De acordo com as respostas, em relação ao exercício da docência, foi perguntado se atualmente estão atuando na Educação Básica. Soube-se que 58 (82%) informaram que atua na área como professor(a); e 13 (18%) não está atuando na área ainda.

Gráfico 4 – Atuação na Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Com relação a esse alto índice de empregabilidade apresentado pelos dados, considerando que 58 (82%) está atuando na área da educação, a análise preliminar dos dados do perfil obteve os seguintes resultados: 82% dos egressos são professores atualmente e preservaram em sua carreira profissional após a formação. Ressalta-se a “meta 15” do PNE (2014), que tem como objeto de interesse garantir que todos os professores e todas as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, este “Indicador de Adequação da Formação Docente” sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola (INEP, 2021).

A pesquisa perguntou, ainda, sobre exercício da docência, sobre o nível de atuação do egresso durante o curso de formação. No que diz respeito à atuação exercida pelos egressos, a Tabela 2 apresenta uma distribuição que perpassa os diferentes níveis organizacionais da Educação Básica, especificamente sobre os egressos que atuam na docência. Prevalece a Educação Infantil com 32 (44%) egressos, seguida por Anos Iniciais do Ensino Fundamental com 19 (27%); e 2 (3%) atuando em ambas as funções. Em número menor, 2 atuam em Educação Especial (3%), 2 em Gestão Escolar (3%), e 1 (1%) como professora autônoma em reforço Escolar. Além disso, 13 (18%) não estão atuando na Educação Básica no momento. Observa-se, ainda, a predominância na função/cargo de docente/professor(a), com 56 (71%) egressos exercendo a docência. Ao serem questionados sobre atuação como professor(as) de Educação Especial, apenas 4 egressos informaram que atuam com crianças com necessidades especiais. A partir do disposto, demonstra-se que a maioria dos egressos atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seguidos da Gestão Escolar (Orientação e Supervisão) e Educação Especial.

Tabela 2 – Atuação por nível/modalidade na Educação Básica

DESCRIÇÃO	Nº	FREQUÊNCIA
Educação Infantil	32	44%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	19	27%
Anos Finais do Ensino Fundamental	1	1%
Educação Infantil e Anos Iniciais	2	3%

Educação Especial	2	3%
Professora autônoma em Reforço Escolar	1	1%
Gestão Escolar (Supervisão e Orientação)	2	3%
Não atuo no momento	13	18%
Total Geral		71

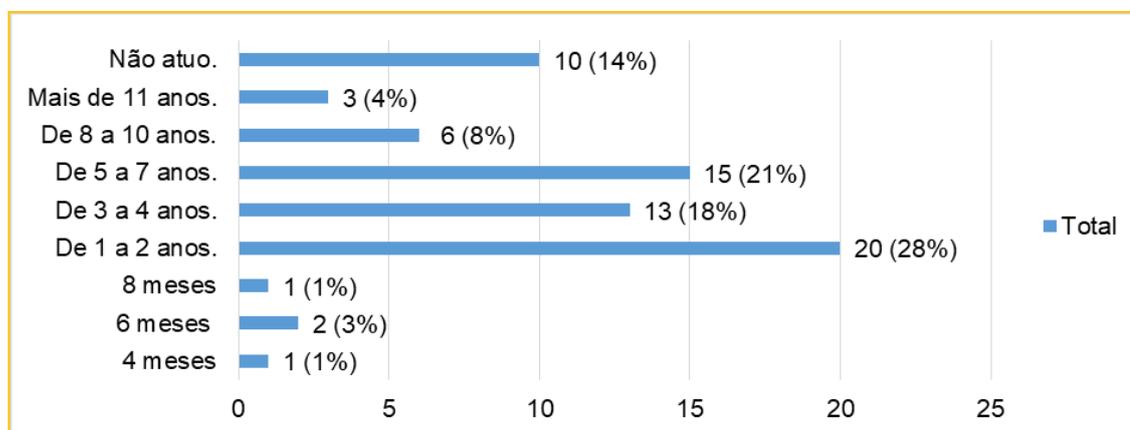
Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

O número de docentes egressos do curso de Pedagogia da FMP que atuam na Educação Infantil é 17% maior do que o número de egressos atuando no Ensino Fundamental, o que se confirma também na pesquisa do INEP (2021), a qual indica que o número de docentes que atuam na Educação Infantil cresceu 6,8% e daqueles que atuam no Ensino Fundamental 1,3%. Em 2021, foram registrados 2.190.943 docentes na Educação Básica brasileira; na Educação Infantil brasileira, atuam 595 mil docentes e no Ensino Fundamental, atuam 1.373.693 docentes (INEP, 2021). Os egressos que não estão atuando na Educação Básica não justificaram sua posição.

Sacristán (1999, p. 66) esclarece que “[...] a prática docente é realizada por um grupo social, cujas características são condições para a expressão da prática da atividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam”. Já Tardif (2000) aponta que o pedagogo atua sobre o sujeito – ser humano individualizado e socializado – em vários espaços, em diferentes funções. Assim, podemos pensar o pedagogo como um profissional que pode agir em diversas instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente vinculadas à organização e aos processos de aprendizagem.

Outra questão relacionada ao questionário diz respeito ao tempo de atuação como professor na Educação Básica dos egressos, conforme o Gráfico 6, que se refere a: 4 (5%) estão atuando a menos de 1 ano; 20 (28%) estão atuando de 1 a 2 anos; 13 (18%) estão atuando de 3 a 4 anos; 15 (21%) estão atuando de 5 a 7 anos; 6 (8%) estão atuando de 8 a 10 anos; e 3 (4%) estão atuando há mais de 11 anos na Educação Básica. E 10 (14%) deles não atuaram na Educação Básica até o momento.

Gráfico 5 – Tempo de atuação como professor(a) na Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Nesse sentido, o tempo médio de experiência observado no grupo de participantes egressos do Curso de Pedagogia da FMP foi de 1 a 7 anos na docência. Esse revela uma situação vivenciada na profissão docente: professores da Educação Básica no Brasil iniciam sua carreira na profissão docente anos antes da formação em nível superior (graduação). Assim, para estes profissionais, o conceito de “professor leigo¹¹” não significa falta de experiência na docência, visto que a maioria dos participantes indicou um elevado tempo de experiência no magistério, como é o caso dos egressos do Curso de Pedagogia da FMP, que, antes mesmo da conclusão do curso, já estavam se inserindo nos espaços da Educação Básica, seja como estagiários ou com o magistério em nível médio, conforme destaca o art. 62 da Lei nº 9.394/96, em sua redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

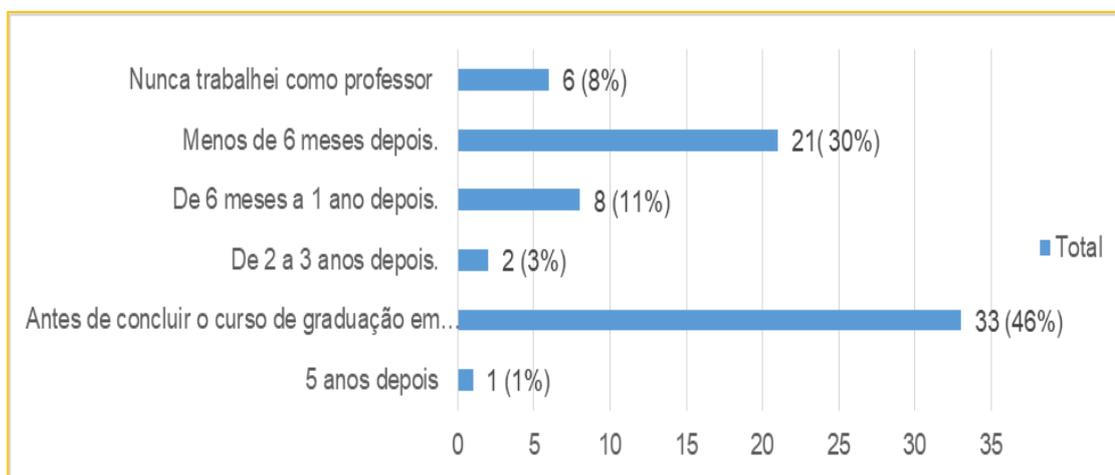
A Lei nº 9.394/96 instituiu como graduação habilitadora dos profissionais da Educação Básica a licenciatura de graduação plena (BRASIL, 1996); porém, no sentido de que sua formação não é suficiente para a tarefa realizada, isto é, a preocupação única com o aspecto técnico se sobrepõe ao aspecto pedagógico.

¹¹ Segundo o Parecer CNE/CEB nº 019/98, o conceito de “Professor Leigo” significa aquele sem a devida habilitação para a função de magistério em exercício (FMP, 2017).

De acordo com Garcia (2010, p. 28) a inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.

Ainda com relação ao índice de empregabilidade dos egressos do Curso de Pedagogia da FMP (Gráfico 7), com relação ao item “Antes de concluir o Curso de Graduação em Pedagogia”, nota-se que 33 (46%) dos egressos já atuavam na docência antes mesmo da conclusão do curso. Então, analisando o tempo que decorreu entre a formatura e o início da atividade profissional, constatou-se que 29 (41%) levaram, no máximo, 1 ano para a atuação. Estes totalizam 87% dos egressos que, no primeiro ano de formados, já estavam inseridos profissionalmente na área da Educação Básica. Contudo, 3 (4%) deles esperaram um tempo maior, o que pode justificar-se por diversas questões ou possíveis dificuldades encontradas.

Gráfico 6 – Empregabilidade após o ano de conclusão do curso



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Quanto à questão que faz referência a quanto tempo, após a conclusão do Curso de Pedagogia na FMP, o egresso conseguiu seu primeiro emprego como professor no sistema público e privado da Educação Básica, os dados demonstram um elevado índice de imediata inserção tanto após, quanto antes, da formação concluída. Nesse sentido, busca-se uma reflexão importante: “como foi vivenciado pelos egressos este rito de passagem da formação inicial ao exercício da docência?”

– reflexão caracterizada por Tardif (2000) como o momento no qual o recém-professor abandona a posição de estudante para assumir um novo papel, na condição de profissional.

Conforme a Tabela 3, a seguir, com relação ao vínculo empregatício dos egressos do Curso de Pedagogia da FMP, 31 (44%) deles foram admitidos em caráter temporário – ACT; 4 (6%) admitidos por meio concurso público para cargo efetivo; 23 (32%) admitidos por meio da CLT (carteira assinada, setor privado); enquanto 13 (18%) não estão trabalhando. A maior parte daqueles que estão trabalhando encontram-se no serviço público, na condição de efetivos ou de contratados temporariamente, seguidos pelo setor privado.

Tabela 3 – Vínculo empregatício egressos do Curso de Pedagogia da FMP

DESCRIÇÃO	Nº	FREQUÊNCIA
Admitido(a) em Caráter Temporário – ACT	31	44%
Admitido(a) por meio Concurso Público para cargo efetivo	4	6%
Admitido(a) por meio da CLT – Carteira assinada (privado)	23	32%
Não estou trabalhando	13	18%
Total Geral		71

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Apesar de considerarmos o percentual de 6% de egressos na carreira pública como efetivos um índice baixo, não podemos desprezar que a maioria atua na condição de servidor público mesmo que sob contrato temporário. Essa questão nos desafia a problematizar sobre como as condições de trabalho nestes regimes interferem na motivação e no investimento da atuação profissional como licenciado, especialmente para aqueles com vínculos instáveis (contrato) ou em dupla jornada de trabalho.

Em levantamento do quantitativo de agentes por ente e tipo de vínculo elaborado pelo Núcleo de Informações Estratégicas do TCE/SC (2017) demonstra o percentual de professores efetivos e temporários no estado e nos dez municípios mais populosos de Santa Catarina, destaca-se, na região, os três maiores percentuais: Florianópolis com 71,3% Efetivos e 28,7% ACT; Palhoça com 60% Efetivos e 39,5% ACT; e São José com 54,4% Efetivos e 44,2% ACT (SANTA CATARINA, 2017). Logo, deve-se problematizar a oferta de concursos públicos para

professores efetivos nos municípios de Palhoça/SC e São José/SC, cujo índice de professores admitidos em por meio de contrato temporário oferecido por processo seletivo é considerado muito elevado.

Em relação à carga horária de trabalho semanal: 27 (38%) egressos indicam que estão atuando com uma carga horária de 40 horas semanais; e 19 (27%), indicam atuarem em 30 horas semanais (Tabela 4).

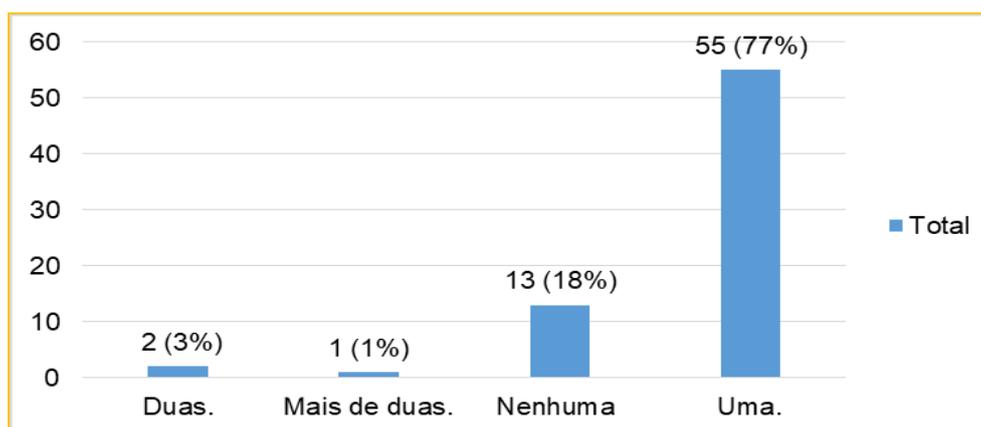
Tabela 4 – Carga horária de trabalho semanal

DESCRIÇÃO	Nº	FREQUÊNCIA
10 horas	1	1%
20 horas	7	10%
30 horas	19	27%
40 horas	27	38%
44 horas	1	1%
50 horas ou mais	3	4%
Não estou trabalhando	13	18%
Total Geral		71

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Quanto ao número de instituições nas quais os egressos atuam, a maioria, 55 (77%) dos participantes, respondeu que faz parte de apenas uma instituição de trabalho, de acordo com o Gráfico 8. No estudo de Gatti e Barreto (2009), embora haja consenso entre os pesquisadores sobre a desvalorização da profissão docente, a oferta de emprego aparece como um fator distintivo na carreira docente devido às vagas nas redes pública e privada.

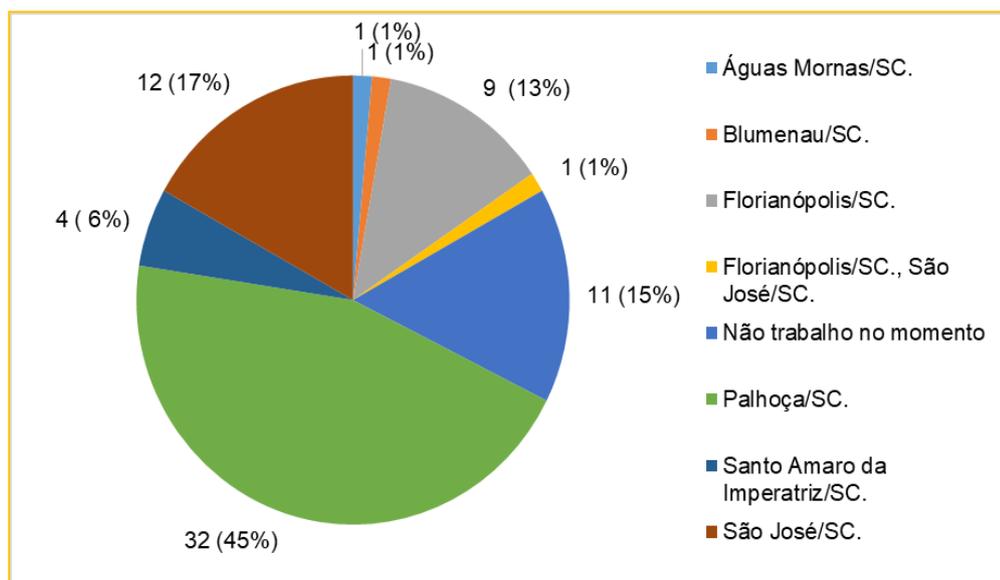
Gráfico 7 – Vínculo/Instituições



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Com relação ao destino e à área de abrangência (Gráfico 8) da atuação dos egressos após o período de formação inicial, destaca-se que a maioria deles, 32 (45%), permanece na região dos municípios já relacionados em suas residências, após sua formação inicial no Curso de Pedagogia da FMP.

Gráfico 8 – Localização/Instituições de vínculo dos egressos do Curso de Pedagogia da FMP



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Com relação à localização, ao município de vínculo e à instituição dos egressos do Curso de Pedagogia, um número significativo deles, 32 (45%), atua na Educação Básica de Palhoça/SC, seguidos de 12 (17%), que atuam em São José; 9 (13%), atuam em Florianópolis; 4 (6%), atuam em Santo Amaro da Imperatriz; e 1 (1%) atua em Blumenau e Águas Mornas (municípios vizinhos de Palhoça).

4.3. CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS EGREGOS DE PEDAGOGIA DA FMP

Realizada a análise da primeira parte do questionário, far-se-á a análise da segunda parte. Esta contemplou questões sobre a formação inicial no Curso de Pedagogia da FMP e suas relações com as atividades docentes profissionais, experiências vivenciadas e que causaram impacto na formação e atuação docente, segundo os egressos. Apresenta-se, busca-se compreender a constituição dos

saberes docentes profissionais e disciplinares; curriculares e experienciais relacionados à formação inicial de egressos do Curso de Pedagogia da FMP e a prática docente na Educação Básica. Dá-se destaque às aprendizagens, aos desafios encontrados e a alguns aspectos da formação inicial, bem como da sua atuação profissional e exercício da docência dos entrevistados.

É importante mencionar que se percebe a complexidade e a diversidade que compõem o saber docente. Como indica Tardif (2014, p. 18), “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos”. Logo, este estudo, à medida que foi organizando e sistematizando os dados, buscou valorizar e destacar tais aspectos, bem como as relações entre esses saberes, que os egressos demonstraram em suas respostas; afinal, fundamentos do ensino são

[...] existenciais, sociais e pragmáticos – expressam a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. (TARDIF, 2014, p. 106).

Nesse sentido, compreender os saberes dos professores é compreender sua evolução e a suas transformações ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira, e essas remetem a várias camadas de socialização e de recomeços da trajetória como professor.

Quando questionados sobre sua formação acadêmica no Curso de Pedagogia da FMP, com relação à percepção dos egressos, entre: Boa/Positiva; Regular/Razoável; Neutra/Indiferente e Ruim/Negativa, conforme representado na Tabela 5, ao serem indagados sobre como avaliam a formação que tiveram no Curso de Pedagogia da FMP, do conjunto de 71 participantes, 68 (95%) deles avaliaram como Boa/Positiva; 3 (4%), avaliaram como Regular/Razoável; e 1 (1%) deixou sem resposta. Em geral, os egressos avaliam o curso de forma positiva.

Tabela 5 – Concepção dos egressos na avaliação sobre o Curso de Pedagogia/FMP

DESCRIÇÃO	Nº	FREQUÊNCIA
Boa/Positiva	68	95%
Regular/Razoável	3	3%
Neutra/Indiferente	0	0%

Ruim/Negativa	0	0%
Sem resposta	1	1%

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa/2022.

Neste questionamento realizado na pesquisa sobre a percepção da concepção da formação inicial, pode-se observar que a formação do perfil profissional docente teve caráter mais qualitativo, e buscou identificar, junto aos egressos, a percepção acerca da sua formação acadêmica. Considera-se, entretanto, a relação dos docentes egressos com a constituição de saberes.

Na perspectiva de Tardif (2014, p. 37), é possível chamar de *saberes profissionais*

[...] o conjunto de saberes transmitidos pela instituições de formação de professores. [...] Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica. [...] Estes saberes integram-se aos *saberes disciplinares* que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe à nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. (TARDIF, 2014, p. 37-38, grifos da autora).

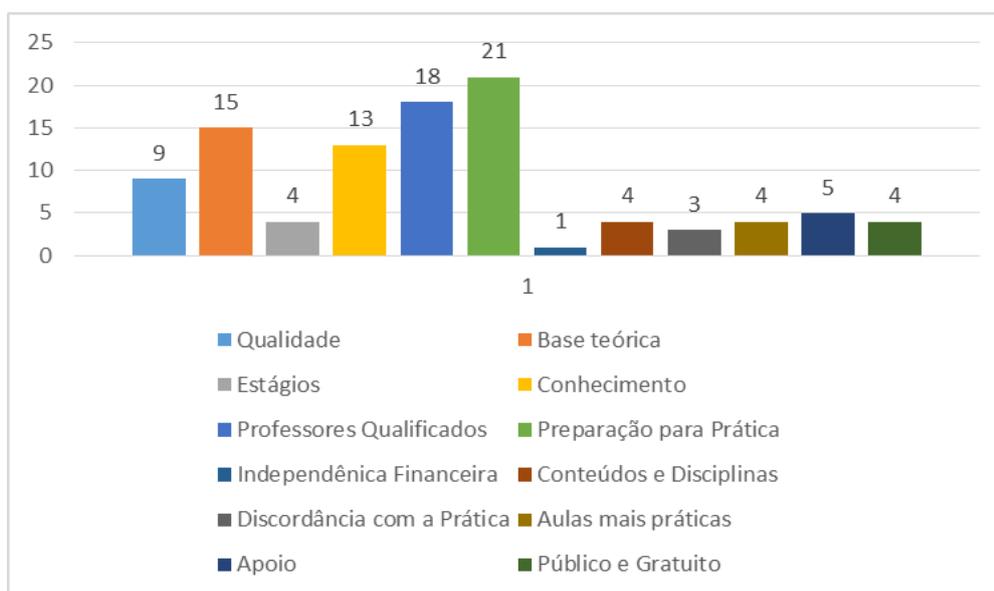
Com relação à qualificação do corpo docente formado pelos egressos e articulada à estrutura oferecida pela instituição que ofereceu a formação inicial, e ao comprometimento dos egressos, ela contribui para a qualidade educacional. Diante dessa afirmativa, considera-se importante a argumentação de Tardif (2014) sobre a necessidade de considerar o que os professores nos dizem a respeito de sua formação inicial e suas relações com grupos, instâncias e organizações. Esse autor salienta, ainda, que o conhecimento na realização do trabalho é acompanhado de uma relação social.

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social, ou seja, formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc. (TARDIF, 2014, p. 19).

Quando questionados sobre quais aspectos destacariam como positivos na formação inicial, houve uma variedade menções, conforme exposto a seguir, em

ordem decrescente: Preparação para a Prática docente (21); Professores Qualificados (18); Base teórica (15); Conhecimento (13); Qualidade (9); Apoio (5); Conteúdos e Disciplinas (4); Estágios (4); Público e Gratuito (4); Aulas mais práticas (4); Discordância com a Prática (3) e, por fim, Independência financeira, conforme Gráfico 10.

Gráfico 9 – Elementos que contribuíram para Formação Inicial no Curso de Pedagogia da FMP



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Três dos elementos mais mencionados pelos participantes – Preparação para a Prática, Base teórica e Conhecimento – possibilitam uma reflexão sobre dois grandes pilares que envolvem a docência: Teoria e Prática. Na direção desse aprofundamento, Pimenta e Lima (2006, p. 14), partindo de pesquisa realizada em escolas de formação de professores, introduzem a discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é uma atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade.

Em vista disso, é imprescindível que o professor tenha o conhecimento de sua disciplina (ou conjunto de disciplinas), como afirmam os estudos de Shulmann e Shulmann (2016). No entanto, sem o domínio pedagógico do conteúdo, como afirmam os autores e sem o exercício da prática pedagógica enquanto princípio, a

ação docente se torna prejudicada no que lhe é fundamental: a aprendizagem significativa dos alunos.

Um professor precisa estar pronto para ensinar, [...] um professor competente deve desenvolver uma visão específica de ensino e aprendizagem; de processo de aprendizagem (ativo, construtivo, metacognitivo) em termos disciplinar e interdisciplinar; de uma sala de aula onde um leque de atividades individuais e de grupo, consistentes com os princípios do PCA, deve ser desenvolvido. (SHULMANN; SHULMANN, 2016, p. 125).

A produção de conhecimentos sobre o pensar e o fazer docente estão diretamente ligados à possibilidade de desenvolvimento dos saberes da docência. Essa perspectiva ampla engloba o saber, saber fazer e saber ser de um professor (TARDIF, 2014), caracterizando um conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar. A seguir, destacam-se relatos de participantes sobre relacionarem a qualidade da sua formação inicial:

Uma **ótima base teórica**. (P01, 2022, grifos meus).

Muitas coisas que aprendo em minhas **práticas e vivências** na escola vêm de encontro a muitas coisas que aprendi tanto na teoria quanto nos estágios. (P07, 2022, grifos meus).

No curso de Pedagogia, pude trazer **aprendizagens bem significativas** para a vida e minha carreira como pedagoga. (P22, 2022, grifos meus).

A formação acadêmica oferecida pela FMP é completa e visa a formar profissionais realmente capacitados, com **muita base teórica e prática**. (P29, 2022, grifos meus).

O aprendizado adquirido em **toda a trajetória é enriquecedor, preparatório**. Comparando com pessoas que cursaram na FMP comigo e que, por motivos diversos, precisaram trocar de instituição, sentiram a diferença na didática, relatando até a insegurança e o despreparo ao assumirem uma turma. (P30, 2022, grifos meus).

Foi esta formação que **ajudou a formar a professora que sou hoje**. (P34, 2022, grifos meus).

Tive a oportunidade de aprender com professores capacitados que conseguiam **associar a prática e a teoria em suas explicações**. Tivemos experiências enriquecedoras com saídas de campo, visita de outros profissionais, além de auxílio do corpo docente sempre que dúvidas ou dificuldades apareciam. (P43, 2022, grifos meus).

Boa. Recebi um **bom aporte teórico e prático** na FMP. (P46, 2022, grifos meus).

Considero minha formação, na FMP, bem completa. Tivemos acesso a muitas informações; e muitas delas **conseguimos vivenciar na prática**, salvo no tempo de pandemia. (P64, 2022, grifos meus).

Em relação à inserção profissional, alguns egressos destacaram o potencial do embasamento teórico metodológico do Curso de Pedagogia da FMP para aprovação em concursos e desempenho de outras atividades profissionais.

Analisando sobre a percepção dos egressos em relação à formação inicial, observa-se que os principais fatores que colaboram para o bem-estar e a satisfação com a formação, está relação que fazem entre a teoria e a prática, ou a intermediação e a aprendizagem proporcionadas no exercício da docência. É uma ressalva muito próxima do que Tardif (2014) afirma:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2014, p. 118).

Ainda sobre a avaliação da formação inicial, ao destacar a de qualidade, os participantes argumentaram que:

Ensino de qualidade e que proporciona aos estudantes uma excelente base em conhecimento. (P04, 2022, grifos meus).

Tive **oportunidade de aprender muitas coisas durante minha formação** acadêmica, e acredito que a faculdade nos preparou para atuar em sala. (P16, 2022, grifos meus).

A formação na FMP é **muito bem ofertada**. [...] Por se tratar de uma faculdade 100% presencial, faz-se necessária uma determinada atenção e um comprometimento do acadêmico, que quando mais cobrado e desafiado tende a ser um profissional melhor. (P18, 2022, grifos meus).

Boa. Ensino público com **excelente qualidade**. (P28, 2022, grifos meus).

Optei estudar na FMP por conta da sua boa fama, de um ensino de **qualidade e público**. (P31, 2022, grifos meus).

Considero minha formação como sendo boa/positiva. Acredito que a FMP **forma excelentes pedagogos**. Além de garantir um ensino público e gratuito, o mesmo é de qualidade. (P41, 2022, grifos meus).

A formação inicial **apresentou o mundo da educação**. Os princípios e toda a base de como ser professora. (P61, 2022, grifos meus).

Nesse aspecto, as concepções e justificativas dos egressos sobre o saber profissional, conforme Tardif (2014, p. 19), estão diretamente ligadas a uma convergência de saberes provenientes da sociedade, das instituições de ensino, das

instituições formadoras etc. Assim, essas instituições constituem um dos instrumentos de profusão de saberes.

Gatti *et al.* (2019) enfatizam que a relação entre teoria e prática, colocada como necessária para normatizar as políticas sobre a formação de professores para a Educação Básica, está refletida no currículo praticado pela instituição nomeada pela pesquisa, sendo possível relacionar teoria e prática.

Em relação à análise dos egressos acerca da contribuição do Curso de Pedagogia da FMP, nesta pesquisa, são mencionados alguns relatos dos egressos que demonstram críticas em relação à estrutura do curso e também quanto à dicotomia entre teoria e prática na universidade.

Regular a Razoável. Por mais que tenham os estágios, **há necessidade de mais aulas práticas**. (P21, 2022, grifos meus).

Regular. Creio que, para área que trabalho, atualmente a FMP não me baseou muito, **visto que a Educação Infantil era mais visada nas aulas**. (P32, 2022, grifos meus).

De regular a ruim. Percebo que algumas disciplinas contribuíram positivamente para aprovação em processos seletivos e concursos, **mas contribuíram pouquíssimo para a minha prática docente**. (P63, 2022, grifos meus).

Já a participante P15 (2022) relata que, em relação à prática, aprende-se mesmo quando se atua na área:

[...] é tudo muito lindo o que dizem os papéis, mas sabemos que a situação e a realidade são muito diferentes do que acontece na prática do dia a dia. Mas tudo que aprendi durante minha formação acadêmica me agregou muito, desde cada aula, matéria ou estágios.

Garcia (2010, p. 28) já mostrava que o processo de se tornar professor é um contínuo de aprendizagens, indicando que os professores iniciantes necessitam “[...] possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes” Pimenta (2006, p. 26) complementa que o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação:

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles

ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Por conseguinte, as indicações diante das respostas revelando a formação inicial do Curso de Pedagogia como “regular/razoável”, permite o assentimento com Garcia (2010), visto que esse autor ressalta que os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos quanto as normas de atuação transmitidos na instituição de formação pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais. E tendem, por considerá-la menos importante, a descartar a necessidade de incorporar certos conhecimentos que fundamentam o trabalho prático.

Ao serem questionados sobre a concepção da formação inicial, os participantes relataram, ainda, a contribuição dos professores do Curso de Pedagogia da FMP para o desempenho da profissão que exercem, apontando a qualificação dos profissionais que formam o corpo docente da instituição como um fator muito importante para a formação.

Tenho muito orgulho em ter feito parte da FMP. Olho para trás e reconheço uma **formação de excelência, com professores capacitados e comprometidos, que nunca mediram esforços para que minha aprendizagem fosse significativa.** Até hoje, conto com o apoio desses professores quando preciso de indicações bibliográficas em meus estudos e, também, quando tenho questionamentos sobre situações profissionais. (P20, 2022, grifos meus).

Tive **excelentes professores** com muitas aulas com dinâmicas; e nos estágios aprendi muito com meus orientadores e parceiros de docência. (P23, 2022, grifos meus).

Tive **professores maravilhosos**, ensinamentos que não irei esquecer. Ensino de qualidade que faz a diferença em nossa carreira profissional. (P27, 2022, grifos meus).

Ao longo da graduação, tivemos **professores maravilhosos**, inspiradores, em todos os segmentos da educação. (P36, 2022, grifos meus).

São **professores dedicados e que transmitem muito conhecimento.** (P47, 2022, grifos meus).

Tive a oportunidade de aprender **com educadores com larga experiência e formação.** (P49, 2022, grifos meus).

Professores comprometidos e **altamente capacitados.** (P50, 2022, grifos meus).

Professores com ótima qualificação que promoveram uma ótima formação. (P51, 2022, grifos meus).

Acredito que a equipe de **professores e colaboradores que fazem parte do curso de pedagogia são extremamente comprometidos** com o intuito de formar profissionais capacitados para exercer estes cargos. (P59, 2022, grifos meus).

O grupo de **professores da instituição são super empenhados** em nos auxiliar na construção de conhecimento. (P71, 2022, grifos meus).

Ainda nesse sentido, a formação inicial na visão dos egressos está ligada diretamente a um corpo docente qualificado, comprometido e preparado para ensino superior e que busque apoiar o aluno em sua trajetória acadêmica, conforme esclarece este entrevistado,

A formação na FMP é muito bem ofertada, **os professores são comprometidos e abordam os conteúdos de maneira esplêndida**, isso agrega muito na formação. Cada um deles entrega um pouco de si no **ato da docência, ajudando, incentivando e colaborando com a formação** de forma geral. Por se tratar de uma faculdade 100% presencial, faz-se necessária uma determinada atenção e o comprometimento do acadêmico, que, quanto mais cobrado e desafiado, tende a ser um profissional melhor. (P18, 2022, grifos meus).

Garcia (2009b, p. 9) defende que a definição de desenvolvimento profissional se adéqua melhor à concepção de professor como profissional do ensino, ressaltando que: “[...] o conceito de “desenvolvimento” tem conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Para esse autor, a definição conceitual de desenvolvimento profissional tem se modificado nos últimos anos, incentivado pelos estudos relacionados aos processos de ensinar e aprender. Dentre suas arguições, para melhor entendimento deste conceito, explica que:

O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores. (GARCIA, 2009a, p. 10-11).

Sobre a importância do professor universitário para a formação inicial durante o Curso de Pedagogia, os egressos foram específicos ao afirmarem que esse profissional tem um papel muito relevante. Esse entendimento se assemelha ao indicado nos estudos de Gatti *et al.* (2019), os quais apontam que parece existir um consenso de que, estando associada aos conhecimentos técnicos e pedagógicos, a formação docente,

[...] abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também. (GATTI *et al.*, 2019, p. 35).

Essa atuação confere ao docente um status de referência formadora, entendida como importante socialmente, muito embora tal status e sua relevância não sejam compatíveis com a valorização do professor. Conforme Gatti *et al.* (2019, p. 152), as crenças e representações sobre o ofício docente têm se alternado e ressignificado ao longo do tempo, servindo a propósitos diversos de acordo com as circunstâncias específicas.

Ademais, quando se questionou quais seriam as principais características que definem “*um bom professor*”, os participantes elegeram, em suas respostas, como as principais as palavras que apareceram no núcleo central: “Conhecimento”; “Estudar”; “Empatia”; “Olhar sensível”; “Paciência”; “Aprendizagem constante”; “Criativo”, “Didática”; “Afetivo”; entre tantos outros citados. Essas palavras mencionadas pelos participantes da pesquisa foram organizadas em uma nuvem de palavras (WordArt), conforme mostra a Figura 2, e os dados foram analisados qualitativamente.

Os egressos fazem menção do “bom” professor como um intelectual:

Conhecer a legislação referente a educação, ser comprometido e **buscar novas estratégias de ensino**. (P09, 2022, grifos meus).

É preciso estar sempre adquirindo **novos saberes e revisando saberes antigos**. Sempre buscando um norte nos documentos oficiais e fazendo a formação continuada. (P13, 2022, grifos meus).

Querer sempre buscar mais, **estudar, buscar conhecimento** e não querer parar de estudar. (P27, 2022, grifos meus).

Saber dos fundamentos educacionais, BNCC, normativas e leis, além de gestão de sala. (P28, 2022, grifos meus).

Didática, prezar por formas de ensino diversas, domínio da tecnologia, comprometimento com o ensino, criatividade na hora de planejar. (P30, 2022, grifos meus).

Estudo constante, autoavaliação, levar em conta o ambiente familiar do aluno, gostar do que faz. (P40, 2022, grifos meus).

Didática, conhecimento, sabedoria. (P47, 2022, grifos meus).

Percebo como atributos de um bom educador: **a inquietação com o conhecimento**, a busca constante de **capacitação**, formação, **abertura para o novo** e flexibilidade. (P49, 2022, grifos meus).

Dedicação, **estudo**, foco, aprendizado, **conhecimento**, empatia, humanidade e muitas outras características! (P61, 2022, grifos meus).

Neste sentido, buscou-se refletir, sobretudo, sobre a concepção de conhecimento relacionada aos saberes docentes. Tendo em vista que, segundo Perrenoud (1999, p. 30), o saber é tomado em “um sentido mais amplo” e considerado como “competência”, ele pode estar associado à perspectiva mobilizadora do conjunto de saberes, e não apenas à mobilização do conhecimento ou de um conjunto de habilidades. Essa triplicidade está sinteticamente representada pelo saber, o saber-fazer e o saber-ser (TARDIF, 2014; NÓVOA, 1992), pois esses saberes comportam a dimensão da capacidade de conhecimento, da atuação prática e da maneira de ser.

A menção reiterada dos egressos, sobre a necessidade da busca contínua de conhecimentos, ao longo da vida profissional, ser uma característica de um “bom” professor, é sustentada por Tardif (2018, p. 249):

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após

seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Nóvoa (1995) comenta sobre uma formação de professores construída dentro da profissão. Segundo ele, buscavam-se atributos ou características que definiam o “bom professor”.

Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90, foi-se impondo um outro conceito, competências. (NÓVOA, 1995, p. 2).

Sabe-se que é impossível definir o “bom professor”, conforme ressalta Nóvoa (2009, p. 2-3), “[...] a não ser através dessas listas intermináveis de competências, cuja simples enumeração se torna insuportável”. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, o autor propõe cinco disposições num novo conceito para ligação entre as dimensões pessoais e profissionais:

- O conhecimento – o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.
- A cultura profissional – ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, aprender com os colegas mais experientes.
- O tato pedagógico – capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar.
- O trabalho em equipe – os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola.
- O compromisso social – converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. (NÓVOA, 1995, p. 4).

Para os participantes da pesquisa, não basta saber o conteúdo a ser ministrado, é necessário ter sabedoria para conduzi-lo da melhor maneira.

Para mim, **não adianta o professor ter um superconhecimento** se ele não enxerga o aluno, não se coloca no lugar dele, não escuta aquele aluno. **Pra mim o bom professor é aquele que consegue ter sabedoria e mediar o conhecimento**, levando em consideração o cotidiano daquele

aluno, mostrando pra ele que ele é o protagonista da sua história. Ajudar no que for necessário, nem todos os dias precisam ser dias com conteúdo no caderno, trazer o lúdico indiferente para que ano você leciona, envolver aquele aluno para que ele tenha interesse no que está aprendendo, assim ele conseguirá levar para a vida dele, pois você mostrou que precisa dele para o conteúdo funcionar. (P39, 2022, grifos meus).

Assim, o professor não é mais o único detentor do saber, o aluno também se tornou sujeito deste contexto e o professor assume o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos de representações sociais sobre o “bom professor”, de Machado, Azevedo e freire (2013), contribui para o avanço do conhecimento sobre a temática, cujas práticas de um educador considerado “bom” serviriam de inspiração para os futuros profissionais. Neste contexto, o bom professor seria aquele que “[...] procura se adequar à realidade do estudante, compreendendo que agora o docente também aprende como o estudante e que o espaço da sala de aula é um lugar de troca de conhecimentos” (MACHADO; AZEVEDO; FREIRE, 2013, p. 314).

Essa questão foi respondida pelos participantes, revelando suas autopercepções sobre o que seria um(a) bom(a) professor(a). Assim, é possível inferir qual é o conceito de “bom professor” para eles, quando P06 relata,

Compreender as especificidades dos alunos; ter um **olhar cauteloso;** saber dosar o **carinho e a atenção** que os alunos necessitam, incluindo isso dentro da rotina pedagógica e sabendo a forma de abordar e lidar com tal aluno; **buscar o novo**, manter-se atualizado e trazer propostas que estejam de acordo com o que encanta a turma num geral para obter um resultado significativo. (2022, grifos meus).

Outros participantes afirmam:

Para ser um bom professor, é importante ter: **respeito**, humildade, reciprocidade, **empatia**. (P19, 2022, grifos meus).

Paciência, postura, **didática atrativa**, bom planejamento. (P23, 2022, grifos meus).

Perceber cada aluno, [suas] dificuldades e potencialidades, é o que direciona nosso trabalho. E não se acomodar, estar comprometido, ter noção da nossa responsabilidade em sala. (P63, 2022, grifos meus).

São saberes construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, do que vivem na sua prática. É importante salientar que Tardif (2000)

reforça que o objeto do trabalho docente são seres humanos; conseqüentemente, os saberes dos professores traz consigo as marcas de seu objeto de trabalho.

O fator humano ficou muito claro nas respostas de P21 (2022, grifos meus): *“Aprendizagem/constante atualização (formação). Empatia/olhar sensível, **muitos professores trabalham com “produção” esquecendo que ali existe um ser que deve ser respeitado, um ser que produz cultura, que estamos ali por e para eles**”*. Também pode ser conferido nas seguintes respostas:

Ser empático e estudar formas significativas de ensinar. Além de conhecer os alunos. (P05, 2022, grifos meus).

Empatia, paciência, **respeitar o tempo de cada criança**, comunicação não violenta etc. (P16, 2022, grifos meus).

Um olhar humano para com a criança e que cada uma é única. (P35, 2022, grifos meus).

Afetividade, respeito, interesse, sabedoria, empatia e estratégias. (P69, 2022, grifos meus).

Atenciosa, **saber ouvir**, ser dinâmica e carismática. (P70, 2022, grifos meus).

Essas palavras indicam que a postura do professor, bem como suas características pessoais, são elementos esperados e valorizados pelos egressos frente à docência. A declaração dos participantes demonstra que os saberes docentes são construções fundamentadas na formação inicial e prosseguem no exercício da docência, sendo ressignificados no decorrer da trajetória profissional do professor.

Pelas respostas, há uma preocupação com o contato com os alunos, o ouvir, o dispor-se, reforçando que a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a vida e comporta rupturas e continuidade. Para Tardif (2014, p. 118), ao entrar em sala de aula,

[...] o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

O “bom” professor trabalha com diversos pontos de vista sobre o conhecimento e respeita as opiniões dos alunos, valorizando as experiências

pessoais trazidas para a discussão em sala de aula. As justificativas dos egressos referem-se a como o conhecimento do professor precisa ser ampliado além dos conteúdos.

O primeiro ponto para destacar é a representação conferida ao professor, e que resulta nessa conduta de definir modelos, habilidades, competências. Em outras palavras, como o professor é visto. Sobre isso, Shulmann e Shulmann (2016, p. 126) questionam:

Como uma visão pode ser guiada, aumentada, diferenciada e aprofundada? Há estágios, níveis ou categorias de prontidão? Se há, como podemos avaliá-las, medi-las, reconhecê-las? Há diferenças importantes entre alguns estados de maturação, como “em transição”, “com dificuldades” ou “maduros”? Como os professores poderiam reconhecer em si mesmos a sua prontidão e refletir individual e coletivamente sobre suas próprias visões do desejável e do possível?

Nessa conduta teórica sobre o saber, quando aplicada ao ensino, leva a uma visão no fundo muito prática da profissão. Shulmann e Shulmann (2006) consideram que os professores são profissionais dotados da razão, como todos os outros profissionais: eles fazem julgamentos, tomam decisões nesses sistemas de ações complexas que são a escola e a sala de aula, seguem as regras, condutas dirigidas por seus pensamentos, julgamentos e decisões baseados na racionalidade, mas que, evidentemente, eles podem elaborar em torno do exercício da sua profissão.

Tardif (2014) acrescenta que o saber não é um saber sobre um objeto de conhecimento de um saber sobre uma prática e destinado especificamente para objetivá-la, mas profissionais que buscam a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores, e em interação com pessoas.

Saber respeitar o ser humano na sua singularidade motivando-o a querer aprender! Lembrar, antes de tudo, que criança gosta de brincar e que **quando éramos crianças também gostávamos**; respeitando esse gosto em comum de ser criança, **proporcionar atividades divertidas que tornem o aprendizado com uma linguagem que eles mais gostem**. (P25, 2022, grifos meus).

Percebe-se, pelas respostas, o valor agregado aos saberes experienciais, pois são eles que fornecem aos professores certezas relativas às suas práticas, ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. De acordo com o Tardif (2014), os saberes experienciais possuem três “objetos”, que não são

objetos de conhecimento, mas que se constituem na própria prática docente e que se revelam somente através dela. São eles:

a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; e c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. (TARDIF, 2014, p. 50)

Os egressos expressam percepção sobre o “saber ensinar” e o “saber fazer”, visto de um ângulo de seus fundamentos da ação pedagógica. Isso, de acordo com Tardif e Gauthier (2001, p. 201), remete à pluralidade de saberes que, de certa maneira, são “um reservatório” do qual o professor extrai suas certezas, modelos, suas razões, seus argumentos, seus motivos para validar sua ação.

No entanto, torna-se discutível a afirmação de que o professor “consulta” uma espécie de reservatório de saberes, dando a entender que os saberes estão disponíveis sempre que se precise de um determinado saber. Ademais, sabe-se que a prática cotidiana não é tão simples, pois os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29).

O período de formação inicial e início da docência são caracterizados por diversas situações, nem sempre previstas, mas que se tornam ricas em aprendizado e estimulam a construção e reconstrução de saberes ligados à prática pedagógica. E nesse confronto, destaca-se que há um processo coletivo entre seus pares e as trocas de experiências, o qual permite, aos professores, uma reflexão na prática e sobre a sua prática, constituindo, assim, os saberes necessários ao ensino. “Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática” (TARDIF, 2000, p. 14).

Ao perguntar, com relação ao cotidiano de suas atividades docentes, se os egressos conseguiram estabelecer relações com as teorias estudadas na graduação 41 deles responderam que “Sim, conseguem fazer relação”; 17 responderam que “Em partes”; e 13 responderam que “Não atuam ainda”. Afirmarem que, por vezes, mobilizaram ações no sentido de instruir e conduzir os alunos ao ensino, colocam em destaque os saberes disciplinares e curriculares, considerando, aqui, os saberes provenientes da formação profissional. Esses saberes integram-se igualmente à

prática docente através da formação inicial e contínua dos professores em diversas disciplinas, e apresentam-se concretamente em forma de discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender aplicar. Conforme relatam:

Sim, diariamente. **Nos momentos de planejamento**, na **atuação** voltada à alfabetização, durante a **mediação de conflitos e também planejando e adaptando materiais** para alunos com necessidades especiais. (P24, 2022, grifos meus).

A práxis é indissociável, impossível separar. A teoria está sempre junto da prática. Fazendo um paralelo entre concepção e saberes docentes. (P26, 2022, grifos meus).

Sim. **Pois não podemos ter uma prática sem embasamento teórico.** Entender que a criança tem toda uma história por trás da vivência escolar e que isso pode afetar no processo de ensino e aprendizagem. (P07, 2022, grifos meus).

Destaca-se, então, que os saberes profissionais dos professores vem de diversas fontes, de sua cultural pessoal, de certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade (TARDIF, 2000, p. 14), “[...] assim como certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional”. E estes egressos também:

Acredito que o grande **conhecimento acerca da LDB** passados em aula, bem como a **proximidade do conteúdo dos diversos componentes curriculares**, tenha criado uma base sólida para que fosse possível atuar com segurança na sala de aula e em outros ambientes. (P45, 2022, grifos meus).

Aqui cabem duas respostas **Sim e em partes**. A educação como um todo **se modifica a cada dia, pois os conhecimentos transmitidos pela academia nos dão base pedagógica** para sustentar nossa prática. **Entretanto, com as transformações sociais e o avanço da tecnologia, as formas de ensinar e aprender também se modificaram.** E temos que estar sempre nos atualizando, estudando. (P02, 2022, grifos meus).

Contudo, a forma como esses saberes são evidenciados em relação aos demais tornam mais relevantes os conteúdos da disciplina a serem ensinados e ao conteúdo a ser seguido, nesse caso o planejamento. No entanto, os egressos citam que consideram que relacionam “em partes”:

Em partes. **A escola tem uma demanda muito grande.** Na maioria das vezes, não nos dá tempo de elaborar mais atividades, ou algo mais demorado com a criança; tem que ser para agora, **para mostrar aos pais.**

A meu ver, estão focando em apenas mostrar atividades perfeitas e não focam na criança. (P27, 2022, grifos meus).

Em partes. **Tem muitas coisas que não se cabem na realidade em que vivemos dentro da sala.** (P31, 2022, grifos meus).

Em partes, porque, muitas vezes, **não se tem muita liberdade na instituição de trabalho.** (P34, 2022, grifos meus).

O amplo conhecimento e o domínio dos conteúdos transmitidos pelas disciplinas, é extremamente importante para a atuação docente, permitindo, ao docente, uma “autonomia intelectual”, que possibilite uma constituição de seu próprio repertório de aulas com transposições didáticas, mediação pedagógica de suas ações, sempre da melhor maneira para seus alunos.

Com relação a isso, o documento que corresponde às DCN destaca a relevância da construção de saberes relacionados às disciplinas:

A formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais. Esse domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação escolar. (DCN, 2015).

Porém, promove uma ideia de “professor ideal”. De acordo com Tardif e Gauthier (2001, p. 190), é “[...] um sujeito erudito, definido essencialmente por sua mediação com o saber, ao qual acrescenta às vezes sensibilidade, assim como valores e atitudes, o que dá um toque realista a esse modelo”. Por isso, o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores.

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 15).

Nesse sentido, entende-se que o professor é um profissional que se constitui de diversos saberes. A pluridimensionalidade do saber profissional dos professores à qual Tardif e Gauthier (1996, p. 11) se referem, significa que o “[...] saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Com relação às disciplinas cursadas durante o Curso de Pedagogia da FMP, perguntou-se quais poderiam ser consideradas “mais/menos” importantes para sua formação, considerando principalmente a atuação docente. Percebe-se que a grande maioria dos egressos valoriza os aprendizados por entenderem que não existe mais ou menos importante, e que todo o conhecimento na formação inicial foi importante para sua prática docente. Porém, nos trechos seguintes, há fortes evidências de uma valorização das disciplinas mais práticas:

Todas são importantes, uma vez que é preciso reflexão antes das práticas. É preciso ter consciência da relação com pessoas e suas singularidades, bem como aplicar a didática. Tudo é importante. Em minha análise, nenhuma disciplina é mais ou menos importante. (P36, 2022, grifos meus).

Mais importantes: **Didática, Estágios** (principalmente o de Educação Infantil, onde podemos vivenciar, de fato, o estágio). Não reconheço nenhuma como menos importante, pois todas elas foram fundamentais na minha formação. (P42, 2022, grifos meus).

Tais egressos também podem valorizar mais o aprendizado obtido a partir da prática do aprendizado oriundo de cursos de formação inicial, o que se verifica a partir destas respostas:

Mais importantes são as **disciplinas de prática**. Sem dúvida, um diferencial que nos prepara para os estágios. (P05, 2022, grifos meus).

Mais importantes são os estágios, pois agregam diretamente na prática. Sobre as menos importantes, não sei se sou apto a opinar. No mínimo, todas elas conseguem acrescentar na formação. (P18, 2022, grifos meus).

Acredito que didática, planejamento e estágios foram muito importantes para contribuir e nortear a iniciação da docência. (P23, 2022, grifos meus).

Creio que todas são essenciais em certo ponto. **Mas eu creio que os estágios são os mais essenciais para podermos entender a prática.** (P32, 2022, grifos meus).

Mais: didática, libras, estágios. Aliás, acho que todas as matérias tem seu significado. O que poderia mudar seria o tempo de cada matéria: mais estágio, **mais foco na prática**. (P27, 2022, grifos meus).

Mais importante, eu acho que as de **didática, todas as práticas** e estágios, pois, na minha opinião, são as que fazem nós, acadêmicos, pensarmos na docência. (P44, 2022, grifos meus).

Mais importantes foram os **estágios, que trouxeram práticas importantes.** (P67, 2022, grifos meus).

Mais importante: **Didática**. Menos: não teve. Todas me auxiliaram muito em crescimento pessoal e profissional. (P69, 2022, grifos meus).

Ainda, com relação às disciplinas cursadas durante o Curso de Pedagogia, os egressos atentaram para um fator relacionado à Didática. A Didática é por eles percebida como o conjunto de técnicas, maneiras por meio das quais o professor transmite os conhecimentos. Afirmando que: “**Didática** e processo de desenvolvimento da criança” (P13, 2022, grifos meus); e “**Didática** e pré-escola” (P42, 2022, grifos meus).

Contudo, ao docente, cabe ampliar seus conhecimentos no que diz respeito à forma como os educandos aprendem, considerando a influência que a sua própria atuação exerce. Nas disciplinas “práticas” dos cursos de formação nas universidades em geral, a didática instrumental empregada gera a ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10).

Para Pimenta (1997, p. 53), a Didática enquanto área da Pedagogia tem, no ensino,

[...] seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-las nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades –, estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre ensino enquanto prática social viva.

A Pedagogia se preocupa em estudar as especificidades e os fenômenos da educação e, também, como um curso de formação de professores. Vale ressaltar que, mesmo assim, os participantes conseguem reconhecer os saberes advindos dos cursos de formação de professores e que estes são válidos para o trabalho docente. Em seus relatos, citam que diversas disciplinas contribuíram para sua formação:

As mais importantes, na minha concepção são didática: avaliação, currículo e planejamento. **Não acho que tenha alguma menos importante**. (P02, 2022, grifos meus).

As mais importantes foram: educação infantil, estágios, educação especial e alfabetização e letramento. **Todas têm auxiliado, na docência, a conhecer, identificar e também a iniciar o processo** de alfabetização e letramento. (P03, 2022, grifos meus).

Disciplinas tais como Educação Inclusiva, Libras me agregaram na prática docente por fazer parte da minha atuação, por já ter atuado na área da Educação Especial. (P15, 2022, grifos meus).

Acredito que todas as disciplinas foram importantes para me constituir como educadora. Na minha visão, não existe uma mais ou menos importante. Existem as que eu me identifico mais. (P16, 2022, grifos meus).

Acho que todas foram importantes. Porém, se tivessem sido oferecidas em ordens diferentes, talvez fizessem mais sentido. Não consigo especificar uma mais ou menos importante. (P66, 2022, grifos meus).

Quanto às respostas, alguns enfatizam um maior aprendizado interligado com as disciplinas que pudessem oferecer aulas mais práticas. E algumas delas foram apontadas como possuindo carga horária insuficiente diante da sua relevância. Outras não são apreciadas pelo elevado tempo no curso, ou por serem de base teórica sem considerarem a prática. Na resposta do acadêmico, há o entendimento de que o curso deve preparar para a docência, sem enfatizar o aluno pesquisador:

Disciplinas tais como Educação Inclusiva, Libras me agregaram na prática docente por fazerem parte da minha atuação, por já ter atuado da Educação Especial. As disciplinas de TCC são as que menos agregam na docência. As muito mais teóricas podem ter uma menor carga horária ao longo dos semestres. (P16, 2022).

Foi destaque, em algumas respostas, a necessidade de reorganizar ou rever o currículo e de ofertar disciplinas voltadas para Alfabetização e Letramento; Inclusão/Educação Especial; Anos Iniciais/Metodologias; Educação Infantil; Regência; Gestão, ou que discutam mais as questões da vivência no espaço educativo como a sala de aula, a secretaria, a organização. Essas constatações foram muito parecidas com as destacadas por Libâneo (2010) e por Pimenta (1997), já que a abordagem da didática e a metodologia de ensino foram consideradas frágeis.

Quanto aos estágios, os participantes da pesquisa julgaram que esse componente curricular possui “uma carga horária inferior ou não suficiente” e que “sua organização deve ser repensada junto à escola”. Solicitaram, ainda, “menos teoria e mais prática”.

Conforme ressalta Pimenta (1997, p. 74), a construção da identidade docente ocorre de acordo com diversos fatores, tais como: “[...] suas descrenças (tem relação ao curso, à profissão, à suas escolhas profissionais, à didática), e suas crenças (uma didática prescritiva e de instrumentalização técnica do fazer docente)”. Isso cria

um desafio de constantemente ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência.

Sob esse aspecto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) demonstram que “[...] a relação dos saberes docentes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, [pois] sua prática integra diferentes saberes, com os quais mantém diferentes relações”. Assim, para alcançar os objetivos traçados ao longo do seu trabalho docente, os professores frequentemente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os saberes da experiência. Para os autores, essa combinação de saberes envolve o que é necessário saber para ensinar.

Dessa forma, fomentar uma prática baseada exclusivamente em conhecimentos disciplinares ou, de certo modo, seguir com rigor o planejamento, não garante que os futuros professores construam conhecimento. Todavia, na visão de Pimenta (1997), deve-se tratar a formação de professores como uma construção da identidade profissional, mesmo afirmando que essa identidade não é imutável, mas um processo de construção do professor, a partir da significação da profissão, da revisitação dos significados sociais da profissão, e ao reafirmar as práticas já estabelecidas.

É importante ter clareza de que, na atuação docente, os saberes disciplinares precisam articular-se com os saberes curriculares ou saberes pedagógicos necessários a esse ensino. Pimenta (1997, p. 72) indica que esses saberes são constituídos por “três categorias do saber da docência”: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (saberes específicos da matemática, ciências), e os saberes pedagógicos (entendidos aqui como aqueles que viabilizam o “saber ensinar”). A autora incorpora, ao que denomina “saberes do conhecimento”, os saberes disciplinares e curriculares apontados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e dá uma conotação especial aos “saberes da experiência”, que podem ser definidos a partir da experiência do aluno – futuros professores ou produzidos pelos professores no exercício da docência.

Por isso, sim, os professores são necessários. Contudo, novas exigências educacionais pedem às universidades e aos cursos de licenciatura um novo professor, o qual seja “capaz de ajustar sua didática” às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação (LIBÂNEO, 2011, p. 29).

Nesse sentido, quando os egressos foram questionados sobre de que forma relacionam a realidade e o cotidiano das atividades da docência e da Escola/CEI com o que aprenderam durante o Curso de Pedagogia da FMP, é importante pontuarmos a relevância dos saberes experienciais no trabalho docente, principalmente na sua construção desde a formação inicial. **“A busca de entender a teoria e prática como campos inseparáveis. Que existe, sim, uma práxis. Essa ideia do professor reflexivo”** (P49, 2022, grifos meus).

Existe uma preocupação diante das pesquisas educacionais para o que se denomina de epistemologia da prática docente (PIMENTA, 1999, p. 91), com a implicação entre as práticas docentes e teorias estudadas ou mais comumente chamadas de relação teoria-prática, e que já vem ocupando as discussões na educação há bastante tempo.

Conforme Pimenta e Lima (2006, p. 7), o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou de uma “ação”. A profissão de professor também é prática. Nesse processo escolhem, “[...] separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7).

Pode-se perceber, nas respostas dos participantes, a construção dessa prática, considerando sempre suas primeiras experiências e as relacionando com a teoria:

Existe, sim, uma proximidade entre a teoria aprendida no curso com minha vivência na prática. No entanto, levei um tempo para perceber e conseguir aproximar as duas coisas. Minhas primeiras experiências atuando em sala de aula me permitiram compreender as rotinas escolares e sentir segurança para, assim, pensar e **relacionar essas vivências com a teoria.** (P24, 2022, grifos meus).

A relação está bem estabelecida, pois o curso de Pedagogia da FMP visa muito à realidade educacional da rede municipal. Acredito que, estar todo o semestre com estágios nas escolas da rede, proporciona aos professores acadêmicos uma visão real da realidade comunitária. Além de termos professores super bem qualificados e atuantes em outras redes de ensino. (P28, 2022, grifos meus).

O que eu mais aprendi na graduação foi ter intencionalidade pedagógica e respeitar os direitos das crianças, entendendo-as como sujeitos de direitos. E é exatamente isso que levo em todo plano e proposta. (P29, 2022, grifos meus).

As bases aprendidas durante a graduação auxiliam no momento do planejamento, a pensar no tempo da criança e no tempo de aprendizado dela. (P42, 2022, grifos meus).

De acordo com as participantes, é possível relacionar os conhecimentos teóricos da universidade, as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de formação pedagógica. Reafirmam que os egressos adquirem amplo conhecimento na área de educação durante a sua formação inicial articulada com o exercício da docência.

Pimenta (2000, p. 92) reforça essa questão, argumentando que:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

No entanto, para Pimenta e Lima (2006, p. 8), as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais.

A relação é que não existe relação. Na prática da docência, nas escolas, creches é totalmente diferente do que aprendemos em sala na faculdade, na teoria. Até os estágios, principalmente o da educação infantil, é muito diferente da realidade de se estar atuando (não que os estágios não sejam bons; foram ótimos e devem sempre ter), mas a relação sala de aula à docência, o aprender na faculdade é muito distinto. Teoria e prática são totalmente diferentes. (P15, 2022, grifos meus).

Completamente distintas (escola privada). Começando por apostilas e alfabetização na educação infantil. (P03, 2022, grifos meus).

Muito diferente. Em sala de aula, começamos a praticar as vivências. E muitas coisas que ali acontecem só presenciando no dia a dia para aprender e conseguir realizar. (P55, 2022, grifos meus).

Nesse ponto, é importante enfatizar sobre a necessidade de “constante (re)visão das práticas, de tal modo que esse ver novamente permite modificá-la” (MONTEIRO, 2002, p. 133). Isso foi citado por um egresso:

Sempre será diferente teoria e prática. A prática está em meio ao organismo vivo. Recebemos estímulos perceptíveis dentro de sala. A realidade dependerá do que cada instituição oferece. (P56, 2022, grifos meus).

Em resumo, entende-se que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, já que não se objetiva, não se materializa, não se torna práxis. A prática, por sua vez, não fala por si mesma. Pelo viés marxista da dialética, a atividade docente é práxis. Teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 1999). O conhecimento teórico “[...] não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige dos professores que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos olhares de outros objetos” (PIMENTA, 1999, p. 120). Dessa maneira, a educação não pode ser baseada em suposições verbalistas ou ativistas, mas reflexivas e voltadas para a práxis, o que torna indissociável a teoria da prática para uma educação de qualidade.

Com relação para as quais atividades sentem-se “mais” preparados na atuação como docente, os egressos da pesquisa relacionam, conforme Tabela 6: Educação Infantil (32 vezes); Anos Iniciais do Ensino Fundamental (13 vezes); Planejamento/Projetos (10 vezes); Didática/Docência (7 vezes); Práticas Pedagógicas/Rotina (6 vezes); Atividades Lúdicas (6 vezes); Relação Professor X Aluno (6 vezes); Alfabetização (5 vezes); Desenvolvimento Infantil (4 vezes); Gestão Escolar (2 vezes); Tecnologias Digitais (2 vezes); e Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos; Conteúdos Curriculares e Resolução de Problemas foram mencionados 1 vez.

Tabela 6 – Atividades para as quais estão “mais / menos” preparados na docência

ATIVIDADES PARA AS QUAIS ESTÃO MAIS PREPARADOS	FREQ.	ATIVIDADES PARA AS QUAIS ESTÃO MENOS PREPARADOS	FREQ.
Educação Infantil	32	Anos Iniciais	11
Anos Iniciais	13	Educação Especial	11
Planejamento/Projetos	12	Educação de Jovens e Adultos	9
Didática/Docência	7	Gestão Escolar	9
Atividades Lúdicas	6	Relação com as Famílias	7
Relação Professor X Aluno	6	Alfabetização	6
Práticas Pedagógicas	6	Comportamento	6
Alfabetização	5	Sem resposta	5
Desenvolvimento Infantil	4	Tecnologias	2
Gestão Escolar	2	Avaliação	2
Tecnologias Digitais	2	Nenhuma	2
Resolução de Problemas	1	Organização do tempo	1

Educação de Jovens e Adultos	1	Legislação	1
Conteúdos Curriculares	1	Educação Infantil	1
Educação Especial	1	Conteúdos	1

Fonte: Elaborada pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

O que ficou evidente no relato dos participantes é que os saberes docentes se constituem como processo, ou seja, não provêm de uma única natureza, como se verifica no depoimento a seguir:

Cada dia é um novo desafio, nós ensinamos e aprendemos diariamente (até mesmo na Educação Infantil – que é a minha área no momento). Eu sempre digo: nesta minha profissão, sou mais coração do que razão. Não que necessariamente tenha mais segurança, ou que isto seja uma atividade propriamente dita, mas eu converso, sento, aprendo a ouvir as opiniões, explico e explico quantas vezes forem necessárias. Crianças em constante desenvolvimento, sempre muito curiosas, me aguçam, me fazem entrar no mundo delas. **Acredito que a conversa, o aprender a ouvir, me mostrar interessada é o que mais me dá segurança na atuação como docente.** (P15, 2022, grifos meus).

O olhar para o egresso é necessário para que se entenda a estrutura que envolve a sua formação inicial no Curso de Pedagogia da FMP e a sua inserção na docência, uma vez que, não há garantias de que o professor irá receber um retorno sobre o quanto sua formação foi importante para o desenvolvimento de suas funções docentes. Dessa forma, é importante que possam demonstrar suas opiniões sobre a formação inicial recebida, de que forma ela é vista, analisada, e quais suas prováveis deficiências e potencialidades.

Nesse sentido, os egressos enfatizaram, em sua maioria (32 vezes mencionada), estarem mais preparados em sua prática docente na área da Educação Infantil, a qual pode ser agrupada ao Desenvolvimento Infantil (4 vezes mencionado), que

Preparada enquanto formação inicial, [eu] me sinto na **Educação Infantil; porém, não me identifico com a área.** (P02, 2022, grifos meus).

Educação infantil e Desenvolvimento Infantil. (P05, 2022, grifos meus).

Atividades com a Educação Infantil, **pois a faculdade parece que foca mais na educação infantil.** (P27, 2022, grifos meus).

Mais preparada para **atuar na Educação Infantil.** (P31, 2022, grifos meus).

Atuar na Educação Infantil. (P58, 2022, grifos meus).

Para **professor de Educação Infantil**. (P62, 2022, grifos meus).

Percebe-se, na fala dos participantes, que a Educação Infantil foi uma área com grande ênfase no Curso de Pedagogia da FMP, e que contribuiu para a profissão e o exercício da docência. Em Tardif (2014, p. 50), é nesse período de inserção na docência que os professores têm necessidade de mostrar sua aptidão de ensinar e seu bom desempenho profissional. Segundo Tardif (2014), são os saberes práticos ou experienciais, ou seja, oriundos de sua experiência na profissão.

De fato, quanto interrogamos os professores sobre os seus saberes e sobre sua relação com os saberes, eles apontam a partir de categorias se seu próprio discurso, saberes que denominam práticos ou experienciais. O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela avaliadas (TARDIF, 2014, p. 48).

Em segundo lugar há destaque, pelos participantes, que se sentem mais preparados para ensinarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fato mencionado 13 vezes, como se pode perceber na resposta de P67: *“Professora dos Anos iniciais do ensino fundamental”*; e, ainda, em suas menções, como P36: *“Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais”*.

Outro item, o Planejamentos/Projetos, foi mencionado 10 vezes:

Ainda não iniciei na área, mas acredito que será na parte do planejamento. (P09, 2022, grifos meus).

Planejamentos, projetos, rotinas diárias (acolhimento, alimentação, trocas, hora do sono), **aplicação das propostas**. Por ser uma pessoa calma, consigo transmitir isso aos bebês, [que] se sentem seguros. (P21, 2022, grifos meus).

Planejamento e explicação dos conteúdos. (P23, 2022, grifos meus).

Planejamentos. (P40, 2022, grifos meus).

Os planejamentos. (P68, 2022, grifos meus).

Eu me sinto mais preparada no momento de elaboração de projetos e planos pedagógicos. (P41, 2022, grifos meus).

Planejar, ministrar e aplicar. (P50, 2022, grifos meus).

Processos de ensino. (P54, 2022, grifos meus).

Dentro da Educação Infantil, acho que tive um preparo bom, tanto na **escrita dos documentos**, quanto na prática docente. **Gosto de planejar**, de escrever os **registros/planos** e, principalmente, de executá-los. (P64, 2022, grifos meus).

Planejamento pedagógico; propostas com crianças de creche e pré-escola na Educação Infantil. (P69, 2022, grifos meus).

Em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, elaboram propostas, executam seu plano didático, escolhem e percebem as metodologias adequadas, elaboram e reelaboram tarefas do cotidiano, administram a sala de aula, de alguma forma, sempre mantendo a ordem e a organização do espaço e construindo instrumentos de avaliação.

No exposto por esses egressos, a prática docente, de acordo com Tardif (2014, p. 49), é permeada por “diferentes condicionantes” e “o ensino de desenvolve em contextos múltiplos de interação”; estes, por sua vez, aparecem apenas em situações concretas do trabalho docente, por exemplo, o planejamento. E, ao docente, cabe desenvolver pautas e posturas que se constroem pela prática e pelos saberes experienciais que, nesse caso, fornecem certezas relativas ao seu contexto de trabalho.

Quando questionados se recordavam de algumas atividades que marcaram positivamente a sua formação no Curso de Pedagogia da FMP e que contribuem, inclusive, para sua atuação docente, todos os egressos participantes desta pesquisa relataram questões positivas de sua formação recebida durante a graduação, destacando-se a contribuição dos professores foi significativa, sendo lembrada pela maioria dos participantes da pesquisa. Os egressos justificaram suas respostas:

Toda a bagagem de conhecimento que recebi de alguns professores, pois trouxeram além do conteúdo, trouxeram suas vivências. (P01, 2022, grifos meus).

Sim, **das propostas lúdicas trazidas pelos professores**, as quais, por várias vezes, tive a oportunidade de trazer para a sala de referência, principalmente as que envolviam livros de história e contação de histórias. (P06, 2022, grifos meus).

Foram inúmeras experiências positivas. **A mais impactante é o ensino de qualidade e o comprometimento dos professores**, refletindo positivamente para minha evolução pessoal e profissional. (P26, 2022, grifos meus).

As aulas das professoras de Tecnologias Educacionais e Educação Infantil, que sempre foram leves. [Eu] me sentia bem-vinda e parte daquela turma. Elas sabiam envolver todos da turma no conteúdo, escutar todos os alunos, e isso faz muita diferença. Eu quero levar o jeito delas como exemplo para todas as minhas aulas. As saídas de campo com o professor de Didática no início do curso me marcaram bastante. A forma leve dele de lecionar a aula ajuda muito. (P39, 2022, grifos meus).

Acredito **que passei por diversos professores que me proporcionaram experiências muito positivas e aguçaram minha curiosidade** para diversos assuntos, como a aula acerca da LDB com a professora [nome omitido] e as diversas aulas de História da Educação com os professores metodologia. (P45, 2022, grifos meus).

Relataram, ainda, que os estágios marcaram positivamente a sua formação no Curso de Pedagogia da FMP e que contribuem diretamente para sua atuação docente. Já sobre a contribuição dos estágios supervisionados obrigatórios para a formação docente, apesar de estarem inseridos na matriz curricular do Curso de Pedagogia da FMP como parte da formação do pedagogo, pode-se verificar, particularmente, a percepção dessas professoras participantes desta pesquisa com relação à realização e ao conhecimento adquirido, por meio desses estágios.

Os estágios auxiliam muito na prática e nos trazem diversas realidades. (P03, 2022, grifos meus).

As **experiências em estágio**. (P04, 2022, grifos meus).

Muitas atividades me marcaram positivamente. **Os estágios foram momentos em que aprendi desde planejamento até como escrever no quadro!** Tudo foi muito significativo para mim. (P07, 2022, grifos meus).

O estágio em Educação Infantil me fez perceber que eu gostava muito do que eu estava fazendo, trazendo clareza para uma das áreas da Pedagogia que eu gostaria de atuar. As aulas de Libras me despertaram grande interesse sobre o assunto em geral. Na matéria de Tecnologias, houve grande troca de conhecimento; de longe, foi minha disciplina favorita, pois me sentia “encaixado”, estudando sobre o que gostava, conhecendo novas ferramentas e possibilidades para bordar e trabalhar com as diversas temáticas da educação. (P18, 2022, grifos meus).

Sim. **As observações, os planejamentos nos estágios I, II e III**. E, mesmo em tempo da pandemia, isso contribuiu bastante para minha atuação docente, principalmente na Educação Infantil. (P31, 2022, grifos meus).

Acredito que o que mais me marcou, enquanto acadêmica da FMP, foram **os momentos de elaboração de projetos e planos pedagógicos dos estágios**. Aprendi e evolui muito com a partilha desses momentos. (P41, 2022, grifos meus).

As atividades dos estágios em meio à pandemia foram muito marcantes e desafiadoras. Foi difícil, mas saímos com uma bagagem que poderá servir de apoio no futuro, caso haja necessidade. (2022, grifos meus). (P58, 2022, grifos meus).

De acordo com Pimenta (2006, p. 130), no movimento teórico sobre a concepção de estágio, é possível situar “duas perspectivas” que marcam a busca para superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática: “[...] o estágio como aproximação da realidade e atividade teórica; e o estágio como

pesquisa”. Logo, é relevante citar mais considerações dessa autora sobre esse tema:

[...] a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão, até então corrente, de que seria a parte prática do curso. [...] a formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1999, p. 121), **tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação** e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, **abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.** (PIMENTA, 2006, grifos meus).

Tendo em vista que os estágios também são considerados fontes de saberes docentes, conforme compreende Tardif (2014, p. 50):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão.

Por meio da realização dos estágios, os egressos vão sendo inseridos e se reconhecendo ou pertencendo ao ambiente e cultura escolar.

Duas participantes, nesse sentido, relatam outro fator positivo que marcaram a formação docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual se consolidou como política pública para a formação inicial de licenciandos de diversas áreas. Acredita-se, portanto, que cumpriu com o objetivo de gerar novos sentidos na formação docente.

A FMP nos proporcionou a participação do programa PIBID, o qual nos permitiu acompanhar a vivência na escola através de observações semanais, fazendo com que compreendêssemos a realidade da escola. E ali percebemos como é importante o planejamento docente; porém, saber que nem sempre o que foi planejado será realizado, como também saber que imprevistos acontecem e que precisamos estar preparados com uma atividade extra do planejado. (P25, 2022, grifos meus).

Para mim, foi ter conhecido e participado do programa PIBID. Os estágios, para mim, foram on-line devido à pandemia. Mas, para mim, cada aula era única, cada professor tinha uma mensagem para deixar. Eu particularmente me lembro de todas. (P35, 2022, grifos meus).

Fazer parte do PIBID. Esta experiência me proporcionou ter certeza de que estava no caminho certo, pois ainda possuía muitas dúvidas sobre o

curso que tinha escolhido. E, após fazer esse estágio numa turma de dois anos, realmente senti que estava no caminho certo. (P50, 2022, grifos meus).

O PIBID, com toda certeza, foi algo que me marcou muito; e [também] a oficina de ciências na brinquedoteca. (P71, 2022, grifos meus).

Assim, é possível afirmar que a participação no PIBID colabora com a formação inicial docente. De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 53), “[...] o programa abre caminhos para reflexões mais críticas em relação às leituras, ao trabalho docente e ao próprio curso”. Portanto, o PIBID é “[...] considerado como uma das melhores iniciativas em políticas coadjuvantes à formação inicial de professores para a Educação Básica” (GATTI *et al.*, 2019, p. 111). Em outras palavras, é possível dizer que quem está na formação inicial tem a oportunidade de participar dessa política de apoio à formação de professores e perceber que o desenvolvimento obtido por meio dessa experiência pode vir a contribuir com sua constituição profissional.

Os egressos ainda relataram que outras atividades do Curso de Pedagogia foram positivas à sua formação e que contribuem diretamente para a prática:

Saídas de Campo

Com certeza, as saídas de campo feitas nas aulas de Didática I. Foram várias experiências: visitamos e vivenciamos as práticas montessorianas no colégio Bom Jesus; festa da família de um CEI; visita ao CRAS, conversa com uma psicóloga; educandário, entre outras tantas inspiradoras. (P02, 2022, grifos meus).

Fizemos uma **saída técnica**, quando fizemos uma atividade com caixas de papelão com bebês. E, no estágio de Educação Infantil, onde colocamos um papel no chão e as crianças desenharam juntas. (P09, 2022, grifos meus).

Cada momento foi positivo: **as saídas de campo**, o estágio, os momentos de palestras (teve uma incrível com repertório de música infantil). (P11, 2022, grifos meus).

Saída de campo para visita à Associação Pedagógica Praia do Riso, local onde atualmente trabalho. Conheci e me encantei por meio da FMP. (P24, 2022, grifos meus).

Aulas de Libras

Foram muitas. Mas teve uma dinâmica da aula de Libras que contribuiu muito para uma sala mais inclusiva; e, de forma simples, todos poderiam participar. **Produzimos materiais pedagógicos de Libras.** No meu material, construí um jogo “ludo” com os sinais em formato de dado e também no tabuleiro, com o objetivo de trazer para todos os alunos os

sinais da língua brasileira de sinais. É um jogo divertido e dinâmico, contribuindo para a integração de todos. (P05, 2022, grifos meus).

São vários. Em princípio, não me recordo das disciplinas; mas, as aulas de Psicologia deixam nossa mente muito aberta e decidida para as escolhas. **Disciplina de Libras: a maneira dos debates, conversas, nos ajuda muito a ter este toque humano** que deixa tudo leve nas nossas atuações. (P33, 2022, grifos meus).

Recordo-me da disciplina de Libras, onde aprendi que não precisa de atividades diferentes se você, na hora de planejar suas atividades, pensar que todos podem participar de um jeito ou de outro. (P38, 2022, grifos meus).

Práticas na Brinquedoteca

Tivemos oportunidade de fazer planejamentos muito interessantes e aplicar na Brinquedoteca. Nas aulas de Metodologia de Matemática, criamos jogos lúdicos para desenvolver a noção matemática das crianças; em Educação Infantil, conhecemos histórias, músicas infantis, e até aprendemos a utilizar recursos educacionais digitais. (P16, 2022, grifos meus).

Visitas à brinquedoteca e às escolas com percepções diferentes. Fomos a uma, que não recordo o nome, com o mínimo de tecnologia e o máximo de interação, próxima à praia. Vimos o brincar heurístico acontecendo, e isso me marcou muito. (P43, 2022, grifos meus).

Várias atividades, principalmente as **atividades lúdicas realizadas nas brinquedoteca.** (P47, 2022, grifos meus).

São muitas. **Propostas realizadas na brinquedoteca, os planejamentos que tínhamos que “aplicar” na turma**, seminário sobre a Educação Quilombola, socialização dos estágios, na qual podíamos observar vários exemplos de propostas. E as apresentações ajudaram muito a falar em público. (P68, 2022, grifos meus).

Com relação à questão, se os egressos participaram de algum seminário, curso, palestra, programa ou projeto oferecido pela faculdade, pode-se perceber que existe uma grande adesão para as atividades complementares e de extensão do Curso de Pedagogia. Entende-se por Atividades Complementares as ações obrigatórias paralelas às demais atividades acadêmicas que têm como principal objetivo motivar o estudante a participar de projetos que enriqueçam os seus conhecimentos e que valorizem o crescimento social, cultural, profissional e humano, conforme descrito no art. 1º, da Resolução CONFAP nº 002/2019.

Sim o **principal foi Programa do PIBID**, além de outros como **Seminário de Educação Infantil ofertado pela Rede Municipal de Educação** de Palhoça. **FMP conectada**, evento “O livro na praça” e algumas palestras ofertadas pela instituição. (P02, 2022, grifos meus).

Participei do PIBID como voluntária, dos **Seminários de Educação** da Palhoça, **palestras** como da ex-acadêmica da FMP e agora Neuropsicopedagoga. (P05, 2022, grifos meus).

Sempre **participava das Semanas Pedagógicas** e palestras ofertadas nos horários de aula. Participei de um **projeto que aconteceu na pré-aula na brinquedoteca** e também de palestras sem vínculo com a faculdade, porém divulgadas por meio dela. Dos projetos que aconteciam na pré-aula, eu não conseguia participar pelo fato de já trabalhar na área e não conseguir dispensa. (P06, 2022, grifos meus).

Sim, participei dos **Seminários de Educação Infantil, Programa de extensão NEABI, SEMEAR e LIBRAS**. Uma palestra sobre disciplina positiva; **Projeto A praça, o público e os livros**, entre outros eventos que ocorreram durante a graduação. (P09, 2022, grifos meus).

Participei dos **seminários da Educação Infantil** oferecidos pela Rede Municipal de Palhoça em parceria com a FMP, entre diversas palestras. (P15, 2022, grifos meus).

Sim. **Seminários dos Estágios**, palestras para demais fases sobre **artigo publicado** na área da Educação Infantil, Educere, SBPC, **programas de extensão** (Literatura, Educação e Gênero), entre outros. (P36, 2022, grifos meus).

I e II **Seminários de Educação Infantil** organizados pela FMP e Rede municipal de Palhoça; O Projeto A praça, o livro e o público; **Cursos de extensão: NEABI** (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas); **LIBRAS** (Língua Brasileira de Sinais), Nivelamento Normas ABNT que aconteciam na pré-aula. (P42, 2022, grifos meus).

Durante o curso, fui bem participativo na questão acadêmica, participando do **GEMPA, projeto SEMEAR e do NEABI**, bem como de diversas palestras, apresentações de TCC etc. oferecidos pela instituição. (P45, 2022, grifos meus).

Severino (2007) retrata a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A participação em práticas de extensão, oferecidas aos alunos durante o período do curso, são um momento de vivenciar a realidade social e de refletir sobre ela. No entendimento do autor, “[...] a pesquisa é essencial ao processo de ensino-aprendizagem, pois o professor precisa de prática da pesquisa para ensinar eficazmente [...]” (SEVERINO, 2007, p. 26). Já Lüdke e André (2020, p. 51) alertam que “[...] quem não tiver acesso à pesquisa, terá menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo contexto no qual ela se insere”.

Nesse sentido, a participação dos alunos nestas atividades que buscam complementar a graduação é de grande importância, por possibilitar um contato com seu campo de atuação profissional, e de se aproximarem às práticas, o que aparece em muitas respostas ao longo da pesquisa. Essas atividades tornam a formação mais ampla em função das experiências e do conhecimento que proporcionam.

Portanto, perguntou-se a cada participante, a partir da sua experiência como docente e do que estudou na graduação, o que recomendaria a partir de sugestões para o aprimoramento do Curso de Pedagogia da FMP. Houve um grande foco em sugerir que as aulas tivessem mais atividades práticas.

Temos várias disciplinas teóricas, as quais, por vezes, são repetições umas das outras; e as disciplinas que realmente nos impulsionam para a **área prática são em pouca escala.** (P06, 2022, grifos meus).

Trazer **mais o dia a dia** da escola/CEI. (P13, 2022, grifos meus).

Aulas práticas. Tenham aulas mais práticas! Esqueça um pouco o conteúdo (propriamente dito, copiar, copiar, copiar) e partam para prática. Mais tempo de estágio, **mais atividades práticas**, por exemplo, com as crianças da brinquedoteca. (P19, 2022, grifos meus).

Preparação para a realidade do dia a dia em sala e focar em práticas.

Fazer menos trabalhos manuais e partir mais para a prática. (P41, 2022, grifos meus).

Mais práticas docentes, alinhando com a teoria! (P52, 2022, grifos meus).

Que alguns docentes tivessem a percepção de que estão preparando profissionais para atuarem na área educacional de uma maneira diferente, pois a **prática deve fazer a diferença no aprendizado do estudante.** (P60, 2022, grifos meus).

Mais **momentos de aulas práticas no decorrer das disciplinas.** Visitas a espaços escolares e não escolares também, mas que proporcionem conhecimento. (P68, 2022, grifos meus).

Em algumas respostas, percebe-se uma necessidade de atualização curricular:

Atualização curricular. (P02, 2022, grifos meus).

Aprender LIBRAS nos primeiros semestres do curso. (P25, 2022, grifos meus).

Sugiro que a matéria de **Libras seja uma prioridade desde o começo do curso.** Tivemos no último semestre, e foi pouco tempo para o conteúdo. A disciplina de Psicologia da Educação também merece mais de um ou dois semestres, visto que é imprescindível um professor saber como funciona o processo de ensino e aprendizagem de uma criança. (P29, 2022, grifos meus).

Uma das funções da universidade, enquanto instituição de ensino superior é estar atenta à satisfação dos alunos/egressos em relação à instituição e ao que ela oferta em termos educacionais e de infraestrutura, revendo e aperfeiçoando a

qualidade dos serviços, das estruturas e das relações estabelecidas em seu interior, considerando as diferenças de percepção dos participantes da pesquisa quanto à satisfação geral do curso.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia da FMP, pelo grande número de disciplinas, foi considerada diversificada em percepção dos egressos, ensejando em alguns momentos uma melhor organização dessas. Os egressos acreditam que é necessário aperfeiçoar a matriz curricular à realidade dos alunos, dando mais ênfase a disciplinas que possam trazer a prática para dentro da teoria, inclusive, revendo a forma de participação nas atividades práticas e atividades complementares para aqueles alunos que trabalham durante o dia e estudam no noturno.

Ademais, de acordo com os participantes da pesquisa, o curso abarca várias áreas de atuação, mas há lacunas relativas à formação para atuar nos Anos Iniciais e na Gestão, o que demonstra que o curso tem dando mais relevância ao campo da Educação Infantil, já que isso foi bastante ressaltado, assim como a necessidade de propiciar maior conhecimento sobre o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da FMP. Os egressos também relataram a necessidade de haver maior número de disciplinas eletivas e mais aulas práticas. Na visão deles, isso foi melhorando de acordo com o seu desenvolvimento.

Logo, convém citar alguns questionamentos de Pimenta (1999, p. 256):

[...] quais conceitos de prática (e de teoria) estão presentes nas falas dos professores e alunos? Como este conceito tem sido considerado nos cursos de formação de professores? A Pedagogia e a Didática têm pesquisado o tema? Quais as contribuições? Os professores precisam de “mais prática” ou de “mais teoria” em seus cursos? Os estudiosos vêm falando em uma “unidade teoria e prática”; será essa mais uma “teoria”? É possível tal unidade? Será que já ocorre? Em quais circunstâncias?

Na visão dos egressos, a graduação contribuiu para a prática profissional de diversas formas. E, considerando as respostas de modo geral, a que mais sobressai é que o curso possui um embasamento teórico relevante à formação inicial. Demonstra-se, portanto, que o curso teve uma evidência “teórica”. Respostas como “aulas mais práticas”, “colocar em prática o que é ensinado na teoria”, “associar teoria e prática” foram bastante evidenciadas.

Perguntou-se, aos entrevistados, se havia saberes/conhecimentos que aprenderam com/na prática que NÃO foram vivenciados/estudados no Curso de Pedagogia da FMP. Surgiram, em sua grande maioria, apontamentos referentes aos

conflitos, comportamento das crianças, mediação, afetividade para lidar com diversas situações do cotidiano escolar:

Acredito que o lidar com as crianças, como se portar, como resolver conflitos, inseguranças, medos das crianças que, muitas vezes, chegam ao ambiente do CEI sem saber de nada, sem entender nada. **E, por meio de muita afetividade e conversas, vamos conquistando.** (Infelizmente, isto não aprendemos nos estudos). (P15, 2022, grifos meus).

Sim. Repertório de propostas para atingir os objetivos, **mediação de conflitos, inteligência emocional para lidar com questões como medo, frustração, entre outras.** (P24, 2022, grifos meus).

Sim. **O cotidiano nos mostra a dificuldade em colocar em prática propostas pedagógicas na sala de referência.** A dificuldade é que são muitas crianças e poucas professoras para o atendimento. O atendimento fica muito para o assistencialismo. (P62, 2022, grifos meus).

A forma de lidar com as crises em situações de sala, na maneira como as crianças se relacionam umas com as outras, em chamar atenção. (P66 2022, grifos meus).

Muitos! **Como lidar com as crianças no dia a dia, com disputas, brigas, reclamações de famílias,** problemas que as famílias têm em casa e querem que resolvamos na escola (até hoje descobri novas mediações). (P70, 2022, grifos meus).

Também, em diversas respostas, ressalta-se a Educação Especial e as dificuldades de aprendizagem das crianças, que surgem a partir da vivência:

Sim! **Educação Especial.** Na faculdade, **aprendemos que o estudante com deficiência tem direito** ao segundo professor. **Porém, na realidade nem todos os estudantes com direitos são atendidos.** Enquanto docente, um aluno que precisa de mais atenção, mediação e cuidados, sem o auxílio do professor de Educação Especial, torna o processo difícil, quase impossível de fazer uma inclusão (dependendo do comprometimento do aluno). **Na minha experiência, no primeiro ano de docência, tive um aluno com autismo severo, que não se comunicava oralmente. Não sabia como atraí-lo ao grupo e às atividades. Sentia-me impotente por não atendê-lo como merecia, e tinha o direito.** Por outro lado, os outros 27 alunos também tinham o seu direito de aprender. (P36, 2022, grifos meus).

Como trabalhar a defasagem dos alunos, pois na faculdade aprendemos a lidar com a turma, como ensinar, mas não como trabalhar com uma turma com grande defasagem. Por exemplo, eu tenho uma turma de 5º ano: metade está superavançada, acompanha bem, alfabetizados; e a outra metade não sabe ler, não reconhece as sílabas. Como unir esses dois grupos em um mesmo conteúdo? Isso senti bastante falta quando comecei. Eu me senti despreparada para essas situações. (P39, 2022, grifos meus).

É importante discutir sobre a relevância dos saberes experienciais no exercício da docência, principalmente na sua construção desde a formação inicial. Os participantes da pesquisa – quando precisaram mobilizar ações no sentido de planejar e, ao mesmo tempo, mediar os alunos no processo de aprendizagem, conflitos, interações em sala de aula –, utilizaram suas experiências anteriores.

Tardif (2014) explica que os saberes dos professores não estão totalmente baseados no trabalho desenvolvido em sala de aula, mas que estes sofrem influências, em grande parte, das concepções do ensino e da forma como ensinar que foram herdadas da história escolar desse professor. Desse modo, os saberes docentes aprendidos durante todo o período de formação inicial, os saberes disciplinares e os saberes profissionais irão ser reformulados e se reconstruindo no cotidiano da sala de aula, a partir de saberes curriculares e dos saberes experienciais da formação contínua e da constituição profissional docente.

Nessa fase, o professor tem seu primeiro contato com a atividade docente enquanto profissional, e precisa mobilizar os saberes adquiridos na formação inicial diante das exigências da prática (HUBERMAN, 1992, p. 32). É nesse período, também, que o professor se adapta a esse fazer docente. Os saberes necessários ao ensino são, dessa forma, reelaborados e construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). Nesse sentido, os demais saberes identificados nesta pesquisa não podem ser dissociados daqueles saberes que surgem da experiência, relacionados à prática docente, e da experiência, relacionados aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada professor.

Vivenciar a prática e estar imerso no contexto escolar facilita que esses professores apresentem diversos discursos específicos sobre sua prática e o ambiente escolar; assim, não só mobilizam diversos saberes como também se permitem reelaborá-los, se for o caso. E, quando vivenciam novas experiências, podem perceber as particularidades do ato de ensinar.

Por fim, perguntamos quais aspectos da profissão que motivam os egressos a dar continuidade à atuação docente e quais os desafios encontrados na profissão (Quadro 15). Muitos aspectos foram ressaltados, como: “fazer a diferença na vida das crianças”; “o amor das crianças”; “mudar o mundo”. Quando foram questionados os desafios, citaram: “desvalorização profissional e salarial”; “falta de respeito das famílias”; “falta de políticas públicas”.

Quadro 14 – Aspectos motivadores X desafios

P.	ASPECTOS QUE MOTIVAM A CONTINUAR NA PROFISSÃO	DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE
P02 (2022, grifos meus).	– Os aspectos que me impulsionam é ver que estamos fazendo a diferença . E, se isso mudar a vidas dos nossos educandos , é por que estou no caminho certo. E é claro que esse caminho não é tão bonito [...].	[...] existem muitos desafios que poderia enumerar, mas o principal é a falta de políticas públicas que subsidiam a prática pedagógica.
P04 (2022, grifos meus).	– Poder ser uma referência positiva na vida do outro , a ponto de influenciar no futuro das pessoas, me motiva a continuar [...].	[...] e os desafios estão mais no sentido de lidar com as diferenças , sabendo que cada ser é único e individual. Assim, exige de nós um olhar sensível e que dispensa um único jeito de trabalhar com cada situação que possa surgir. Dessa forma, temos que nos renovar dia após dia.
P05 (2022, grifos meus).	– A minha motivação diária é respeitar e dar direitos às crianças terem uma infância significativa e aprender brincando, como merecem!	Os desafios são muitos, pois vivemos em tempos de criança “inteligente” é criança que escreve. E sinto os professores, principalmente de Educação Infantil, sendo menosprezados pela sociedade.
P12 (2022, grifos meus).	– O carinho diário das crianças.	Os desafios são muitos, mas o amor pela docência e por nossas crianças faz com quem busquemos recursos e aprendizagem para superar e passar pelos desafios diários que a Educação traz.
P13 (2022, grifos meus).	– O que me motiva são as crianças , poder fazer um pouquinho da história de cada uma, tentando fazer o meu melhor para o desenvolvimento delas.	Os desafios são: ser desvalorizada na profissão, não ser respeitada por algumas famílias, não ter o reconhecimento salarial que deveríamos, ter muita criança para poucos profissionais por sala.
P14 (2022, grifos meus).	– [Eu] me sentir realizada com a minha atuação e estar fazendo o que gosto.	Os desafios encontrados são: indisciplina dos alunos, falta de limites, falta de participação e de apoio das famílias.

P24 (2022, grifos meus).	– Acredito que a educação é o único meio de moldar um mundo no qual acredito , a única forma de “mudar o mundo”.	No entanto, há desafios desde a falta de recursos e suporte , a má qualificação de muitos profissionais e, principalmente, a falta de valorização dos profissionais que atuam nessa área. Desde falta de valorização financeira ao menosprezo pela profissão.
P41 (2022, grifos meus).	– O que mais me motiva a continuar é saber que nós, pedagogos(as), somos responsáveis por formar outras profissões. Cada criança/aluno que passa por nós se espelha em algo. Nós levamos esperança de que há um futuro brilhante à espera deles.	Sobre os desafios da atuação docente, em meu ponto de vista, acredito que o pior de tudo é lidar com os pais . Antes havia respeito por nós, enquanto profissionais; hoje, somos considerados culpados pelo fracasso dos alunos. Sabemos que cada aluno têm suas particularidades e dificuldades; porém, não compete a eles [pais] direcionarem o fracasso escolar somente a nós.
P43 (2022, grifos meus).	– O desenvolvimento subjetivo de cada criança , a confiança das crianças em tornar o profissional a sua referência de certo e errado, as conquistas diárias acompanhadas dos sorrisos delas, que conseguiram se superar.	Desafio, a desvalorização da classe , por vezes cometida por nós mesmas ou órgãos responsável, famílias que não compreendem a nossa profissão e interferem na rotina com seus julgamentos.
P68 (2022, grifos meus).	– Os que me motivam são as crianças e a vivência dos dias com elas na escola, a troca que elas têm conosco e umas com as outras, ver a evolução do aprendizado delas, saber que posso estar fazendo a diferença na vida de todas elas.	Desafios: o excesso de trabalho que temos que levar para casa, a desmotivação e o pessimismo dos outros professores , que não querem fazer e criticam quem está tentando fazer, o preconceito por ser nova, e a falta de recursos.
P71 (2022, grifos meus).	– O que motiva são as crianças , quando você leva uma proposta diferente. Quando elas entendem e percebem que estão aprendendo, é incrível ver o brilho no olhar delas. É isso que me motiva.	Os principais desafios, para mim, são tempo e dinheiro. A carga horária é extensa. Mesmo fora da escola, estamos trabalhando; e a remuneração não é equivalente ao nosso trabalho. Nas escolas privadas, as crianças são vistas como clientes; então, se faz tudo para agradar os pais.

		Sinto que esse é um ponto meio desanimador.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Ao analisar esse conjunto de questões, apresenta-se uma reflexão importante sobre a atuação docente no ponto de vista do estudante de Pedagogia. Se, por um lado, as respostas se mantêm muito otimistas em relação à profissão, por outro, também apresentam uma compreensão de que a docência não é uma profissão “fácil”, ou seja, apresenta desafios importantes no cotidiano. Esses resultados se assemelham àqueles encontrados por Gatti *et al.* (2019), que percebem, nos estudantes e nos docentes iniciantes, uma alternância de expectativas e de reflexões sobre a docência: ora de muito entusiasmo, ora de desencanto.

É lógico que o fazer docente enfrenta diversos desafios, pois esse profissional deve estar preparado para enfrentar as singularidades e as pluralidades que coexistem em meio ao seu âmbito de trabalho e à sua clientela, a qual é constituída por ser humanos complexos. Tardif (2014, p. 51) ressalta que a concepção epistemológica é o que fundamenta o exercício do professor, que o capacita para administrar e entender as singularidades e as pluralidades existentes no campo de atuação.

Dado o exposto, é preciso esclarecer que a desvalorização do profissional da educação não aconteceu repentinamente no Brasil. Ela vem sendo discutida, ao longo de anos, por diversos autores e pesquisas. Conforme Tardif e Lessard (2014a, 2014b), o trabalho docente vem alterando sua constituição devido a diversas mudanças que ocorreram na sociedade, as quais interferem na sua atuação profissional. Isso possibilita entender o trabalho do professor como uma “identidade em constante construção”, como se observa neste relato:

A possibilidade de transformação social, em busca de uma sociedade mais humana, justa, igualitária e fraterna. Os maiores desafios não estão no chão da escola, mas na sobrevivência. **Infelizmente, não temos o devido reconhecimento financeiro, e tudo o que vivemos na escola passa a pesar: baixo salário, plano de carreira que não valoriza a pesquisa (Mestrado, Doutorado), valores deixados de lado (as pessoas pensam mais nos seus direitos do que o equilíbrio entre direitos e deveres), precarização das escolas...** Entre outros fatores. Em diversos momentos, eu me questiono: poderia estar estudando tecnologia e ganhando muito mais, trabalhando de casa, sem conflitos com pessoas. Mas, a escolha pela Educação é muito mais que dinheiro. **É um propósito,**

de luta, de resistência e de esperança num futuro melhor. (P36, 2022, grifos meus).

Ainda, de acordo com Tardif e Lessard (2004a, 2004b), o professor tem que articular seus valores e seus limites com os mecanismos dos sistemas de ensino na constituição do “ser professor”. O professor vive sentimentos de insatisfação diante da sua atividade docente, que carrega um conflito entre a imagem idealizada do trabalho que gostaria de realizar e as dificuldades do trabalho real.

De fato, conforme Tardif (2014), quando questionamos os egressos, professores participantes desta pesquisa, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas, dos livros, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional.

4.3.1. À guisa de conclusão: dos saberes acadêmicos aos saberes da experiência

Ao fechar o processo de sistematização e a análise dos dados obtidos junto aos egressos do Curso de Pedagogia da FMP e retomando os objetivos do estudo, esta subseção tratará da síntese. Conforme o delineamento das análises dos dados propostos nesta pesquisa, o estudo do fenômeno pesquisou dados e informações que pudessem ser revelados a partir das respostas. Assim, esta seção tem como objetivo aprofundar a análise anteriormente apresentada mediante os resultados da aplicação de questionários, realizada com professores, egressos do curso de Pedagogia da FMP que se tornaram sujeitos deste estudo. Pretende-se, ainda, individualizar aspectos que permearam a sua formação inicial e contínua no processo de constituição de saberes, articulando suas experiências e o exercício da docência.

O estudo selecionou os dados e as informações dos participantes, no caso dos egressos do Curso de Pedagogia da FMP, conforme se verifica no quadro a seguir:

Quadro 15 – Resultado do perfil profissional do egresso

CARACTERÍSTICAS	RESULTADOS
Sexo	Majoria Feminino (91%)
Idade	Jovens de 21 a 30 anos em média (59%)
Local de Residência	Residem no Município de Palhoça/SC (79%)
Nível Profissional Atual (Pós-Graduação)	Em nível de Especialização (<i>Lato sensu</i>) (53%)
Tempo de Atuação na Educação Básica	De 1 a 4 anos em média (46%)
Nível de Atuação Profissional	Professores da Educação Infantil (44%) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (27%)
Vínculo Empregatício	Admitidos por Caráter Temporário – ACT (44%)
Carga Horária de Trabalho	40 horas semanais (38%)
Local Área de Atuação Profissional	Atuam no Município de Palhoça (45%)
Formação Inicial Adequada	Relatam ter recebido formação inicial adequada (95%)
Relação Teoria x Prática	Conseguem estabelecer relação com a Teoria x Prática (95%)
Indicador Positivo do Curso de Pedagogia da FMP	Professores Universitários Qualificados (75%)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário utilizado na pesquisa (2022).

Conforme os dados indicam, os egressos têm uma boa inserção profissional. Observou-se, portanto, que o perfil dos professores egressos do Curso de Pedagogia da FMP é formado em sua maioria por mulheres (91%) e jovens com idade média de 21 a 30 anos (59%). A maioria é residente do município de Palhoça/SC (79%), mas existem profissionais de outros municípios vizinhos.

Atualmente 53% dos egressos declaram ter realizado outro tipo de formação; neste caso, faz-se referência à Pós-graduação *lato sensu* (especialização), dando continuidade aos conhecimentos e à constituição dos saberes docentes.

Com relação à atuação profissional, em sua maioria, os egressos, depois de formados, continuam trabalhando como professores da Educação Básica (82%), principalmente atuando na Educação Infantil (44%), seguidos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (27%).

Outro apontamento referente à atuação docente se faz pelo tempo de atuação como professor na Educação Básica. No perfil do egresso, prevalece um tempo de 1 a 4 anos (46%) em média, e 25% dos professores apontaram que iniciaram na docência antes mesmo de se formarem no Curso de Pedagogia da FMP, caracterizando-os como professores iniciantes.

De acordo com Garcia (2010) os primeiros anos de docência não representam apenas um momento de aprendizagem do “ofício” do ensino, especialmente em contato com os alunos nas classes, significam também um momento de socialização profissional. É durante as práticas de ensino que os futuros professores começam a conhecer a “cultura escolar”.

O autor Huberman (1992) apresenta a ideia de que os cinco ou sete primeiros anos de carreira representam um período crítico e de aprendizagem intensa da profissão, período que reflete em expectativas e os sentimentos, aos novos professores. Nesse sentido, Tardif (2014) ressalta uma importante constatação de que os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos adquiridos no âmbito da carreira. Assim, a historicidade se expressa e se imprime

[...] nos saberes profissionais dos professores, e mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária). (TARDIF, 2014, p. 107).

Ainda traçando o perfil dos egressos, com relação ao vínculo empregatício, 44% dos que estão trabalhando encontram-se no serviço público na condição de admissão por contrato temporário (ACT), ou seja, a forma de contrato ainda continua, em sua maioria, temporária. Quanto à carga horária de trabalho semanal, 38% indicam que atuam por um período de 40 horas semanais, e 77% dos participantes informaram que fazem parte de apenas 1 (uma) instituição de trabalho.

As considerações anteriores apontam para uma necessidade de se olhar com mais atenção a questão da profissionalização dos professores no nosso país. De acordo com Tardif (2014), a instabilidade é uma dura realidade para os professores em situação precária, pois o fim do contrato representa, muitas vezes, uma ruptura com a escola e os alunos com os quais haviam criado laços. Sobre a rotatividade decorrente dessa situação, Libâneo (2011, p. 89) afirma que a “[...]”

desprofissionalização afeta diretamente o *status* social da profissão em decorrência de baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho”.

Com relação ao município onde atuam como professores, 45% dos egressos indicam que atuam no município de Palhoça/SC, o que denota um grande índice de professores formados pela Faculdade Municipal de Palhoça/SC, que é mantida por recursos públicos e investe na formação de profissionais que prioritariamente residem no município; assim, estes hoje possibilitam retorno ao município ao agregarem qualidade ao ensino na Educação Básica local.

Como já foi esclarecido, os saberes da experiência são aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e produzidos pelos professores no cotidiano de sua prática (TARDIF, 2014). Assim, pela constatação de que, em sua maioria, os egressos já atuam como professor, os dados obtidos integram os saberes da experiência. E, no entendimento deste estudo, tais saberes são uma importante referência para analisar a formação inicial e agregar elementos nas respostas dos questionários, e, conseqüentemente, nos dados gerados.

Ao lembrar o objetivo geral desta pesquisa, buscou-se analisar a impressão a respeito da constituição de saberes docentes no exercício da profissão segundo egressos do Curso de Pedagogia da FMP. Considerando tanto as respostas quanto as análises dessas respostas, observou-se que o saberes necessários à formação do perfil profissional dos egressos resultam em um saber no sentido mais amplo, envolvido no próprio exercício do trabalho docente, reconhecido por conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, vindos de diversas fontes, de diferentes naturezas, caracterizando-se como um saber plural e heterogêneo (TARDIF, 2014).

Esses saberes que são motivados e apropriados ao longo da sua história de vida como professor, no “chão” da escola, em sua prática pedagógica diária, nas relações entre professores, envolvendo-se com os alunos, a escola e sua organização, e entre os professores e os seus próprios saberes. Como classifica Tardif (2014), são os saberes da experiência, ou seja, advindos da intervenção pedagógica do professor na escola, em suas turmas, na organização do trabalho pedagógico, em sua própria história ao longo de sua vida. Tardif (2014, p. 48-49) assim os define: “[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. Diante desses saberes, o professor é ao mesmo tempo produtor e sujeito.

Já com relação à compreensão dos egressos sobre sua formação acadêmica, 95% deles avaliam que receberam uma formação inicial adequada e que o Curso de Pedagogia da FMP teve impacto positivo em sua formação docente. Em suas respostas, nota-se que a formação inicial, perante o perfil profissional docente dos egressos, teve caráter qualitativo.

Destaca-se que, ouvir os egressos, hoje professores, no que diz respeito à constituição de seus próprios saberes, oportuniza que reflitam sobre sua formação e seu trabalho na prática. Nesse sentido, as análises da pesquisa buscam um caráter formativo, para que esses egressos sejam também instigados a avaliarem suas experiências cotidianas na sala de aula e no Curso de Pedagogia da FMP.

Como já se sabe, a formação inicial é um requisito obrigatório para o exercício da profissão docente, ainda que somente os saberes advindos dessa formação não possibilitem a compressão total da dimensão de saberes mobilizados pelos professores em sua prática profissional. Para Tardif (2014), torna-se imprescindível esse entendimento, porque tais saberes integram o conjunto de saberes docentes. Como se observou na classificação dos saberes docentes apresentadas por este autor, aos saberes da formação para o exercício da docência, somam-se os saberes pessoais dos professores, os provenientes de sua formação escolar anterior e da utilização dos instrumentos de trabalho, assim como de sua experiência na profissão.

Além disso, deve-se mencionar que se buscou compreender alguns indicadores mencionados pelos egressos. Percebem-se três destaques relevantes sobre o olhar dos egressos:

O primeiro deles faz referência à qualidade na preparação para à prática docente, ou seja, pelos egressos, foi acentuada a importância da articulação entre teoria e prática, fazendo-se necessário que busquem uma visão de uma unidade teórica e prática com relação aos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia para o exercício profissional. Sobre isso, as professoras P24 e P60 relataram que:

[...] me propiciou subsídio para iniciar minha atuação como professora na prática. Compreensão teórica, recursos de pesquisa e contatos que se fizeram importantes em relação ao estudo na área da educação. (P24, 2022).

Ampliou meu conhecimento na área já por ter lecionado nos anos iniciais e ter o magistério como base. A graduação me impulsionou a adquirir

futuramente mais estudos para uma melhor qualidade de ensino aos estudantes que irei ter em minha caminhada profissional. (P60, 2022).

Tendo em vista que “[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática e, ao mesmo tempo, ressignificandos-os e sendo ressignificados” (PIMENTA, 2002, p. 26). Portanto, faz-se relação aos saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição universitária. Tardif (2014, p. 38) cita que “[...] os saberes disciplinares integram-se igualmente à prática docente através de formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade”.

Um segundo indicador mencionado como fator positivo à qualidade da formação inicial recebida traz como referência os professores universitários, considerando-os qualificados e comprometidos com a formação dos alunos durante o Curso de Pedagogia da FMP. Esse olhar dos egressos reforça a importância da formação dos professores que atuam no Ensino Superior, em específico, no Curso de Pedagogia, como formadores de novos professores da Educação Básica, e que junto à qualificação, precisam estar em consonância com uma proposta de educação transformadora do ser humano.

Assim como expressa Tardif (2014), dever-se-ia encontrar, nos cursos de formação de professores, uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

O objeto humano do trabalho docente reside no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional. [...] Um componente ético e emocional, porque o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente. (TARDIF, 2000, p. 17).

Portanto, esses indicadores possibilitam uma reflexão diante do olhar dos egressos a respeito dos saberes profissionais, que são constituídos tanto nas ciências humanas como na formação científica, e os saberes disciplinares que correspondem aos saberes da nossa sociedade e hoje estão integrados, nas universidades, como elementos constitutivos da prática docente.

Um terceiro indicador mencionado pelos egressos aponta, de forma unânime, que o processo de formação inicial foi permeado por um foco na Educação Infantil.

Tal menção surgiu independentemente da etapa em que atuavam no período da pesquisa.

O curso de pedagogia na FMP me deixou preparada para a Educação Infantil com mais veemência e menos preparada, como já mencionado antes, para as áreas de Gestão, EJA e Anos Iniciais. (P02, 2022).

Dentro da Educação Infantil, acho que tive um preparo bom, tanto na escrita dos documentos quanto na prática docente. Gosto de planejar, de escrever os registros/planos e principalmente de executá-los. (P64, 2022).

A faculdade foca muito na Educação Infantil, deixando um pouco de lado as outras áreas, aulas de EJA ficam para o fim do curso, dificultando para os alunos que poderiam se interessar mais por essa área, até mesmo para os temas de TCC. Quando começamos a aula de EJA, já estamos no Projeto de TCC. É por isso, acredito, que temos tantos temas de TCC direcionados para a Educação Infantil. (P39, 2022).

Apesar de serem destaques significativos, os egressos almejam por uma base teórica que tenha maior relação com a prática.

Aulas práticas. Tenham aulas mais práticas! Esqueça um pouco o conteúdo propriamente dito (copiar, copiar e copiar) e partam para a prática, nós aprendemos e apreciamos muito mais algo quando estamos envolvidos fisicamente, do que apenas nos papéis. (P15, 2022).

Um maior envolvimento dos acadêmicos com a prática educacional, aumentando o número de disciplinas práticas; quem sabe, inserindo os alunos na prática desde o primeiro semestre, [com] maior atualização dos profissionais sobre recursos educacionais digitais, criação de maiores oportunidades de contatos com as diferentes multimídias e, quem sabe, mais disciplinas sobre a Educação Inclusiva. (P16, 2022).

Em todas as respostas, é evidente a importância dos saberes da experiência para a prática docente. O relato de P19, quanto a esse aspecto foi:

Apesar de positiva, foi possível perceber várias discordâncias sobre o curso de pedagogia e, também, do pedagogo frente aos projetos educativos em construção. Dessa forma, o assunto abordado é de fundamental importância para entender processos, avanços, mudanças e inquietações que cercam essa temática. (P19, 2022).

O relato de P19 demonstra que a formação inicial possui muitas discordâncias com a prática. Observou-se que, diante das respostas, o curso de Pedagogia proporcionou uma formação adequada aos egressos, relacionando a prática docente, mas com predominância da parte teórica. Alguns desses relatos mencionam a dificuldade em saber como ensinar e o que ensinar.

Analisamos a inserção à docência sob um aspecto da influência dos saberes provenientes da formação inicial para a formação na prática docente, constituindo saberes da experiência. Para Tardif (2014, p. 108), a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função,

[...] ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo, pouco a pouco, construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais, simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor, e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

Dessa forma, deve-se compreender a mobilização e a articulação dos saberes docentes a partir da inserção à docência dos egressos investigados com relação aos conhecimentos que foram adquiridos no Curso de Pedagogia da FMP.

Os participantes também apontaram conhecimentos e saberes considerados como mais importantes à prática pedagógica nesse processo de formação inicial até sua inserção à docência. Ao fazerem tais apontamentos, foram motivados a oferecer exemplos das relações que demonstrassem a articulação de tais conhecimentos e saberes com atividades concretas da docência e do cotidiano da sala de aula.

Ao serem questionados sobre suas primeiras experiências como professores, alguns participantes, especialmente aqueles que já tinham consolidado experiências, e se sentiam mais ou menos preparados, demonstraram uma preocupação em dominar os conteúdos a serem ensinados, como mostra o relato de P61 (2022):

Eu me sinto preparada para estar em contato com as crianças. Realizando dinâmicas e buscando ter uma troca de experiências, aprender com elas. Porém, não me sinto preparada para a parte técnica, como o próprio ensino, a parte de ensinar propriamente dita. O curso é raso quando falamos de conteúdo. Por mais que aprendamos que ele é só mais um elemento, mas é um dos mais importantes na vida acadêmica da criança.

Os participantes tiveram autonomia para relatar suas vivências, julgadas por eles como as que “mais” ou “menos” se sentiam preparados na atuação docente e no contato com suas primeiras experiências. Nesse contexto, houve relatos referentes a não se sentirem preparados para atuarem com a Educação Especial:

Educação Especial. Os desafios da Educação Especial são enormes. O que a graduação oferece é mínimo diante da realidade, em todos os aspectos:

conhecimento de deficiências e transtornos, potencialidades do aluno com deficiência, planejamento, avaliação. (P36, 2022).

Acredito que a [disciplina] Educação Especial não me capacitou tanto quanto eu esperava para o exercício da função. (P45, 2022).

Nesse sentido, embora faça parte do currículo do Projeto-Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia e seja contemplado pela legislação para atuação na educação básica, o curso não oferece formação específica para a modalidade Educação Especial. Há discussões, de forma interdisciplinar, em todas as disciplinas do curso mas é exigida uma habilitação específica para essa área.

Esses relatos trazem, ainda, uma ideia de que, apesar de inexperientes, muitos ingressaram como professores em turmas desafiadoras, embora, como ideal, as escolas deveriam se preparar para receber os novos professores e dar o amparo necessário em suas primeiras experiências.

Contudo, na compreensão dos egressos, os saberes profissionais, da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem somente fazer sentido quando incorporados efetivamente à prática docente, ou seja, “[...] saber alguma coisa não é suficiente, é preciso também saber ensinar” (TARDIF, 2014, p. 44).

Os saberes experienciais estão enraizados em um fato mais amplo, no qual os professores buscam um conjunto de saberes atualizados, adquiridos no âmbito da prática da profissão docente, não sistematizados, mas se integram à prática para melhor conhecê-la. Então, na docência, o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os outros saberes, não só os da experiência mas também os saberes da formação inicial e continuada, os saberes curriculares e os saberes disciplinares, conferindo-lhes aplicação, legitimidade, sua identidade, ou, ainda, refutando-os, marginalizando-os na tentativa de construir sua própria prática pedagógica.

Após realizar a síntese com as categorias e os agrupamentos dos dados obtidos com base nos questionários, o próximo tópico se destinará para as considerações finais deste estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

(Paulo Freire)

Escrever esta última seção foi ainda mais difícil do que iniciar esta pesquisa. No início as dificuldades são diferentes; muitas vezes, decorrem da imaturidade em relação aos fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa. Também foi desafiador estabelecer um recorte para esta pesquisa dentro desse um tema tão abrangente que é a formação de professores. Para finalizar, um pouco mais madura em relação à pesquisa, expressei meu sentimento de que algo está inconcluso. Surge aquele sentimento de que não está na hora de terminar. No entanto, cabe a mim a responsabilidade de evidenciar o quanto alcancei meus objetivos propostos.

Este olhar, que se constitui na pesquisa, agora me faz inquieta com muitas questões que antes eram despercebidas, como o desenvolvimento profissional de novos professores.

Ao longo desta dissertação, abordou-se a formação do professor como um processo contínuo, desde a formação inicial até ao exercício da docência. Entende-se que esse período vivenciado pelos professores egressos é extremamente importante para o perfil profissional docente.

Esta pesquisa teve como tema de estudo os saberes docentes de professores egressos de um Curso de Pedagogia. Tratou-se de um estudo de caso com o objetivo geral de analisar a compreensão a respeito da constituição dos saberes docentes no exercício da profissão segundo egressos do Curso Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC. Foram considerados sujeitos desta pesquisa os egressos formados entre 2017 e 2020, identificados pelas Matrizes de 2014 e 2017.

Ao que indicam os dados, a compreensão dos egressos sobre os saberes docentes é importante para uma série de propósitos que englobam a formação inicial e a avaliação profissional docente, das instituições, para expansão e melhoria do curso. Dessa maneira, os participantes desta pesquisa, ao refletirem sobre suas práticas, aprofundaram a compreensão de si mesmos e, assim, adquiriram novos conhecimentos, tendo a oportunidade de desenvolverem-se profissionalmente.

Retomando o objetivo específico da pesquisa de contextualizar aspectos históricos, pedagógicos e curriculares do curso de pedagogia em estudo, salienta-se que, apesar da amplitude da formação do professor, verificou-se, na revisão de literatura e nos resultados da pesquisa, que ainda há certo distanciamento entre a teoria e prática pedagógica dos docentes da escola, entre a formação e o cotidiano escolar, ou seja, entre a universidade e a escola. Apesar desse contexto, os egressos valorizam os estágios e programas governamentais que têm como objetivo induzir, por meio de parcerias com universidades, poder público e escolas, a participação de professores da Educação Básica na iniciação à docência.

Outro objetivo buscou evidenciar os saberes das áreas da formação inicial, com a atuação profissional segundo os egressos. Por meio desta pesquisa, notou-se que a inserção de professores na docência seja esta, mais fácil ou mais difícil, não é somente determinada pela formação inicial adquirida pelos professores no Curso de Pedagogia. Os diversos saberes docentes provenientes de várias fontes, tanto da história de vida como profissionais, integram a prática do professor. Isso nos leva a refletir sobre como os futuros professores pensam sua formação no sentido mais amplo.

Quanto ao objetivo que trata de compreender os processos de constituição dos saberes docentes segundo os egressos, verificou-se que a socialização profissional dos professores egressos também é fator importante no período de inserção e de exercício da docência. O acolhimento dos professores em início de carreira pela escola e o apoio não só dos pares mas também de todos os envolvidos no processo educacional influencia no estabelecimento e na constituição dos saberes docentes.

No que se refere ao objetivo de explicitar os saberes docentes advindos das experiências no exercício da profissão, primeiramente, buscou-se, nos dados, o olhar dos egressos. E este olhar refletiu uma compreensão multidimensional, primeiramente direcionada às impressões e relações, ou seja, a seus desafios ao iniciarem a carreira docente. Outro direcionamento desse olhar voltou-se às percepções dos professores acerca dos saberes docentes. Por fim, o olhar envolveu-se nos indícios dos saberes das experiências no desenvolvimento profissional dos professores egressos de Pedagogia.

Compreendeu-se que o olhar dos egressos que surgiram ao longo da coleta de dados e que teceram os resultados desse estudo refletem as condições dos

contextos nos quais os participantes estavam inseridos. Entende-se, ainda, que o início da docência faz parte do processo formativo, marcado por erros e tentativas de acertar e de ser aceito pelo círculo profissional, valorizado perante as famílias e a comunidade escolar, e considerado uma das principais fontes de saberes para lecionar.

Este estudo demonstrou a importância do sistema de acompanhamento dos egressos do Curso de Pedagogia, pois os aspectos que apresentaram constituirão subsídios para a qualificação do processo formativo dos pedagogos.

Os egressos (ex-alunos) destacaram alguns aspectos:

- a) Continuar investindo em estudos e reformulações da formação inicial em que a teoria e prática (experencial) estejam inter-relacionadas por meio de saberes disciplinares e curriculares que possibilitem, aos acadêmicos, o contato com a prática vivencial da profissão e a reflexão sobre ela.
- b) Maior enfoque em estudos teóricos e práticos relacionados às dificuldades de aprendizagem e à inclusão, um dos principais desafios da prática profissional, com destaque para a real necessidade dos estudos nos tempos atuais.
- c) Investimento em uma matriz curricular que atenda às necessidades formativas, desenvolvendo conhecimentos e habilidades no âmbito da prática docente e estudos sobre essa matriz.

Nesse sentido, a partir dos dados levantados na fase exploratória desta pesquisa, foi possível perceber que, em suas respostas, os egressos passaram por desafios e alegaram carência de aprendizagens relacionadas com didática, metodologias, práticas escolares, casos de ensino e problemas reais do cotidiano da sala de aula. Apesar disso, eles informaram que se sentiram preparados para aceitar o desafio de lecionar.

Na mesma direção do que foi coletado pelo questionário respondido pelos egressos, na percepção deles, o Curso de Pedagogia da FMP propiciou saberes que os ajudaram a desenvolver a docência. Porém, em praticamente todos os relatos, ficou registrado que os saberes docentes foram mais desenvolvidos com a própria ação do trabalho.

Isso posto, pode-se deduzir que os egressos do Curso de Pedagogia da FMP reconhecem e relacionam seus saberes da ação pedagógica com pouca intensidade ao que foi desenvolvido no curso de formação inicial, mas atribuem, sim, o despertar

de seu repertório de conhecimentos de ensino às ações concretizadas no desempenho da profissão.

Para conquistar melhorias no curso, os egressos sugeriram melhorias significativas, como: fundamentação de atividades práticas e teóricas, inserção de atividades que demonstrem a atuação do professor em sala de aula, oportunidade de vivenciar na experiência, por meio de em cursos ou disciplinas que sejam oferecidos pela faculdade.

Entende-se que o estudo contribuiu para ampliar a discussão sobre a formação de professores e os saberes docentes, por meio da perspectiva de egressos formados pelo Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça, destacando seu perfil, suas necessidades, suas experiências e seus desafios na carreira docente. Afinal, esses saberes do professor envolvem a realidade social onde está inserido e, ao mesmo tempo, os seus saberes individuais (TARDIF, 2014).

Corroborando com o que foi dito pelos egressos e objetivando o aperfeiçoamento dos Cursos de Pedagogia e os possíveis avanços em pesquisas na formação inicial, as faculdades devem procurar meios de qualificar, ainda mais, seus profissionais de ensino superior, para que se adéquem às realidades da ação pedagógica, da escola e da sala de aula, sobretudo participando de discussões e atividades que desenvolvam sua capacidade de transformar sabedorias científicas e sabedorias escolares.

Este estudo procurou oferecer subsídios à compressão do processo de constituição de saberes docentes, podendo trazer referências para os Cursos de Pedagogia e, também para outros cursos. Portanto, ao fortalecer o campo de formação de professores, esta pesquisa contribuiu para o desenvolvimento, inclusive, da própria pesquisadora, a qual, por ser professora e formadora, pôde ampliar saberes pessoais e profissionais na trajetória em busca de uma educação mais qualificada a todos.

6. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1. ed. brasileira. Coordenação e revisão por Alfredo Bosi. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Mestre Jou, 2007.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores Autêntica**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANFOPE. **Documento Final do XIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte: Unicamp, 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2006.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. 2021. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 8 set. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico prosódico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1965.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 100, p.101-139, abr.1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 100, Seção 1, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2005, de 13 de dezembro de 2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12748-cp-2005>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03/2006, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 05/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12749-cp-2006>. Acesso: em 12 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01/2006, de 15 de maio de 2016**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura. maio de 2006b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso: em 12 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Resolução nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, nº 12, quinta-feira, 13 de junho de 2013, Seção 1, p. 59.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 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. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>. Acesso: em 12 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510/2016, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso: em 12 set. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA (FMP). **Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia**. Organizado por Ivanir Maciel e Gisele Gonçalves. Palhoça: FMP, 2017.

FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA (FMP). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Palhoça: FMP, 2019.

FELDMAN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abril, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Autêntica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Licenciaturas: crise sem mudança? *In*: DALBEN, Ângela *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 485-509.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010b.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. p. 17.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. 1. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v. 14).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (especial), p. 69-93, jan./jun. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2020.

MACHADO, Laêda Bezerra; AZEVEDO, Márcia Ferreira de; FREIRE, Suelen Batista. O “bom” professor universitário nas representações sociais de estudantes de pedagogia. **Roteiro**, v. 38, n. 2, p. 311-335, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

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

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **O professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 101-138.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Curso de graduação em Pedagogia: considerações sobre a formação de professores/as para a Educação Infantil. *In*: PINTO, Umberto de Andrade; SILVESTRE, Magali Aparecida (org.). **Curso de pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 79-100.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Editora, 1995.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Nova Enciclopédia, Temas da Educação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor**. Histórias perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, António. Nota de abertura. *In*: BARBOSA, M. V. *et al.* (org.). **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

NÓVOA, António. Firmar posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133 out/dez, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, p. 72-89, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 5-24, dez. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Decênio 2015-2024)**. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SAVIANI, Dermeval. O lugar estratégico do mestrado no conjunto da pós-graduação e da pedagogia: problemas e perspectivas. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **A pesquisa na pós-graduação em educação: reflexões, avanços e desafios/produção e apropriação do conhecimento**. Curitiba: UTP, 2007. p. 33-54. (Cadernos de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação, v. 2, n. 3).

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009b.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pousó Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996. 15 p. (mimeo).

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 185-210.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor**. Histórias perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014b.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina (org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2005.

7. APÊNDICE A – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Roteiro de análise documental elaborado com base em André Cellard (2008)¹²:

- 1) Crítica externa: apresentação do texto-documento:
 - a) Identificar qual a tipologia;
 - b) Local, orientem e datação;
 - c) Língua original;
 - d) Autor;
 - e) Contexto histórico;
 - f) Conceitos-chaves.

- 2) Crítica interna: análise do texto-documento:
 - a) Leitura atenta para levantamento e agrupamento dos conceitos-chaves conforme sua natureza: políticos ou institucionais;
 - b) Redação contínua da pesquisa efetuada.

- 3) Problematização:
 - a) Levantamento e discussão das questões apontadas pelo texto-documento (mínimo 4);
 - b) Redação contínua de cada problematização.

- 4) Bibliografia.

¹² CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

8. APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada: **“A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: OLHARES DE EGRESSOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA”**, que fará um questionário tendo como objetivo geral analisar a compreensão a respeito da constituição dos saberes docentes no exercício da profissão segundo egressos do Curso Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC. Apresentam-se como objetivos específicos: a) contextualizar aspectos históricos, pedagógicos e curriculares do curso de pedagogia em estudo; b) evidenciar os saberes das áreas da formação inicial, com a atuação profissional segundo os egressos; c) compreender os processos de organização docente e curricular no cotidiano educacional segundo os egressos; d) explicitar os saberes docentes advindos das experiências no exercício da profissão. Esta pesquisa envolve ambientes virtuais: formulários disponibilizados pelo *Google* Formulários – Plataforma “*Google Education*”, – https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSefgaaPzJV2LHJaIEGMDpKCuKnCRKyI9wci8_hNVloyVyKyIA/viewform e no qual deverão responder 40 perguntas abertas e fechadas. Não é obrigatório responder todas as perguntas.

Por isso, antes de responder às perguntas/participar das atividades disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a sua anuência. Esse Termo de Consentimento será enviado com uma apresentação e o link do questionário via endereço virtual (e-mail) dos egressos do Curso de Pedagogia, disponibilizado pela Faculdade Municipal de Palhoça/SC para fins da pesquisa, sendo considerada a forma de registro e de assentimento o preenchimento do TCLE, que estará disponível (solicitando nome, e-mail, confirmação da participação) juntamente ao link do questionário. A assinatura será mediante aceite anterior às perguntas do questionário.

As informações coletadas serão armazenadas e tratadas diante da sistematização das respostas, que serão armazenadas em planilhas de Office Excel para tratamento dos dados, sendo eles somente tratados pela pesquisadora. É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

O(A) Senhor(a) não terá despesas nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa, será garantida a indenização. Serão custos indiretos da

pesquisa, quando ela se dá exclusivamente com utilização de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do mesmo.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver algum constrangimento ao responder às questões, cansaço, relacionado ao preenchimento do questionário, ou desânimo em dar continuidade à pesquisa. No intuito de minimizar, tanto quanto possível, este desconforto, o questionário foi desenvolvido como uma ferramenta de fácil manuseio, que propicia agilidade e rapidez, sendo necessários cerca de 20 minutos para responder. Além disso, é possível acessar pelo celular ou desktop, de acordo com a preferência de quem responde.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e as vantagens de participar deste estudo serão contribuição individual de cada um dos participantes para o progresso desta pesquisa e da ciência como um todo, haja vista que esta análise sensorial agregará conhecimento ao assunto do presente projeto. Os **benefícios** e as vantagens em participar desse estudo serão indiretos e não imediatos; um benefício em destaque visa a um mapeamento dos egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça, sendo esta a única faculdade mantida pela prefeitura municipal atualmente no estado de Santa Catarina. Este mapeamento irá beneficiar tanto a FMP quando o município em busca de onde estão distribuídos os egressos dentro da região, obtendo informações quanto aos saberes docentes e ao exercício da docência, utilizando como base a formação inicial que foi oferecida pela FMP. Por se tratar de um número alto de participantes (203), outro benefício a ser destacado é o acesso via e-mail, possibilitando um maior alcance dos sujeitos, visando a uma estrutura de questionário de fácil preenchimento.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos da pesquisa serão os pesquisadores. A mestranda **Jussara Carmisini de Lima Ferreira**, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, está vinculada ao grupo de pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE, sob a orientação da Profa. Dra. Alba Regina Battisti de Souza.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome.

É importante que o(a) senhor(a) guarde, em seus arquivos, uma cópia deste documento eletrônico; para tanto, será enviada uma cópia das respostas para o e-mail de registro.

NOME DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Jussara Carmisini de Lima Ferreira.
NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99135-8401.
ENDEREÇO: Rua Manoel Loureiro, 257 – Barreiros, São José/SC.
ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A):

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH/UDESC)
Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, Florianópolis/SC, CEP: 88035-901
Fone/Fax: (48) 3664-8084, (48) 3664-7881
E-mail: cep.udesc@gmail.com

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)
SRTV 701, Via W 5 Norte, Lote D, Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte, Brasília/DF, CEP: 70719-040.
Fone: (61) 3315-5878/(61) 3315-5879
E-mail: conep@saude.gov.br

* Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que, neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado(a) que posso me retirar do estudo a qualquer momento. *Única obrigatória.

- Nome completo por extenso:

- Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e CONCORDO em participar da pesquisa.

* *Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não.

9. APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a),

Você está recebendo um questionário que faz parte de um estudo de mestrado. Visa a coletar dados para a elaboração e sistematização da dissertação de mestrado da acadêmica Jussara Carmisini de Lima Ferreira, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, que está vinculada ao grupo de pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE), sob a orientação da Profa. Dra. Alba Regina Battisti de Souza.

Esse material faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: OLHARES DE EGRESSOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA”. Tendo como objetivo analisar a compreensão a respeito da constituição dos saberes docentes no exercício da profissão segundo egressos do Curso Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC. Suas respostas poderão contribuir para refletir sobre a relação entre a formação inicial e a atuação profissional.

O questionário está composto em três partes: a primeira trata do perfil dos(as) participantes; a segunda, da trajetória acadêmica e profissional; a terceira tem 40 questões sobre a formação inicial, no Curso de Pedagogia da FMP, relacionadas à atuação como docente.

São questões abertas e fechadas. Estimamos que o tempo médio para resposta seja de 20 minutos. Após responder às questões, ao final do formulário, basta clicar em "ENVIAR".

Informamos que seu nome não constará no questionário nem no trabalho da dissertação, primando-se, assim, pelo sigilo quanto à sua identificação, e que os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

- E-mail *
-

PARTE 1 – PERFIL DOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- Feminino.
- Masculino.
- Outro: _____

2. Idade:

Marcar apenas uma oval.

- 21 a 25 anos.
- 26 a 30 anos.
- 31 a 35 anos.
- 36 a 40 anos.
- 41 a 50 anos.
- Mais de 50 anos.
- Outro: _____

3. Em qual município você reside?

PARTE 2 – SOBRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

4. Ano e semestre de conclusão da Graduação em Pedagogia na Faculdade Municipal de Palhoça/SC?

Marcar apenas uma oval.

2017/1

2017/2

2018/1

2018/2

2019/1

2019/2

2020/1

2020/2

Outro: _____

5. Realizou algum curso de formação acadêmica após a conclusão de sua Graduação em Pedagogia? Se sim, mencione abaixo.

Marcar apenas uma oval.

Outra Graduação. Qual? (Responda na opção outros).

Especialização. Qual? (Responda na opção outros).

Mestrado. Qual? (Responda na opção outros).

Doutorado. Qual? (Responda na opção outros).

Não realizei.

Outro: _____

6. Você trabalha atualmente na Educação Básica?

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

7. Atualmente você atua como professor(a) em qual etapa ou modalidade?

Marcar apenas uma oval.

- Educação Infantil.
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Educação de Jovens e Adultos
- Outro: _____

8. Você atua como professor(a) de Educação Especial?

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

9. Há quanto tempo atua como professor(a)?

Marcar apenas uma oval.

- De 1 a 2 anos.
- De 3 a 4 anos.
- De 5 a 7 anos.
- De 8 a 10 anos.
- Mais de 11 anos.
- Outro: _____

10. Após a conclusão do Curso de Pedagogia na FMP, em quanto tempo você conseguiu seu primeiro emprego como professor(a)?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 6 meses depois.
- De 6 meses a 1 ano depois.
- De 2 a 3 anos depois.
- Nenhuma das alternativas anteriores. Antes de concluir o Curso de Graduação em Pedagogia.
- Outro: _____

11. Qual seu vínculo empregatício atual como professor(a) na Educação Básica?

Marcar apenas uma oval.

- Admitido(a) por meio de concurso público para cargo efetivo.
- Admitido(a) em caráter temporário (ACT).
- Admitido(a) por meio da CLT, carteira assinada.
- Outro: _____

12. Qual sua carga horária semanal de trabalho como professor(a) (total):

Marcar apenas uma oval.

- 10 horas.
- 20 horas.
- 30 horas.
- 40 horas.
- 50 horas ou mais.
- Outro: _____

13. Em quantas Instituições Educacionais você trabalha atualmente?

Marcar apenas uma oval.

- Uma.
- Duas.
- Mais de duas.
- Outro: _____

14. A Instituição Educacional onde você trabalha pertence a qual Rede de Ensino? Nesta questão, você pode assinalar mais de um campo, caso trabalhe em mais de uma instituição.

Marcar apenas uma oval.

- Pública – Federal.
- Pública – Estadual.
- Pública – Municipal.
- Privada
- Outro: _____

15. Estas Instituições Educacionais estão localizadas em qual município/estado? Caso trabalhe em mais de um município, assinale mais de uma alternativa.

- Palhoça/SC.
- Florianópolis/SC.
- São José/SC.
- Biguaçu/SC.
- Santo Amaro da Imperatriz/SC.
- Outro: _____

PARTE 3 – SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A DOCÊNCIA

16. Com relação à sua Formação Acadêmica, qual a sua percepção (Boa/Positiva; Regular/Razoável; Neutra/Indiferente; Ruim/Negativa)? Por favor, argumente sobre sua resposta:

17. Em sua opinião, o que é preciso saber para ser um(a) bom(boa) professor(a)? Cite algumas características que considera mais importantes:

18. Quais atividades docentes para as quais se percebe MAIS e/ou MENOS preparado(a) pelo Curso de Pedagogia da FMP? Por favor, preencha os campos abaixo:

a) Atividades para as quais eu me sinto MAIS preparado(a) na atuação como docente, tenho mais segurança na docência:

b) Atividades para as quais em sinto MENOS preparado(a) na atuação como docente, necessito de mais aprimoramento:

19. Você se recorda de algumas atividades que marcaram positivamente a sua formação no Curso de Pedagogia da FMP e que contribuem, inclusive, para sua atuação docente? Pode descrever?

20. A partir da sua experiência como docente e do que estudou na graduação, o que você recomendaria para o aprimoramento do Curso de Pedagogia da FMP? Quais seriam suas sugestões?

21. Durante o Curso de Pedagogia você participou de algum seminário, curso, palestra, programa ou projeto oferecido pela FMP? Se NÃO, por quê? Se SIM, cite quais foram?

22. De que forma você relaciona a realidade da docência e da escola com o que você aprendeu durante a Graduação em Pedagogia da FMP? Por favor, descreva abaixo:

23. Com relação ao cotidiano de suas atividades docentes, você consegue estabelecer relações com as teorias estudadas na graduação? (Sim/Não/Em parte)
Por favor, argumente sobre sua resposta:

24. Quais as disciplinas que você cursou na Graduação do Curso de Pedagogia da FMP que podem ser consideradas MAIS e MENOS importantes para sua formação

e, principalmente, para a sua atuação como docente? Por favor, argumente sobre sua resposta:

25. Onde e de que forma você busca se capacitar e se atualizar agora que atua como docente?

26. Quando você iniciou a planejar suas atividades docentes, encontrou dificuldades? Quais foram? Por favor, argumente sobre sua resposta:

27. Há saberes/conhecimentos que você aprendeu com/na prática que NÃO foram vivenciados/estudados por você no Curso de Pedagogia da FMP? Por favor, argumente sobre sua resposta:

28. Quais aspectos da profissão que o(a) motivam a dar continuidade na atuação docente? E quais os desafios encontrados na profissão? Por favor, argumente sobre sua resposta:
