

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL- ICHPO
CURSO DE PEDAGOGIA

CAMILA CRISTINA CAVALCANTE CAMARGOS

**A FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS DE PROFESSORAS INICIANTES E
EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU PONTAL**

ITUIUTABA
2018

CAMILA CRISTINA CAVALCANTE CAMARGOS

**A FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS DE PROFESSORAS INICIANTES E
EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU PONTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Ciências Humanas do
Pontal/ICHPO, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Célia Borges

ITUIUTABA
2018

CAMILA CRISTINA CAVALCANTE CAMARGOS

**A FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS DE PROFESSORAS INICIANTES E
EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU PONTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Ciências Humanas do
Pontal/ICHPO, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Ituiutaba, 18 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Célia Borges

Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) -
Pedagogia

Prof. Dra. Leonice Matilde Richter

Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) -
Pedagogia

Prof. Dra. Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) -
Pedagogia

Dedico este trabalho primeiramente ao meu Deus, aos meus pais, José Cavalcante e Cristiana, ao meu lindo e amado esposo Lázaro Neto, aos meus queridos sobrinhos Lucas Henrique e Alice, à minha amada avó Maria Rocha, aos meus amigos e a todos aqueles que fazem parte da minha história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à seguinte família, essencial em minha vida: Deus, Jesus e o Espírito Santo, por serem meus amigos e estarem comigo em toda a minha jornada acadêmica e, muito além dela, por estarem sempre cuidando de toda a minha vida. Já declaro, aqui, que são meus convidados de honra para a minha defesa.

Agradeço aos meus amados pais José Cavalcante e Cristiana por me incentivarem a estudar, por sofrerem comigo durante todo o percurso, por sempre apresentarem orações a Deus a meu favor, antes das provas, ou mesmo naqueles momentos em que eu pensava em desistir, e por acreditarem que sou capaz. Agradeço em especial à mamãe por sempre “pegar no meu pé” para concluir o curso de graduação, o que me forçou a prosseguir com os estudos e a enfrentar as crises do percurso.

Agradeço ao meu lindo e amado esposo, Lázaro Neto, por me encorajar a concluir a graduação, por enxugar minhas lágrimas, por me acalmar em meio ao desespero dos finais de semestre, por me aconselhar a jamais desistir, por sempre me apoiar demonstrando interesse pelo desenvolvimento do presente trabalho e, por compreender a minha necessidade de passar boa parte do tempo em frente ao *notebook*, escrevendo. Agradeço, também, por todo o seu empenho em me ajudar na reta final, quando meus braços falharam e eu não mais podia digitar. “Você é a bênção da minha vida. Obrigada por abençoar a minha vida com seu amor”.

Agradeço ao meu pequenino e amado sobrinho, Lucas Henrique, por ser meu laboratório particular, pois, por meio de nossa convivência, pude ressignificar os conhecimentos construídos, compreendendo na prática o sentido de ensinar e educar uma criança. Certamente me fez ver muito além da teoria e me moldou para ser uma profissional muito melhor.

Agradeço a Deus pela vida de Alice, a mais nova integrante de nossa família. Ele nos presenteou com mais uma pequenina, linda e cheia de saúde, que traz muita alegria à titia babona.

Agradeço à minha avozinha querida, Maria Rocha, por sempre me perguntar “Não vai mais acabar essa faculdade?”, por sempre orar por mim, por sonhar com um futuro de bênçãos para minha vida e por seu sorriso tão lindo, que enche de alegria o meu coração. Eu a amo muito além do que posso descrever.

Agradeço às minhas colegas de graduação por terem feito esses longos e cansativos anos se tornarem muito melhores e mais divertidos. Agradeço, especialmente, à minha grande amiga Elaine Menezes, que conquistou minha mais pura e sincera amizade. Uma mulher forte e guerreira que tornou nossas aulas muito mais alegres com seu jeito meigo e simples de ser. Meu amor por você será sempre o mesmo e seu nome estará sempre em minhas orações.

Agradeço à minha querida orientadora, Dra. Maria Célia Borges, que trabalhou incansavelmente comigo nesses anos, sempre me incentivando a prosseguir com a pesquisa, me proporcionando firmeza quando meus pés começavam a vacilar, me animando e mostrando que estava ao meu lado para me orientar em tudo que precisasse. Suas inúmeras contribuições certamente fizeram esta pesquisa ser muito mais do que eu poderia ter imaginado. Agradeço-lhe por não ter desistido de mim. Você é meu grande exemplo acadêmico.

Enfim, agradeço novamente a Deus por me conceder a graça de concluir a graduação. Eu o louvarei enquanto viver, por ser a minha fortaleza, o Deus da minha salvação, em quem confio. É o convidado número um para esse dia tão especial da minha vida. Glória a Deus para todo o sempre, amém!

Resumo

O presente trabalho intitulado “*A formação inicial e os desafios de professoras iniciantes e egressas do curso de Pedagogia da UFU Pontal*” teve como objetivo geral compreender se o curso de Pedagogia da UFU - Pontal, da cidade de Ituiutaba, tem preparado as egressas – professoras principiantes – para os desafios enfrentados em sala de aula, bem como quais são as dificuldades encontradas pelas recém-formadas em Pedagogia, ao assumir uma classe. O delineamento de pesquisa escolhido foi a pesquisa bibliográfica, dialogando com vários autores sobre a formação inicial, tais como Pimenta, S. G. Anastasiou, 2005; Libâneo 2003, 2011; Gatti, 2009 e 2011; Garcia, 2010; Freitas, 2007; Nóvoa, 1992; Dourado, 2015, dentre outros, seguido de análise de documentos recorrendo à legislação pertinente e ao Projeto Político Pedagógico do Curso. Cinco egressas do curso de Pedagogia do Pontal, professoras iniciantes, foram entrevistadas, tendo todas elas entre um a cinco anos de experiência em sala de aula. Os resultados visam contribuir com a discussão sobre a formação. As principais conclusões apontam que as professoras iniciantes veem limitações na formação inicial, como o excesso de teoria, em detrimento da prática e a falta de sintonia entre elas, estágio insuficiente, falta de metodologia de ensino e formação para a inclusão. No entanto, valorizam a formação, a densidade teórica e a formação crítica do currículo. Indicam mais políticas e práticas de valorização dos profissionais docentes, melhoria da formação inicial e a formação continuada para ajudar a vencer os desafios da prática.

Palavras-chave: Formação inicial. Pedagogia. Professor iniciante.

Abstract

The present work entitled “*The initial formation and the challenges of beginning teachers and graduates of Pontal UFU Pedagogy Graduation Course*” had as a general objective to understand if the course of Pedagogy of UFU – Pontal Campus, in Ituiutaba/MG municipality, has prepared the beginning teachers to face the existing challenges a classroom offers, as well as the difficulties encountered by newly graduates in Pedagogy when teaching for the first time in a class of their own. The design of the chosen research was the bibliographical research with dialogues with several authors on teaching initial formation (Pimenta, S.G. Anastasiou, 2005; Libâneo 2003, 2011; Gatti, 2009, 2011; Garcia, 2010; Freitas, 2007; Nóvoa, 1992; Dourado, 2015, among others); followed by analysis of documents using the pertinent legislation and the Political Pedagogical Project of the Course. Five graduates of the Pontal Pedagogy Course, who are beginning teachers, having from one to five years of experience in the classroom, were interviewed. The results aim to contribute to the discussion about teacher training. The main conclusions are that the beginning teachers see limitations in the initial formation as there is an excess of theory to the detriment of the practice and a lack of tuning between them. There is also insufficient teacher training, lack of teaching methodology and formation for inclusion for students with special needs. However they value the dense theoretical formation and also the critical formation of the curriculum. They think there must be more policies and practices for valuing teachers, and improvement on initial training and continuing education to help overcome the challenges of the teaching practice.

Keywords: Initial formation. Pedagogy. Beginning teacher.

Lista de abreviaturas e siglas

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
Facip	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
P1	Participante 1
P2	Participante 2
P3	Participante 3
P4	Participante 4
P5	Participante 5
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Uemg	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

Sumário

Introdução.....	10
Um Breve Histórico do Curso de Pedagogia.....	12
Políticas de Formação Inicial de Professores.....	14
Projeto Pedagógico da Universidade Federal de Uberlândia – Pontal.....	17
Os Desafios do Professor Iniciante.....	20
Metodologia – os caminhos percorridos na pesquisa.....	25
Análise dos Resultados.....	28
Considerações Finais.....	42
Referências.....	44
Apêndices.....	48

Introdução

O tema da presente pesquisa foi escolhido a partir de indagações que surgiram após cursar determinada disciplina de estágio, descrita abaixo, nos semestres finais do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Pontal.

Tais indagações surgiram ao me deparar com a realidade escolar na disciplina de Estágio Supervisionado III, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem por tema, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2007), a “*Elaboração, execução e avaliação do Plano de Aprendizagem*”, com o objetivo de “planejar e avaliar a ação docente”. Em tal ocasião, pude observar as relações professor-aluno em determinada turma de 1º ano de uma escola municipal da cidade de Ituiutaba.

As causas de meus questionamentos, naquele momento, foram motivadas ao observar a dificuldade que a professora da referida turma, na qual eu estagiava, apresentava para manter a sala em ordem, ou para demonstrar sua autoridade diante de pequenos alunos de apenas 6 anos, o que tornava a sala muito indisciplinada e fazia com que a professora passasse grande parte do tempo gritando e xingando os alunos, ao invés de fazer o seu trabalho, ou seja, ensiná-los. Esta observação muito me intrigou levando-me a refletir sobre os desafios da docência, pois percebi que

[...] os educadores têm problemas para distinguir autoridade de autoritarismo. Palavras parecidas, mas com significados diferentes: a primeira é o exercício da liderança pelo respeito e pela admiração, a segunda, pela imposição, pela coerção. (BIZ, 2007, p. 58).

Por conseguinte, justifico a escolha dessa temática que se deu a partir de diálogos com colegas do curso formadas recentemente. Ressalto que pude observar um assunto comum em suas falas: as dificuldades encontradas ao se depararem com a realidade da sala de aula. Esse assunto também me deixa insegura, pois apesar dos diversos textos estudados e das discussões realizadas no âmbito acadêmico, ainda não me sinto preparada para assumir, como professora, uma sala de aula.

A problemática da investigação ficou assim delimitada: até que ponto o curso de Pedagogia da UFU - Pontal prepara as egressas – professoras principiantes – para os desafios a serem enfrentados em sala de aula, bem como quais as dificuldades encontradas pelas recém-formadas em Pedagogia ao assumir uma classe?

Destarte, para compreender as principais dificuldades encontradas por esses docentes, iniciantes da carreira do Magistério, investigamos professoras recém-formadas que iniciaram sua atuação em sala de aula nos últimos cinco anos, ou seja, entre 2013 e 2017.

O objetivo geral dessa investigação consistiu em compreender se o curso de Pedagogia da UFU - Pontal, na cidade de Ituiutaba, tem preparado as egressas – professoras principiantes – para os desafios enfrentados em sala de aula, bem como quais as dificuldades encontradas pelas recém-formadas em Pedagogia ao assumir uma classe.

Os objetivos específicos elencados foram organizados da seguinte forma: primeiramente, construir uma fundamentação teórica, discutindo a formação inicial oferecida no curso de Pedagogia; em seguida, discutir os desafios enfrentados pelos professores no início da carreira docente; analisar criticamente os dados coletados na aplicação das entrevistas; e levantar as dificuldades das professoras iniciantes, discutindo-as à luz de pesquisas realizadas sobre o tema.

Como metodologia de pesquisa recorri à *pesquisa bibliográfica*, para a construção da fundamentação teórica; à *pesquisa documental* para análise de documentos, tais como o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2007) e as diretrizes e a legislação que orientam o currículo da Pedagogia; e, por último, pesquisa tipo *levantamento* ou empírica, com aplicação de entrevistas orientadas por um roteiro de questões semiestruturadas.

Após a formação teórica no curso de Pedagogia e as experiências no estágio e no Pibid, que me despertaram muitas indagações, decidi por este tema de pesquisa. Desse modo, a pesquisa se justificou pela curiosidade em saber mais sobre a formação inicial de professores, bem como os desafios e inseguranças enfrentadas pelo professor iniciante. Senti a necessidade de entender o porquê de as professoras recém-formadas, egressas do curso de Pedagogia, encontrarem tantas dificuldades nesse início de carreira, bem como entender o porquê de minha insegurança quanto ao possível futuro como docente. Espero e desejo, por meio deste trabalho, sanar as dúvidas, obter enriquecimento teórico sobre o tema e, ainda, compreender as situações de dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes, a fim de contribuir para que essa insegurança de início de carreira seja entendida e, consequentemente, amenizada.

O presente trabalho, entendido como relatório da pesquisa ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) traz a seguinte estruturação: uma introdução explicitando a origem do problema; o problema; os objetivos geral e específicos; um breve resumo da metodologia utilizada; a discussão do problema ou referencial teórico, a formação inicial dos professores

no curso de Pedagogia, seguida da apresentação do PPP do curso na UFU/Pontal; análise dos dados; e, por fim, as considerações finais.

Breve histórico do Curso de Pedagogia

Historicamente o curso de Pedagogia no Brasil enfrentou inúmeros impasses desde a sua criação até os dias atuais. O curso foi instituído no ano de 1939 com o decreto-lei nº 1190/1939 que o formulou a partir do esquema 3 + 1, o qual consistia em três anos de bacharelado, dando ao formado o título de especialista da educação. Ao cursar mais um ano de Licenciatura, voltada para as disciplinas pedagógicas (Didática), poderia atuar como professor nas escolas de nível médio, formando os professores do Magistério que atuariam em sala de aula (FREITAS 1996; ARAÚJO 2006). Assim, havia uma divisão entre teoria e prática, ou seja, uma dicotomia, além do fato que o pedagogo não teria contato algum com os estudantes na escola.

Araújo (2006, p.2) afirma que “Ao se analisar as funções atribuídas ao pedagogo nos quase setenta anos de existência desse curso, pode-se perceber uma incessante busca de definição de quem é esse profissional.” Por exemplo, na década de 1960, o curso passou por um processo nessa busca por definição, tendo as especializações como “inerentes à formação do pedagogo”.

Tem-se a promulgação da primeira LDB, Lei 4024/1961, com uma visão profissionalizante e utilitarista e, a partir de 1962, com o Parecer CFE nº 251/1962, que estabelece um currículo mínimo e a sua duração, o curso de Pedagogia passa a assumir a formação tanto do técnico em educação, quanto do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, ou seja, o curso passa a formar o bacharel. (p.3)

Já no final da década de 1960, o curso de Pedagogia passou por grandes mudanças com o Parecer CFE nº 252/1969, elaborado por Valnir Chagas. Ambos os pareceres, 251/1962 e 252/1969, segundo Freitas (1996), trouxeram consigo uma preocupação no que se refere à falta de identidade do curso de Pedagogia. Porém, com uma perspectiva capitalista, objetivavam apenas a formação para mão de obra. A legislação de 1969 regulamentou a formação para o curso de Pedagogia por 30 anos.

Nos anos que se seguiram, com a finalidade de ocultar a crise de identidade do curso, foram propostos os seguintes Pareceres: 67/1975, 68/1975, 70/1976 e 71/1976, ainda de

autoria de Valnir Chagas. O que tais pareceres propunham, acabava por reduzir o curso de Pedagogia a uma mera especialização. Dessa forma, dois anos após a publicação dos pareceres, o MEC decide sustar sua aplicação devido aos debates de estudiosos que o pressionavam (Idem, *ibid* 1996).

O que ocorreu em seguida, em 1978, foi o I Seminário de Educação Brasileira, na cidade de Campinas, organizado por educadores que já estavam fartos da imposição que vinha “de cima para baixo” e das reformulações do curso de Pedagogia. Tal evento, segundo Germano (1993 *apud* FREITAS 1996), devido à sua repercussão intensa, reuniu participantes de todo o país.

Nessa ocasião,

Os participantes do seminário posicionam-se de forma veemente contra as ameaças de “extinção” do curso de Pedagogia, reafirmando-o como o espaço necessário para o estudo dos problemas educacionais brasileiros e debatendo alternativas para torná-lo mais adequado às necessidades da maioria da população, em sua luta pela educação e pela escola pública. (Conclusões dos Grupos de Estudo do I Seminário de Educação Brasileira. Campinas, 1978).

Logo, com o golpe de 1964 e o regime ditatorial, a organização educacional nas universidades e nos grandes centros de produção do conhecimento crítico sofreram interferência direta e o que se pode observar é que nesse momento (e não apenas nesse momento) o curso de Pedagogia enfrenta uma crise que reflete a crise enfrentada no campo da educação, bem como na esfera da sociedade.

Mais adiante, na década de 1980 aconteceram dois encontros. O primeiro deles foi em 1983 e o segundo em 1986. O I Encontro Nacional retomou questões concernentes à base comum nacional, trabalho docente e à teoria-prática. Já o II Encontro Nacional trouxe novos olhares em relação à base comum nacional, que deveria atender a três dimensões: profissional, política e epistemológica. Profissional, no sentido de compreender a docência como a base para a formação do educador, política no que se refere à necessidade de que a formação tenha relação com as vivências sociais e epistemológica, que prioriza o saber científico a ser ensinado na escola (Idem, 1996).

Algum tempo depois, no início da década de 1990, foi definida, por meio do VI Encontro, uma proposta que tinha por objetivo uma política de formação mais concreta para o profissional da educação, organizando espaços formais para que ocorresse a formação de tais profissionais, correspondentes às Faculdades de Educação, “tanto para as Licenciaturas específicas como para a Licenciatura em Pedagogia” (ANFOPE, 1992. *Apud* FREITAS, 1996. p. 73).

Com as alterações sofridas, segundo Freitas (1996), o curso de Pedagogia passou a ter um caráter mais técnico, continuando a formar o professor, bem como o especialista, ou seja, dividindo as formações, formando um para o trabalho manual e outro para o trabalho intelectual, por meio das habilitações.

Portanto, é possível observar atualmente, por motivo da indefinição do papel do pedagogo, que o profissional formado na área, por diversas vezes, não compreende qual é o seu papel no que se refere à sua atuação nas instituições escolares.

Buscando compreender melhor a formação do professor formado em Pedagogia, é essencial que observemos adiante políticas de formação inicial para os professores.

Políticas de formação inicial de professores

Na década de 1990, Nóvoa (1992) apontou considerações importantes sobre a situação da formação de professores e a necessidade de projeto da profissão, afirmando que a formação do professor ocupa o centro, partindo de uma visão/projeto da profissão docente. Assim, a profissionalização docente representa um grande desafio, já que nem sempre os cursos de formação inicial conseguem superar essa dicotomia existente entre a teoria e a prática.

A legislação brasileira abrange muitas leis no que se refere à valorização da formação docente, apesar de que na prática a valorização da profissão tem sido, por vezes, falha. Destacamos algumas delas, começando pela LDB de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), no que se refere à exigência de que os professores da educação básica tenham nível superior, em curso de Licenciatura, graduação plena, garante nos artigos 62 e 63, incisos I, II e III que, na Educação Básica, todos os professores e professoras tenham formação específica em nível superior, impetrada em curso de Licenciatura na sua área de conhecimento.

O governo federal, em 2002, decretou a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena e concretizadas as primeiras adaptações nos currículos de formação do profissional docente. Nesse momento da história, muitos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, tinham apenas formação de Ensino Médio e milhares ainda eram leigos.

Alguns anos depois, no ano de 2006, decretou-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio que instituiu *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em*

Pedagogia, Licenciatura. O documento supracitado se aplica à formação inicial no que se refere ao trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional, oferecendo apoio escolar, e em outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos.

As Diretrizes para o curso de Pedagogia publicadas em 2006 orientaram o primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Facip¹.

Gatti (2012) afirma que são definidos, por meio das normas vigentes no Brasil, espaços dentro das licenciaturas, os quais são destinados a tratar concretamente as práticas docentes, aliando a teoria à experiência. Contudo, no que se refere a tais espaços, o que poderia ser uma rica associação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento construído por meio do exercício da profissão e das experiências vivenciadas na Educação Básica, acabam por não serem aproveitados, por diversas vezes, dentro das instituições formadoras.

A universidade precisa começar a repensar as lacunas que ficam na formação inicial do professor, pois, de acordo com Gatti (2011), tais lacunas demonstram que as políticas relacionadas à formação inicial de docentes no Brasil precisam ser repensadas em sua totalidade, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, aproveitando as experiências bem-sucedidas e as práticas escolares para somar à formação inicial docente.

Segundo Paulo Freire, os conteúdos não podem ser apresentados como “[...] retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (1997, p. 57), já que uma prática pedagógica desvinculada de reflexão não pode levar à libertação e à transformação do homem. Se o estudante é visto como algo no qual se deposita os saberes e conhecimentos apresentados no currículo, selecionados por aqueles que não pensam a ação pedagógica, haverá diversas limitações nessa formação. O ato de educar precisa ser tratado como uma prática na qual haja criatividade, crítica construtiva e transformação libertadora. O conhecimento manifesto na apreensão dos saberes bem elaborados, levam à invenção, a uma busca contínua, incessante e impaciente que os sujeitos realizam, com seus semelhantes, no mundo.

¹ A Facip (Faculdade de Ciências Integradas do Pontal) instituída no momento da expansão do Ensino Superior no Brasil foi criada pela Resolução 02/2006 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A partir de junho/ 2018 dividiu-se em unidades acadêmicas. O curso de Pedagogia ficou dentro do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO).

Ademais, Libâneo (2011), realizando um estudo no estado de Goiás, tendo como objeto o currículo dos cursos de Pedagogia, investigou a presença da Didática, de metodologias específicas e de fundamentos teóricos para a formação profissional docente, direcionados aos primeiros anos da Educação Básica. Por meio dos resultados, chega à conclusão de que a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as diretrizes nacionais destinadas à Licenciatura em Pedagogia, gerou mais confusão já que, ao definir a docência como sendo a base para a formação profissional, organizou um currículo cheio de funções e disciplinas dispersas, com objetivos ambíguos, e, consequentemente, disciplinas com ementas carentes de referências mais reais para a sua existência, em questão, a formação de professores.

Concernente aos cursos de graduação em Licenciatura, tal pesquisa de Libâneo (2011) ressalta que estes contam com estruturas curriculares fragmentadas e sobrecarregadas. Por exemplo, a Didática dissocia-se dos fundamentos e metodologia, os conteúdos afastam-se da metodologia nos fundamentos metodológicos, e o ensino dos saberes e conteúdos disciplinares se ausentam. Tais resultados acabam por se repetir e é importante salientar que esses achados indicam implicações na qualidade da formação do professor.

Do mesmo modo, é muito comum a fragmentação do ensino nos cursos de Licenciatura e este tema é reafirmado pelas pesquisas de Gatti (2012). A hipótese que se tem é que a formação inicial de professores para a Educação Básica, presencial ou a distância, muitas vezes é realizada de forma fragmentada entre as áreas disciplinares e os diversos níveis de ensino.

Nessa perspectiva, repensar as estruturas dos cursos de Licenciatura e a educação superior é uma maneira de repensar a educação do país, já que os profissionais de todas as áreas atravessam a Educação Básica. Portanto, a qualidade desta deve ser a maior possível.

Por conseguinte, o Plano Nacional de Educação (13005/2014), na Meta 15, garante que em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, é assegurado curso superior aos profissionais da educação. Além disso, estabelece estratégias para alcançar tal empreitada. Com a sua aprovação, o PNE traz uma fase muitíssimo importante para as políticas educacionais brasileiras, promovendo organicidade e visibilidade para as metas a serem alcançadas para a educação nacional no decênio 2014/2024. Neste sentido,

[...] o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, com a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. (DOURADO p. 301, 2016).

Dessa forma, as políticas direcionadas à formação inicial e continuada de professores resultaram no Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado e datado de 9 de junho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse documento precisa ser considerado quando na elaboração de projetos de formação institucionais, sendo incluída a Licenciatura, com garantia de assegurar uma formação guiada por aportes teóricos científicos e interdisciplinares consolidados, postulados na unidade entre a teoria e a prática, prezando o trabalho como o princípio educativo no que se refere à formação do profissional docente e a pesquisa, sendo considerada como aquela que adensa o desenvolvimento cognitivo e formativo (DOURADO, 2016).

O PPP do Curso de Pedagogia do Pontal foi recentemente reestruturado, orientado por essa legislação (Res. 02/2015). Contudo, manteve os pressupostos freireanos como norteadores do perfil do/a futuro/a profissional do magistério.

Projeto Pedagógico da Universidade Federal de Uberlândia – Pontal

O Projeto Pedagógico para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia² afirma que

O curso de Pedagogia da FACIP/UFU tem como objetivo geral formar profissionais da educação capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira, comprometidos com um projeto de transformação social. (2007, p.35).

Este Projeto também define, em consonância com a Resolução nº 02/2006, que o curso de Pedagogia da instituição tem como objetivo a formação docente para atuar nas seguintes áreas: Educação Infantil (de 0 a 5 anos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (de 6 a 10

² O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Facip/UFU foi elaborado em equipe pelo primeiro grupo de professores que chegaram à Instituição, lotados no Curso, a saber: Betânia Laterza de Oliveira Ribeiro, Camila Lima Coimbra, Lucia de Fatima Valente, Maria Célia Borges e Sauloeber Tarsio de Souza, no segundo semestre de 1996.

anos); gestão da educação no que se refere ao trabalho pedagógico, tanto no âmbito escolar, quanto no não escolar; e “na produção e na difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e de diversas áreas emergentes da educação.” (p.35).

Partindo dos princípios freireanos assumidos no curso de Pedagogia, há definições de concepções tais como de *ser humano*, de *sociedade*, de *ciência* e de *educação*, e que vão até a busca por organizar a práxis como o eixo pelo qual o projeto se articula. (PPP, 2007).

Apreende-se que o ser humano é compreendido por Freire (2010) como um ser histórico e ser de historicidade, seres inacabados, inclusos *em* e *com* a realidade histórica, que está em construção e, portanto, também se faz inacabada. Para o autor, ter consciência de sua *inconclusão* leva as pessoas ao movimento permanente da busca pelo *ser mais*. Entretanto, na sociedade opressora em que se vive, na qual a tendência dos homens a humanizar-se é violada, na qual imperam as injustiças, a opressão, a exploração, a violência dos que oprimem sobre os que são oprimidos, é indispensável uma ação educativa problematizadora/libertadora. (FREIRE, 2005).

De acordo com a visão de Freire (1996), somente a educação pode proporcionar ao sujeito ter habilidade para observar, para julgar, intervir, decidir, escolher, romper, indignar-se e lutar, buscando uma sociedade mais humana, mais justa. É esse sujeito que *analisa a realidade, critica, conscientiza-se e busca autonomia para nela agir e intervir*. Portanto, a educação possui caráter político, conforme a reafirmação de Freire que “[...] não há nem jamais houve prática educativa em espaço e tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis” (Idem, 1992, p.78).

O PPP da Pedagogia UFU Pontal (PPP, 2007) nos traz as informações sobre os *fundamentos* e orientação teórica do Projeto:

Os componentes curriculares (...) que circulam neste projeto conduzem a uma possibilidade de integrar saberes e práticas em uma unidade dialética de organização da formação inicial do pedagogo na FACIP/UFU que integram as disciplinas obrigatórias, o eixo da práxis educativa e os ciclos com os Círculos de Cultura como articuladores dos saberes trabalhados em cada momento do curso. (UFU/Facip/2007, p. 37).

Segundo Paulo Freire os Círculos de Cultura são espaços em que dialogicamente se ensina e se aprende. Em que se conhece ao invés de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produz conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feitas pelo educador(a) ou sobre o educando. Em que se constrói novas hipóteses de leitura do mundo. Ou seja, é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de

prática, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. (UFU/Facip/2007, p. 37).

Ademais, no PPP salienta-se que

Além destas atividades, a cada final de Ciclo, o curso de Pedagogia realizará os **Círculos de Cultura**. Ao propormos em nosso Projeto Pedagógico a retomada do termo Círculos de Cultura, sugerimos a ampliação do espaço da sala de aula no sentido de diversificar e enriquecer as atividades e as relações pedagógicas na Universidade, significando-as e trabalhando-as com base na participação dos alunos nos diferentes tempos e espaços didático-pedagógicos.

A nossa proposta para a realização dos **Círculos de Cultura**, que serão realizados ao final de cada Ciclo, contempla três temáticas: - O que é fazer história? - O que é diversidade? - O que é ser educador?

Essas temáticas foram pensadas a partir dos componentes curriculares trabalhados nos três Ciclos propostos no projeto pedagógico do curso. No Ciclo I abordamos questões referentes aos Sujeitos como *fazedores* de história; no Ciclo II, o Multiculturalismo e o respeito pelo diverso; e no Ciclo III tratamos dos Tempos e espaços dialógicos em construção.

Cada **Círculo de Cultura** terá um(a) professor(a) responsável pela coordenação das atividades propostas, embora todos os docentes do curso estejam envolvidos no processo. A carga horária prevista para cada Círculo é de 20 horas. Os(as) professores(as) responsáveis pela coordenação do trabalho nos **Círculos de Cultura**, serão os(as) titulares das seguintes disciplinas: Princípios Éticos Freireanos, Escolas Abertas à Diversidade e Organização do Trabalho Pedagógico.

Os **Círculos de Cultura** serão organizados em sessões de debates para discussão da temática proposta; comunicações de trabalhos realizados ao longo do Ciclo; exposição de materiais produzidos pelos(as) alunos(as) e atividades artísticas culturais, entre outras que poderão ser sugeridas pelos(as) alunos(as) e docentes no decorrer do percurso. (p. 49)

Só é possível criar a cultura da democracia por meio do diálogo, uma vez que ela deve se materializar nas ações dos sujeitos, em seu cotidiano, em suas relações. Freire (1993) com muita sabedoria afirmou que tem que haver uma relação horizontal no diálogo, de A com B.

É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que eu faço. É preciso que o que eu digo não seja contraditado pelo que faço. É o que faço, o que diz de minha lealdade e não o que digo. (FREIRE, 1993, p.61)

Assim, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip/UFU) foi concebida, enquanto espaço/tempo, de formação dialógica, encharcado pelos princípios os fundamentos *freirianos*.

Para adensar a discussão trazemos Camargo (2001, p.69) que, em seu artigo sobre a atualidade de Freire, salientou que

Os cursos de Pedagogia não podem prescindir da criação de profissionais que atendam a educação como um projeto político e que, ao mesmo tempo, rompam as múltiplas formas de dominação e ampliem os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social. Por isso, devem ser profissionais capazes e compromissados com o zeramento das carências educacionais, em especial daquelas que afastam o homem de sua história, de sua identidade, de sua cidadania. Ensinar não se resume ao simples ato de estar em uma sala de aula. É mais amplo. Ensinar significa, no pensamento freireano, estar com o mundo.

Diante disso, abordamos adiante os desafios que os professores principiantes enfrentam ao se depararem com a realidade da sala de aula.

Os desafios do professor iniciante

Os primeiros passos do professor iniciante podem ser marcados por grandes desafios, crises, conflitos, já que esse é o momento em que o recém-formado sai de sua condição de estudante e inicia uma carreira profissional docente. Este pode estar preparado teoricamente. Porém, devido à sua pouca experiência em sala de aula, o professor iniciante geralmente enfrenta muitos obstáculos e inúmeros desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva, Garcia (2010, p. 8) contribui sobre esse período de transição:

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação. Ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la.

Concernente ao mesmo tema, Franco (2000, p. 33), citando Marcelo Garcia (2010), alega que “[...] o início da carreira docente tem sido para muitos professores um período difícil, no qual vários problemas se evidenciam”, já que é neste momento em que o indivíduo passa pelo processo de transição, deixando de ser aluno para se tornar professor. Consequentemente, tal período pode revelar embates, desafios, despertar incertezas, inseguranças e tudo isso pode gerar conflitos e desconfortos para a vida do profissional docente iniciante.

Percebemos frequentemente que no início da carreira docente os professores se deparam com dificuldades no que se refere à relação professor-aluno. Esses desafios podem ser motivados, dentre outros motivos, pelo seu comportamento diante da turma, ou podem ter relação com o domínio de conteúdo, com a gestão de sala de aula ou com o planejamento. Garcia (2010, p. 17) afirma que “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”. Esse grande desafio afeta de forma significativa a autonomia do professor que ainda encontra-se em construção.

Para além de conflitos, medos e inseguranças que já foram mencionados, também é frequente o sentimento de abandono, solidão, já que muitos colegas de profissão, até mesmo a gestão escolar, ou os pedagogos, têm pouco a contribuir para que esses novos profissionais vençam as primeiras dificuldades.

Tal profissional iniciante na prática docente é inserido na instituição escolar e colocado à prova dos conhecimentos granjeados ao longo de sua graduação. De outra maneira, é visto como um “refém” mediante um sistema que comumente mantém características dos paradigmas educacionais conservador e tradicional. É importante ressaltar o que Huberman (1992, p. 38) salienta: “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”.

É possível perceber que, normalmente, o docente iniciante na profissão se sente em total desamparo e sem suporte algum mediante as suas angústias, e, por vezes, precisa enfrentar suas dificuldades sozinho, sem poder contar com o auxílio que anseia e necessita. Garcia (2010, p. 5) confirma isso dizendo que “Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e *isolamento*”.

É conhecido que são escassos os projetos ou programas existentes para acompanhar os egressos dos cursos de Licenciatura em seu cotidiano; igualmente no que se refere aos projetos que apoiam professores iniciantes nas escolas ou nas Secretarias de Educação. (SANTOS, 2015).

Em tais circunstâncias, o professor iniciante vai em busca de outros espaços, que não o escolar, procura informações alternativas, “ideias” e “caminhos”, cheio de medo e

insegurança, que o fazem temer a possibilidade de ser mal interpretado ou julgado como um mau profissional.

A formação teórica oferecida na Universidade, por diversas vezes, não assegura subsídios e fundamentos para que o profissional pense, decida e aja diante dos problemas cotidianos na escola, diante da diversidade de estudantes, ou mesmo, das condições desfavoráveis encontradas na escola. De acordo com Libâneo (2003, p. 19):

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc.

Nessa perspectiva, compreende-se a necessidade da construção de um projeto na Universidade que acompanhe os egressos em seu início de carreira. Com o objetivo de ampliar o diálogo entre formação acadêmica e experiências de campo na formação dos professores nas Instituições de Educação Superior (IES), locais onde são formados os futuros professores, surge o conceito de “terceiro espaço”, o qual propõe:

[...] a criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. Contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores das escolas normais superiores e das universidades (SMAGORINSKY, COOK e JOHNSON, 2003), os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Tais espaços, chamados híbridos – ou “terceiro espaço” – estimulam um *status* com maior democracia e direto para os que deles participam, quais sejam professores das instituições universitárias, licenciandos e professores que atuam na Educação Básica. Esses são espaços nos quais se busca a transformação e a inovação da formação dos docentes, oferecendo maior espaço para o aprendizado ampliado e significativo. Em tal contexto, existe, juntamente, a possibilidade da formação inicial e da formação continuada.

Zeichner (2010) ainda complementa tal ideia declarando que a criação desses espaços híbridos para a formação de professores nos quais os conhecimentos empírico e acadêmico, adicionados aos conhecimentos existentes nas comunidades, se juntam, de modo menos hierárquico, a favor da aprendizagem dos docentes, sendo que dessa maneira, apresenta-se uma mudança nos paradigmas da epistemologia em relação aos programas de formação docente. Ainda nessa perspectiva, o autor alega que pesquisas demonstram com clareza que as experiências de campo são importantes aberturas para que seja efetivada a aprendizagem docente, muito além do que os momentos em que os futuros docentes demonstram ou aplicam coisas aprendidas previamente.

Nesse prisma, a nova lógica para a organização curricular no que se refere à formação de professores, como ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridade e currículos precisam estar articulados às escolas-campo, onde trabalham os professores, e aos estágios devendo trabalhar em conjunto com riqueza de aprendizados para todos aqueles envolvidos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Como exemplo do terceiro espaço de formação, indica-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Pibid, programa que no Brasil é subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de Licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. (BRASIL, 2013).

O Pibid tem como uma de suas idealizações, segundo a tese de Gonçalves (2016, p.93), “a articulação teoria e prática na formação docente, de modo que operem em benefício dos professores e alunos nas escolas.”. A autora também afirma que para isso

o programa enfatiza uma formação de professores mais dinâmica e conectada à realidade social e educacional, inserindo mudanças estruturais no processo formativo, de modo que sejam mobilizadas instituições, professores formadores, licenciandos, gestores, professores e alunos das escolas básicas. (2016 p.93)

Sendo assim, tal programa tem contribuído de forma positiva para a formação inicial docente, permitindo que os futuros professores vivenciem as práticas educacionais para além dos estágios supervisionados.

Assim, no Pibid, financiado pela Capes e com concessão de bolsas de estudo para estudantes, professores da Educação Básica e do ensino superior, os licenciandos/as como bolsistas passaram a ter contato com a escola mais cedo e a vivenciar experiências diversas no cotidiano das escolas. O programa passou por uma série de modificações e ajustamentos feitos pelo governo. Neste momento, no contexto político atual, de contingenciamento de verbas para a educação que atinge a formação de professores, o Pibid é um dos programas, dentre outros, ameaçado de extinção, que passa por um processo de reformulação por meio do Edital da Capes 07/2018, publicado concomitantemente ao Edital 06/2018, que regulamente o Programa de Residência Pedagógica e que absorve cinquenta por cento das bolsas antes destinadas ao Pibid.

Se o Pibid deixar de existir, com certeza trará prejuízos para a formação inicial pois o programa contribui com a entrada dos licenciandos mais cedo para as vivências da sala de aula. O distanciamento do licenciando do contexto da sala de aula intensifica a falta de diálogo entre os professores e a gestão na escola que, adicionados à falta de respeito e apoio ao professor iniciante, acaba gerando um mal-estar, já no princípio de sua carreira. Tal questão, de acordo com Moraes (2012), causa um aumento de distúrbios psíquicos e “somatizações”, que são ocasionados pelas relações interpessoais dramáticas em seguimentos intermediários, não apenas entre professores e alunos. Encontra-se, também, o “burocrativismo administrativo que não logra se elevar ao nível de gestão educacional” (p. 85) e que “[...] submete o professorado ao que temos de mais medíocre no âmbito da ética do interesse (funcionalidade do lucro)” (p.86).

No que se refere às aprendizagens que foram construídas ao longo de todo o seu processo de estar inserido na carreira docente, é que o professor iniciante, permeado por dificuldades, se enfrenta no desenvolvimento das suas atividades e começa, mediante aos desafios, a construir conhecimentos a começar daí. Diante das dificuldades, o profissional vivencia medo, angústias, se sente inseguro e sofre com ansiedade. Contudo, estes sentimentos podem causar desestabilização e podem impulsionar concomitantemente aprendizagens significativas, visto que causam desequilíbrio e mobilizam, incentivando a tomada de decisão. (SANTOS, 2015).

Considerando as afirmações do autor, é possível perceber que inclusive diante de dificuldade, medo, insegurança e ansiedade de início de carreira docente, esses desafios podem contribuir no que se refere à aprendizagem do profissional e à aquisição de conhecimento.

Ainda concernente aos aprendizados dos professores Pimenta e Anastasiou (2005), estes incluem os principais saberes necessários para o exercício da docência. Dentre eles se destacam os *saberes da experiência*, os quais relatam a maneira como o profissional se apropria do ser professor em sua vida, em suas experiências cotidianas da sala de aula, como um aluno ou como um professor; e os *saberes da área do conhecimento*, relacionados aos conhecimentos específicos, científicos, resultados de estudos, leituras, cursos, entre outros. É preciso dominar o conteúdo, uma vez que não se pode ensinar aquilo que não se sabe. Tal domínio deve também abranger os *saberes pedagógicos*, os quais são responsáveis em pensar o ensino como prática educativa, com diversas e diferentes direções de sentido, no que se refere à formação do ser humano. Devem estar incluídos, igualmente, a gestão da sala de aula, o relacionamento com os estudantes, estratégias de ensino dinâmicas, efetivas e prazerosas, assim como os *saberes didáticos*, os quais são responsáveis pela articulação entre teoria da educação e teoria de ensino para, de fato, ensinar em situações contextualizadas e realizar a *práxis* pedagógica.

Segundo Freitas (2002, p.156) “[...] é necessário levar em conta tanto a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos, quanto as características do grupo profissional a que irá pertencer”. Nessa perspectiva, Santos (2015) compreende que as dificuldades podem variar de pessoa para pessoa, de profissional para profissional e de professor para professor, já que o processo de se inserir na docência apresenta-se de formas diferentes, por meio de experiências e relatos.

Finalmente, o professor tem como contribuição todas as experiências vivenciadas em sua prática docente, levando em conta também a formação inicial e contínua, a construção de seus saberes, seja por meio da teoria ou dos saberes práticos, ou conforme Pimenta e Anastasiou (2005), saberes do conhecimento, saberes experienciais e saberes pedagógicos que vão contribuir e somar para a formação da identidade docente.

Percebemos, deste modo, que o professor, e aqui destacamos o professor iniciante, aprende a todo o momento com a teoria, as experiências, os desafios e dificuldades enfrentados, além de, indubitavelmente, no exercício da reflexão concernente aos erros e acertos vivenciados diariamente em sua prática docente no âmbito da sala de aula.

Metodologia – os caminhos percorridos na pesquisa

Esta pesquisa científica possui abordagem qualitativa, a qual, segundo Godoy (1995),

[...] tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental.

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do fundamental pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados. (p.62, grifos da autora).

Essas características definem bem o tipo de pesquisa que se realiza, pois tem como objetivo ir a campo para conhecer a realidade e compreender os motivos das dificuldades enfrentadas pelas docentes recém-formadas, de modo a discutir as questões levantadas inicialmente.

Na perspectiva de Minayo (2007, p. 21) “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] Ela trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Assim, realizamos pesquisa bibliográfica, recorrendo a autores que abordam a temática escolhida para a construção do trabalho, de modo a, a partir de suas contribuições, compreender as causas que justificam as dificuldades da atuação inicial docente.

A princípio foi realizada a pesquisa bibliográfica com o objetivo de conhecer a situação do tema-problema na atualidade, ou seja, a formação inicial e os desafios do início de carreira e compreender se o curso de Pedagogia da UFU - Pontal, da cidade de Ituiutaba, prepara as egressas – futuras professoras – para os desafios a serem enfrentados em sala de aula, bem como as dificuldades deparadas pelas recém-formadas em Pedagogia ao assumir uma classe, elencando suas causas e buscando discutir a formação.

O contexto da investigação é o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Pontal, e suas egressas, pois faremos reflexões concernentes à formação oferecida pelo curso de Pedagogia da referida instituição acadêmica.

Por conseguinte, realizamos entrevistas utilizando um roteiro de questões, semiestruturado, que se encontra em anexo. Selecionamos por *amostragem*, cinco professoras recém-formadas pela UFU - Pontal e o critério de escolha utilizado foi que estivessem

exercendo a docência por, no máximo, cinco anos, ou seja, as participantes deveriam ter se formado entre os anos de 2013 e 2017.

Os autores Fontanella, Ricas e Turato (2009) afirmam que o fator mais relevante em uma amostragem não são *quantos*, mas *quem* será entrevistado, por se tratar de uma pesquisa qualitativa. Sendo assim, o que mais importa é a maneira como se percebe a representatividade dos elementos, bem como a qualidade das informações coletadas.

A técnica de entrevista propicia diálogo e interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e favorece inclusive a análise. As entrevistas e/ou questionários foram analisados “respeitando-se o vocabulário, o estilo da resposta e as eventuais contradições da fala (...)”. (CHIZZOTTI, 2005, p.58).

Para caracterizar e delinear o perfil das professoras que participaram da pesquisa, todos os dados foram computados e submetidos a confronto, seguidos da análise descritiva.

As já mencionadas professoras foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: haver concluído a graduação na UFU - Pontal, após o ano 2013; ter entre um e cinco anos de experiência no magistério; e aceitar, com tranquilidade, contribuir e participar da investigação. Para tanto, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em responder às questões propostas no roteiro de entrevista.

As questões abordadas no roteiro de entrevista/ questionário indagavam às docentes sobre o porquê da escolha do curso de Pedagogia, bem como as principais dificuldades encontradas no início da carreira.

Com o intuito de propiciar melhorias no campo da pesquisa, tendo como aparato um referencial teórico crítico, fundamentamos e analisamos atentamente as perguntas para que pudéssemos obter os dados precisos para interpretação.

A partir dos resultados da pesquisa, pretende-se contribuir com a reflexão sobre a formação acadêmica por meio das professoras investigadas, tendo em vista contribuir para que as situações de dificuldades que as professoras iniciantes enfrentam sejam compreendidas por meio de discussão.

Observando os dados colhidos por meio das entrevistas semiestruturadas, serão analisadas agora as contribuições das docentes investigadas.

Análise dos Resultados

O contexto de investigação é a Universidade Federal de Uberlândia, campus do Pontal, localizado no município de Ituiutaba-MG, especificamente as egressas do curso de Pedagogia. O campus foi criado em 2006 e os cursos tiveram início no ano de 2007, sendo que as primeiras turmas se formaram a partir de 2011.

Tendo investigado as cinco professoras mencionadas anteriormente, o primeiro desafio foi estabelecer o perfil das profissionais que contribuíram com a pesquisa. Verificamos que elas têm entre 26 e 48 anos de idade, sendo que quatro delas são casadas e uma solteira. Questionadas sobre sua cor/raça, duas das participantes se consideram pardas, duas se consideram brancas e uma se considera negra.

Organizamos um roteiro de perguntas com quinze questões, sendo cinco dessas perguntas relacionadas à sua identidade: nome completo, sexo, idade, estado civil e cor/raça. As dez perguntas seguintes foram elaboradas a partir das questões levantadas inicialmente neste trabalho, abrangendo desde “Por que escolheu o curso de Pedagogia?”, passando por “Quais as principais dificuldades encontradas no início da carreira, ao assumir uma sala de aula?” e finalizando com “Como se sente atuando como profissional docente? Expectativas”.

Apresentadas as questões sobre o perfil das professoras, seguimos com os posicionamentos das professoras diante das dez questões levantadas sobre a formação e dificuldades iniciais da profissão.

No primeiro momento, quando questionadas quanto *ao motivo de escolherem o Curso de Pedagogia*, obtivemos diversas respostas, por exemplo:

Então, eu já... concluí o curso um pouco tarde e pelas *facilidades* do financeiro, porque foi quando surgiu a UFU e possibilitou àqueles que não podia pagar a ter o acesso à universidade e por achar que o curso de Pedagogia seria um curso fácil. Mas depois que eu fui, na prática, tive muita dificuldade e vi que não era nada daquilo que eu pensei que fosse. (P1)

Olha, eu escolhi o curso de Pedagogia porque eu sempre gostei sim de escrever, de ler. Sempre gostei muito. Quando eu era... criança, eu queria ser professora. Depois, eu cresci e eu... vi que ser professora [às vezes] não era a melhor escolha por causa que quando eu fiz, assim, o Ensino Médio [...] eu tive a chance de fazer o magistério. Aí na sala de aula o pessoal falava assim ‘Não, você vai ser professora; professora ganha pouco [...] faz um outro curso’. Eu peguei e fiz um curso de contabilidade, [...] em 1990. [...] Mas eu nunca trabalhei [...]. Aí... passou-se muitos anos e eu resolvi voltar a estudar... Eu queria fazer [o curso de] Letras. Quando eu voltei [...] prá faculdade, [...] veio assim, na minha vontade de fazer Letras. Mas aqui em Ituiutaba não tinha mais o curso de Letras porque tinha fechado lá da Uemg,

né? Foi o que eu fiquei sabendo, não tinha mais. Mas eu [falei] ‘ah, vou fazer então Pedagogia’ porque também, é um, *né?* era um sonho [...] ser professora. Que Letras eu seria professora, *né?* de Língua Portuguesa, então, e... foi por isso que eu escolhi o curso de Pedagogia. (P2)

Eu escolhi o curso de Pedagogia... foi, foi muito difícil escolher, mas quando eu consegui [...] perceber que o que eu queria era pedagogia, era porque assim, [...] eu acreditava, ainda acredito, *né?* Que a educação seja o único caminho pra transformar a sociedade. Então, eu não vejo [...] outra possibilidade. Se eu vejo assim, a Pedagogia era, prá mim, era o essencial, era um caminho ali da educação. Não que os outros cursos não sejam. Tem vários cursos que a gente trabalha como professor, como trabalha com a educação, mas o pedagogo ele é que lidera ali no meu ponto de vista. (P3)

Sempre quis trabalhar no ambiente escolar, específico na docência! (P4)

Porque a Facip não tem o curso de Letras. (P5)

Quanto à escolha do curso pelas docentes participantes da pesquisa, algumas delas escolheram o curso como uma alternativa secundária, pois não havia na UFU – Pontal o curso de Letras que elas tanto almejavam. Uma delas, após um período de indecisão quanto à escolha do curso, afirma ter escolhido Pedagogia por acreditar na educação transformadora para a sociedade. Outra participante afirma que sempre desejou trabalhar como docente e ainda outra delas afirma ter escolhido o curso por acreditar que seria mais fácil para se cursar, tanto financeiramente, quanto no que se refere ao currículo do curso, mas, por fim, conclui que não era nada daquilo que ela pensou que fosse.

Mediante as respostas entendemos que comumente as pessoas que escolhem o curso de Magistério nem sempre são vocacionadas para a profissão docente. Nesse sentido, trazemos a afirmação de que

[...] sobre o perfil dos alunos que chegam às Licenciaturas, está claro que é uma clientela diferente da elite econômica que compõe os cursos de maior status social. São alunos, na maioria, trabalhadores ou de famílias muito carentes. Por isso, precisam conciliar trabalho e estudo ou da ajuda de programas assistenciais, como vale refeição, vale transporte, moradia, dentre outros, para se manter na Universidade. Justifica-se, assim, a necessidade dos cursos serem no período noturno. Agrava-se a situação com o fator de que muitos deles são oriundos de escolas de baixa qualidade, com história de defasagem em relação à idade, série e participaram dos cursos supletivos, para acelerar Ensino Fundamental e Médio. Então, há uma limitação dos pré-requisitos necessários para os estudos em nível de graduação. Daí, os Cursos de Licenciatura recebem o rótulo de “curso pobre, para pobre” e, além disso, a maioria não escolheu a Licenciatura por vocação, mas porque foi o curso que a sua condição de classe lhe permitiu fazer. (BORGES, 2015. p. 268-269).

Porém, no caso das participantes investigadas, a maioria teve como objetivo principal a docência.

Em seguida, perguntamos sobre *o tempo de experiência no magistério*. Entretanto, essa questão foi mal interpretada por duas das participantes que não relacionaram a docência ao magistério. As respostas variam entre dois e cinco anos, conforme apresentadas a seguir.

Não, eu não tenho magistério. [e depois de redirecionar a pergunta, ela responde] Dois anos (P1)
Dois anos. (P2)
Cinco anos (P3)
3 anos. (P4)
Não fiz magistério. (P5)

Na questão seguinte, perguntamos *em quantas instituições e em quais faixas etárias as participantes já atuaram* e solicitamos que relatassem suas experiências.

Então, foi [...] apenas em uma, que aí eu *tô* os dois anos consecutivos, e.. no primeiro ano, eu trabalhei no Ensino Fundamental de primeiro a quinto ano de projeto e agora eu *tô* na Educação Infantil. [...] é... as *experiência*... eu, se agora *prá* frente for para *mim* optar, eu vou ficar com a Educação Infantil, porque eu achei muito mais fácil de trabalhar. No Ensino Fundamental tive *muita dificuldade com os menino*. [por causa de] indisciplina. (P1, grifos nossos)

[...] minhas experiências foram uma substituição de... de uns 45 dias, só, *num* quinto ano em 2016 e [...] um ano inteiro em 2017, também no quinto ano, e *tá* com 2 anos então que eu já *tô* partindo *prá* [...] Educação Infantil. [...] Ah, assim, a primeira experiência lá [...] nessa substituição de 45 dias foi, foi muito, muito, muito difícil, *né?* sala... que [...] naquele ano eu era a quarta professora que tava passando naquela sala, porque uma sala super complicada, de menino com defasagem, com dificuldade e, mas eu encarei aquilo ali por, louca *prá* trabalhar, precisando do salário, que eu passei a faculdade inteira sem trabalhar, fui lá e peguei. [...] a primeira experiência na Educação Infantil também foi *mui-de aprendizagem*, [...] só que eu entrei numa escola muito boa. A coordenadora me ajudou muito, aprendi muito *cas* colegas, e... mas também ainda continuei bastante com dificuldade [...] no *manejo da sala*. (P2, grifos nossos)

Eu só trabalhei aqui na escola. Aí eu comecei em [...] setembro de 2013 eu vim *prá* cá como professora. Aí eu fiquei como professora até [...] final de 2016, eu ainda era professora. Aí eu saí, fui *prá* sala de aula, saí [...] da sala de aula e fui *prá* - *prá* biblioteca à tarde, porque eu queria fazer o mestrado, eu precisava estudar e [com] a sala de aula eu não *tava* conseguindo tempo que eu precisava. Não é nem o tempo aqui na escola, mas é porque eu levava atividade *prá* fazer em casa, diário, avaliação, tudo, *né?* caderno, tudo, planejamento. [No final de 2013] eu fiquei com a sala de terceiro ano, já

tinha passado várias professoras e eu era a quarta professora na época, porque como era designado, designado, infelizmente é, então assim, eu cheguei com, complicado, eu já peguei de setembro, aí já... no meu ponto de vista, prá piorar a situação, né? Porque aí os meninos ficam com a quarta professora, [...] o ideal pra mim seria ter terminado, né? Porque realmente os meninos sofrem muito com essa, principalmente os menores, essa ruptura de professor. [...] Aí depois, [...] nos dois outros anos eu fiquei no quarto ano. (P3)

[...] 2 anos e meio na Educação Infantil com turminhas de 4 anos e 6 meses no Ensino Fundamental com turmas do 1º ao 4º ano. Mesmo pelo pouco tempo de experiência já posso dizer que a Educação Infantil é o meu lugar. (P4)

Em 2. Uma [...] do 1º ao 7º ano em projeto, ensinando Língua Portuguesa e Matemática; e atualmente [...] no Pré-I. Na Primeira, pude perceber os conflitos internos daqueles alunos, bem como suas expectativas e frustrações; na segunda, vivo controvérsias nas palavras e atitudes da diretora e uma fragilidade por parte da comunidade leiga, porém de boa vontade que ajudam a escola sempre que podem. Vivo uma realidade igual à que discutíamos nas aulas da Facip. (P5)

Duas das participantes atuaram em apenas uma instituição desde que ingressaram na carreira docente. Duas outras iniciaram sua atuação no último bimestre do ano, o que lhes proporcionou algumas dificuldades e desafios por iniciarem sua carreira docente atuando em turmas pelas quais outros professores tinham passado antes delas.

As principais dificuldades explicitadas foram a gestão da classe ou com o domínio da sala de aula, dificuldade de lidar com os alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem, a rotatividade de professores marcada por substituições curtas, bem como a ineficiência do sistema público de ensino.

Segundo Piaget (1973), cabe à escola, propiciar um ambiente socializador que contribua para a formação moral de seus discentes e, ao docente, colaborar para que isso aconteça, propiciando experiências entre pares com bases na cooperação, construindo um ambiente com regras coerentes e justas. Também deve ser questionada a coerência das regras da própria escola e a conscientização do docente de que alterar a voz e ameaçar os alunos não fará com que tenham domínio na sala de aula pois muitos educadores confundem autoridade, ou seja, exercício da liderança pelo respeito, com autoritarismo que se refere à imposição e coerção.

Outra causa do aumento da indisciplina e, conseqüentemente, interferência no processo ensino-aprendizagem, conforme Fleuri (1997), são os conflitos entre docentes e discentes em função da insatisfação profissional oriundas principalmente dos salários.

Diante disso, é preciso questionar até que ponto as aulas estão sendo dinâmicas e motivadoras, bem como até que ponto a relação docente-discente está sendo um movimento mútuo de empatia e harmonia.

Além disso, ao aplicar uma metodologia e envolver os discentes nas atividades pedagógicas, a disciplina na sala de aula se torna melhor e o processo ensino-aprendizagem se solidifica.

Há que se considerar que trabalhando com uma metodologia mais adequada aumenta-se a produtividade em sala de aula, o tempo passa a ser mais bem aproveitado pelo coletivo dos alunos. Só um exemplo desse aumento de produtividade é o tempo que se “ganha”, em relação ao ensino tradicional, com a melhoria da disciplina da classe, em função do maior envolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas. (VASCONCELLOS, 2005, p. 133).

Para atenuar o problema da indisciplina na escola, esta deve firmar uma parceria com a família conscientizando os pais de que mesmo tendo tantas ocupações, é tarefa deles acompanhar a vida escolar de seus filhos, bem como ter conhecimento do comportamento destes na escola. Muitas vezes a indisciplina no ambiente escolar tem sua origem no ambiente familiar, local em que os filhos não respeitam os pais e os pais, por sua vez, não conversam nem orientam os filhos sobre como se comportar em ambientes fora do lar, além de não enxergarem os docentes como parceiros.

[...]o jovem precisa de bons modelos para seguir: quem está acostumado a ver agressividade no trato com o outro ou é alvo de atos ou palavras hostis certamente reproduzirá essas mesmas atitudes, simplesmente por faltar repertório que permita comparar diferentes modos de agir. (BIZ, 2007, p. 59).

Ao docente cabe incorporar sua identidade profissional, bem como estudar e se aprimorar cada vez mais e, assim, aperfeiçoar suas habilidades, tornando seu trabalho mais prazeroso e eficiente, uma vez que sua autoridade é oriunda do domínio que ele possui dos conteúdos, além da capacidade de respeitar o aluno conforme o respeito que ele também quer receber. Além disso, sua relação com o discente vai depender, e muito, de como ele irá se comportar no primeiro dia de aula. Assim, o docente deve deixar clara sua autoridade na sala de aula, bem como as regras, os compromissos e o cronograma a ser seguido, sempre lembrando que a hierarquia é estabelecida na sala de aula mediante o domínio dos conteúdos ministrados.

Diante disso, questionamos quais *as principais dificuldades encontradas no início da carreira*, ao assumir uma sala de aula. As participantes deram as seguintes respostas:

Então, como já havia falado, *a indisciplina hoje tá muito grande*, é... não tem respeito mais entre aluno e professor. [Essa é uma dificuldade] Grande. A gente *perde muito tempo chamando atenção*, os conteúdo mesmo, às vezes, as cria, os *menino* nem consegue aprender, o tanto que eles são *indisciplinados*. *Cê* passa a maior parte tentando ver se pode dar conta de fazer alguma coisa e não consegue. [...] Tem que fazer combinados, é... as vezes até uma ‘pedagogia comprada’, tipo assim, se *ocê* fizer, se comportar eu te dou isso. Nem sei se seria o certo, mas não tem como trabalhar se não for dessa maneira. (P1, grifos nossos)

Foi assim, terrível, [...] *mas na questão da disciplina*, foi o mais terrível, foi a questão da disciplina. Na Educação Infantil também, eu entrei sem, [...] ter manejo, *né?* Manejo de sala de aula porque *quan-cê-cê* se depara *c’aquelas* vinte crianças na sua frente, às vezes a gente tem uma ideia na faculdade que as crianças são mais dóceis e elas, às vezes, até são, mas nem sempre, que se você não souber ali controlar, elas *ficam loucas, bagunça na sala*. [...] Em 2017 também, quando eu trabalhei [...], lá no quinto ano, também-[interrompe:] aí eu falar assim a verdade, [...] eu olhava prá tudo e pensava ‘eu não dou conta, não dou conta disso’, mas, sabe quando *cê* vai, vai *passano* e *cê* vai dano conta? Acabei que terminou o ano. Não posso te falar se aqueles menino aprenderam alguma coisa comigo [risos] Mas eu acabei o ano naquele quinto ano. (P2)

[...] eu tive algumas dificuldades. Eu acredito que eu não tive tantas porque eu fazia Pibid, eu fiz dois-[anos], [...] isso me ajudou muito, porque o primeiro dia que eu fui prá sala de aula no Pibid, [...] eu sofri muito, assim, psicologicamente, sabe? (risos) Eu fiquei muito nervosa, eu fiquei, a minha barriga até doía (risos) [...] de nervoso, mas eu consegui, né? Dei conta, graças a Deus, [...] num tive problema nenhum com os meninos. O meu problema foi o meu nervosismo. Então, [...] quando eu vim prá cá, eu já tinha tido um ano de sala de aula todos os dias, que era toda quinta-feira, no Pibid. Isso me ajudou [...] muito, muito mesmo, porque pelo menos a minha confiança eu já tinha. [...] aqui na escola eu não tive tanta dificuldade, porque também, a- nessa escola, a gente tem, [...] muita professora nova, muita, muita, parece que todo mundo que tomou posse, quis tomar posse aqui (risos). Então, assim, isso facilita prá, prá ser uma escola mais aberta, de mente mais aberta, né? (P3)

Acredito que dificuldades sempre tem, porém elas também dependem da instituição que você vai começar a trabalhar pois como tive experiência em duas instituições, onde uma é bem diferente da outra, em relação à rotina, o trabalho em equipe, a receptividade e, principalmente o coleguismo, posso afirmar que o ambiente de trabalho contribui, colabora ou aumenta as dificuldades. (P4)

Intransigências da diretora, autoritária e vigilância contínuas de nossas práticas na sala de aula, gritos com os funcionários; falta de materiais para trabalhar conforme as exigências da diretora, etc; trabalhamos de forma interdisciplinar e lúdica. O conteúdo é temático ou de acordo com a vontade

da diretora; o planejamento é de acordo com o conteúdo, seguindo as normas dos PCNs, dentre outros. A minha adaptação foi chocante devido a essas circunstâncias supracitadas. (P5).

O problema com a indisciplina foi novamente apontado indicando que esta é uma problemática recorrente. Ademais, apareceram os medos, inseguranças iniciais da profissão, o problema da gestão da escola que muitas vezes não é aberta ou democrática e a relação, nem sempre receptiva e acolhedora, entre docentes.

Pedimos que descrevessem *os desafios com relação ao conteúdo, ao planejamento das aulas, ao manejo de classe e às adaptações à escola.*

Sobre o conteúdo, tenho dificuldade no conteúdo, no planejar, porque hoje em dia é muito difícil, porque cê tem que tá sempre trabalhando datas é... vamos supor, é o folclore, cê tem que largar aquilo que cê tá fazendo e já passar praquel- praquela atividade, então cê fica meio que perdida e confusa, no começo. [...] Os primeiros dias são muito difíceis, mas com o passar dos dias cê vai conseguindo [...], tipo assim, eu faço dessa forma, se num deu certo, então cê tem que tentar mudar e ver o que vai ser melhor procê conseguir. Hoje já tá mais fácil porque cê vai aprendendo com o dia-a-dia, com o fazer. [...] graças a Deus, eu tive muita sorte em encontrar pessoa muito boa na escola que eu trabalho, a direção, é... aí me ajudou muito, foi, assim, por esse lado, teve o lado bom, já que os menino [...] *é muito indisciplinado*, mas eu tive apoio pedagógico, tive apoio da [...] gestão. (P1)

Então tive dificuldade também no conteúdo da Educação Infantil. A... supervisora ia na minha sala, me ajudou muito. [...] Quanto ao quinto ano, ah, foi pior ainda, porque [...] eu tinha que pesquisar tudo, todo dia. Eu tinha que entrar na internet, pesquisar aquilo tudo, ver vídeo mostrando como que eu vou explicar isso pr'aqueles meninos, [...] imprimindo material, então, foi bem puxado. [...] Planejamento, tanto na Educação Infantil como [...] lá no quinto ano, também tive bastant' dificuldade, [...] a gente aprendia lá [...] no curso né? 'Conteúdos, objetivos, métodos', na Educação Infantil isso. Aí chega lá na escola tá lá 'habilidades, competências' e cê 'oi! Que que é isso aqui?' [...] mas não habilidade, é... competência, 'aqui cê vai colocar objetivo', [...] é a mesma coisa só que mudou o nome. [...] O manejo de classe [...] a gente na *faculdade fazia combinados, a gente fazia os combinados [na sala] não adiantava*. [...] eu fiz tudo assim, que a gente podia fazer, sabe? *de ficar brava*. No começo eu ficava brava, mas eu ficava braba, não adiantava, combinava, não adiantava, aí eu relaxei, [...] deixa eles conversar, vamo ver que que es vai aprender, né? [quanto a adaptação na escola] na Educação Infantil [...] cheguei lá, né? muito verde, mas assim, tive muita ajuda. [...] adaptei com muita facilidade lá. [Na outra escola de quinto ano - ensino fundamental] Achei [...] muita exigência [...] parece que a escola não me acolheu tão bem por ser professora iniciante, [...] aceitou porque num tinha outro jeito, né? Lógico. (P2)

De conteúdo eu não tive tanto problema não, [...] planejamento, eu já fazia [...] no Pibid, tanto é que [...] as coordenadoras da UFU olhavam, devolvia, então também não tive problema. *O manejo de classe* foi o que eu falei, de

início, no primeiro ano, [...] eu fiquei no quarto bimestre [...], [mas] eu dava conta de solucionar os meus problemas ali dentro da minha sala. [...] nessa sala eu tive mais dificuldade até porque tinha um aluno que tinha tratamento psicológico [...], nesse sentido. [...] [Sobre a adaptação] com a escola [...], não é que eu tive dificuldade, elas [algumas colegas mais velhas] que tiveram talvez, né? Em aceitar que a gente tão mais nova tava chegando, até porque elas não eram efetivas, aí também ficam com receio, eu entendo o lado delas. (P3)

Em relação ao conteúdo não tive dificuldades, pois a escola nos repassa o que nos é exigido pelo governo que seja trabalhado de acordo com a faixa etária. O que também já estudamos durante a graduação. O planejamento das aulas, também não vi como dificuldade ou desafio, porque na escola que trabalhei o planejamento é feito coletivamente, junto com todas as professoras e supervisora, respeitando a pedagogia de projetos e a especificidade de cada sala. Já o *manejo da sala*, acho que é visto como desafio para todos os professores, independente de ter menos ou mais anos de profissão no primeiro mês de aula pós férias, pois é uma fase de adaptação com a nova rotina, alguns nova escola, nova professora, novos amigos. É um período que pode ter choro, exige um pouquinho mais de paciência. (P4)

Relação aos conteúdos: bom, não tive dificuldades, pois foi tudo de acordo com o que aprendi nas aulas da Facip... os planos de aulas são realizados de forma interdisciplinar. Também não tive dificuldades com o planejamento pelo mesmo motivo supracitado. Na verdade, não tive dificuldade em nenhuma questão acima. A única coisa que eu enfrento até hoje é o *autoritarismo da diretora*, mas me dou bem com ela. (P5).

Apareceram novamente os problemas das professoras iniciantes no enfrentamento da indisciplina dos estudantes e o autoritarismo da gestão. Também aparecem as dificuldades com o planejamento e com o domínio de conteúdos. Observamos que essas últimas dificuldades sobre o domínio do conteúdo e do planejamento são concebidas em nível diferente para cada professora, bem como que há realidades diferentes na gestão escolar, ou seja, umas diretoras são mais flexíveis e outras mais autoritárias, o que exige grande capacidade de adaptação por parte das profissionais iniciantes.

A preocupação com a disciplina persiste e, assim, esta perpassa pela necessidade do desenvolvimento das competências interpessoais, objetivando a construção e a reconstrução de inter-relações uns com os outros e com o professor, de ensaiar a experiência de assumir-se como uma pessoa social.

Para Silva, o termo indisciplina

quase sempre é empregado para designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às normas e às leis estabelecidas por uma organização. No caso da escola, significa que todas as vezes que os alunos desrespeitarem alguma norma desta instituição, serão vistos como indisciplinados, sejam tais

regras impostas e veiculadas arbitrariamente pelas autoridades escolares (diretores e professores), ou elaboradas democraticamente. (SILVA, 2009. p. 21).

De acordo com a definição apresentada por Silva (2009), a indisciplina está relacionada à quebra de contratos ou regras, sejam elas estabelecidas de forma autoritária ou democrática, portando como comportamento indisciplinado é considerado aquele que foge às regras estabelecidas por um determinado grupo social. Portanto, o aluno pode ser visto como indisciplinado em um contexto e disciplinado em outro, pois tudo dependerá das regras estabelecidas pela instituição a que pertencer.

Cada escola é única, assim como seus alunos. Sendo assim, necessita encontrar meios e técnicas para atender seus alunos de forma eficaz, reconhecendo suas diferenças e valorizando suas qualidades, as quais são importantes no processo de adaptação e integralização.

As decisões tomadas pela escola como um todo envolvem o contexto da sala de aula e, portanto, afetam o processo ensino-aprendizagem. Assim, é necessário que a escola seja um espaço que permita que todos os envolvidos definam seu funcionamento de forma democrática e consensual valorizando, assim, a autonomia e a criatividade daqueles que trabalham com a educação.

Em contrapartida, existe um espaço e um tempo a serem construídos por todas as pessoas que fazem parte de uma instituição escolar, porque a escola não é uma estrutura pronta e acabada a ser perpetuada e reproduzida de geração em geração. (ROPOLI et al., 2010, p. 11).

Aquino (1996, p.98), aborda a tarefa de educar atribuindo sua responsabilidade à família, sendo que tanto à escola quanto, ao docente, cabe a tarefa de repassar conhecimentos. Assim, segundo o autor, a solução para a indisciplina está na forma de relação estabelecida entre professor e aluno, bem como na construção de um conhecimento social sem autoritarismo que resgate a moralidade do aluno. Contudo, acreditamos que a família e escola devem trabalhar em parceria e, mesmo tendo funções diferentes, devem se ajudar mutuamente na tarefa de educar com valores e limites.

Depois disso, perguntamos às participantes *se elas já superaram as dificuldades iniciais* e o que ainda representa desafios ou barreiras para o exercício da docência.

Então, [...] é muito papel, [...] o professor, ele não tem horas prá ele. Final de semana ele tá preocupado [com] o que que ele vai levar para segunda, [...] prá semana que vai iniciar... ele, tudo o que ele tá fazendo, ele tá pensando 'o que que eu vou fazer' prá poder fazer um planejamento que amarra todas ideia e o que tá pedindo, né? (P1)

Se eu já superei as dificuldades iniciais? Olha, vou te falar. Eu acho que eu superei a maioria, no sentido de, na [...] Educação Infantil, pelo seguinte, aquelas dificuldade de conteúdo, e acredito que eu [...] superei e ainda estou superando, por quê? comprei livros, [...] vi vídeos, [...] dou uma espiadinha prá sala da colega (risos), que que a colega tá fazendo. [...] fiz curso no SEMAP no ano passado, fiz o pacto de, da Educação Infantil. [...] O planejamento eu ficava assim- um dia inteiro fazendo um planejamento, escolhendo atividade, pensando, e agora já tô bem mais espertinha. [...] o manejo de classe [...] eu ainda não superei, mas eu sinto que até o ano que vem eu já vou tá bem melhor. (P2)

Eu acho que os desafios e as barreiras, [...] eu posso ver [...] que a gente precisa [...] é financiamento para a Educação mesmo, olhar a Educação enquanto um órgão que necessita de financiamento. Não é questão de escolha, é questão de prioridade, tem que ser prioridade. (P3)

Acredito que cada ano letivo que se inicia representa novos desafios. Pois se trata de uma nova turma, outras famílias, cada criança com seu contexto e cultura familiar e suas especificidades, o que exige um tempo de adaptação por parte dos alunos e de nós professores. (P4)

Acredito que eu tenha superado sim. A falta de recursos e a falta de autonomia do professor ainda são as de maior relevância para o exercício da profissão com excelência. (P5)

As respostas das professoras evidenciaram que elas têm consciência que enfrentaram os primeiros desafios, mas que outros virão e que é preciso ter paciência, cautela e persistência para enfrentá-los. Destacam que a educação precisa de mais investimentos e melhores condições de trabalho, uma vez que isso facilitará o trabalho das docentes.

Questionamos quais são as *limitações ou carências que as participantes apontam na formação inicial* (graduação em Pedagogia)

[...] eu acho que no período de graduação [...] é muito rica a teoria, mas a prática, às vezes, falta um pouco, de tá no chão da escola, assim, porque eu, o que me ajudou muito foi o Pibid, se não eu acho que eu tinha passado muito mais dificuldade pra conseguir ficar, porque tem muitas que desistem, né?, mas aí como eu já tinha um pouco de experiência do Pibid na sala de aula, isso me ajudou muito. (P1)

Não sei. [...] a faculdade não dá essa prática, não vai te dar nunca. [...] Carências [...] faltou [...] metodologia [...] eu acho que o professor [das

disciplinas específicas: história, matemática, língua portuguesa] que talvez devia ter trabalhado mais isso com a gente. (P2)

Se eu tivesse tido apenas a graduação, eu teria um pouco de dificuldade nessa, na parte prática. Eu só não tive, [...] por conta do Pibid, que também faz parte da formação inicial, no meu ponto de vista. [...] O estágio é importante? É, mas o estágio não chega aos pés de Pibid não [...] Por quê? Que o estágio você tem muito pouco tempo, o Pibid [...] eu fiquei dois anos, então eu fiquei um ano inteiro na sala de aula, é muito tempo. (P3)

A formação inicial me proporcionou criticidade, uma boa formação teórica, e conhecimentos específicos na área em que atuei. O curso nos mostra caminhos diferentes, nós aprendemos uma maneira bem autônoma de trabalhar. Só não nos deixa tão claro que cada escola ou instituição já tem sua maneira de trabalhar, nos cobra de acordo com seu interesse, não nos dão total autonomia para trabalharmos de acordo com o que aprendemos na graduação. É como se nos falasse... “Epa....a realidade aqui é um pouco diferente”. (P4)

Algumas das disciplinas são muito repetitivas, embora importantes. Teorias demais, políticas demais... e práticas de menos...lembro muito da ausência da então professora de didática, autoritarismo de alguns docentes, um estágio voltado para inclusão, por exemplo, faltou no curso e é muito importante; etc (P5)

As principais limitações do curso apontadas são: muita teoria e pouca prática; carência na formação didática ou necessidade de mais metodologia do ensino; falta de formação para atender a inclusão; e disciplinas teóricas repetitivas. Todavia, enxergam que o curso trouxe uma formação teórica consistente e desenvolveu a criticidade dos estudantes.

Na abordagem sobre *a formação continuada*, inquiremos se as participantes a consideravam importante e solicitamos que justificassem.

Sim, porque a gente vê a diferença que é de quem tá já há mais tempo, [...] trabalhando [...] na educação, com aquelas que entra agora é.. e que faz a formação [...] continuada, porque ajuda muito no dia-a-dia na sala de aula... Te abre novas [...] horizontes, tipo assim, é, às vezes, *cê* tem dificuldade em planejar certas atividades, ainda mais que eu que trabalho com projeto, e lá, [...] ajuda muito, que que *cê* faz, é... como que *cê* faz, não que *cê* tenha que fazer daquele jeito, mas aí *cê* já abre a sua mente pra outros horizonte pra ajudar... é, dá ideias. (P1)

Muito importante. [...] eu saí da faculdade e comecei na sala de aula [...] e na formação continuada *cê* já tem aquele negócio de você tá trabalhando e tá se formando ao mesmo tempo. Isso que a faculdade não pode dá que é você se formar e trabalhar ao mesmo tempo. (P2)

Considero. Tô fazendo mestrado, graças a Deus (risos). Importantíssimo. [...] na nossa formação, quando a gente escolhe ser pedagoga, escolhe ser professor, não tem como, *cê* escolhe estudar pro resto da vida, também. (P3)

Muito... pois com a globalização nos deparamos com novidades nas salas de aulas trazidas pelos alunos quase sempre. Sendo assim, é necessário que o professor esteja preparado para atender essa nova realidade de acordo com o que o governo nos exige que seja trabalhado. (P4)

Em linhas gerais, pode ser que sim. Porém, ainda não percebi nada de novo além do que estudamos ao longo da graduação. Só muda os autores... nomenclaturas. (P5)

Todas as professoras reconhecem o valor da formação continuada para continuarem aprendendo e colocam que a experiência também ensina. Há também quem não veja contribuição na formação continuada até o momento.

Lima (2001, p.30) reafirma essa ideia sobre a formação continuada, com a reflexão seguinte: “Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

Acreditamos que haja profissionais que parecem enxergar em seu formador a figura de opressor e sentem uma necessidade de se libertarem da carga depositada em seus ombros por meio do sistema, e, assim, muitas vezes, se sentem cansados de “pelejar” em uma luta sem glória, já que as políticas públicas, bem como a sociedade, não lhes oferecem a valorização que acreditam ser merecedores. Nesse sentido, Alvarado Prada relata:

É comum observar como na "qualificação" de docentes estes são informados de conceitos teóricos que pouco lhes interessam e até por isso, não compreendem nem veem aplicabilidade. Em consequência produzem formas de resistência e criam conceitos meramente mecanicistas e utilitários da "qualificação" que, ao invés de melhorar o exercício dos docentes, os desmotiva dificultando as mudanças e o despertar de novos interesses em tal sentido. (ALVARADO PRADA, 1997, p.102).

Questionamos, ainda, se para as participantes *a formação continuada ajuda a melhorar a sua prática e a enfrentar suas dificuldades iniciais da profissão*. Solicitamos que apontassem pontos positivos e limites dessa formação.

Assim, porque desde quando eu comecei a trabalhar é que eu tô sempre fazendo formação continuada, ajuda sim, não tenho dúvida nenhuma disso. [...] Assim, isso não tem uma receita certa pr'ocê fazer, mas ajuda [...] eu acho que tem que procurar tá sempre inovando, né? No conhecimento,

porque a gente vive num mundo tecnológico e as coisa tá sempre se modificando. Aí eles têm que procurar buscar, porque hoje é muito fácil, às vezes, assim, tudo o que cê procura, cê encontra, na internet, né? (P1)

Sim. Limites [...] o que se apresenta não é muito realista [...] nem sempre aquilo que a gente tá ali estudando [...] dá prá praticar dentro de uma sala de aula com a realidade que a gente tem. [...] Ponto positivo [...] a troca de experiência, [...] e um olhar mais crítico prá sua sala de aula [...] eu achei muito necessário prá mim. (P2)

Os pontos positivos é a questão da formação mesmo, de abrir mais seu horizonte, colocar mais posicionamento crítico. [...] Os limites é a dificuldade de sair para fazer essa formação continuada. Isso prá mim é um limite, porque quando eu fui fazer, o estado não me liberou prá fazer. [...] eu fui liberada pelo meu diretor. (P3)

Sim, pois é importante estarmos sempre aprendendo. E mais ainda porque esses momentos de formação continuada continua ser específico para a faixa etária de atuação. (P4)

Por enquanto não, mas tenho esperanças. (P5)

Apesar das críticas, as professoras reconhecem, sobretudo, o valor da formação continuada para ajudar na prática e destacam a necessidade de atualização e a troca de experiências. Demonstam, também, desânimo algumas vezes. A docência exige muitas habilidades e saberes e, por esta razão, a formação nunca está pronta, acabada.

Na concepção de Tardif (2014) há múltiplos saberes e, ainda que a prática do professor seja individual, esta causa reflexos nas relações instituídas ao longo de sua vida, no que se refere às suas ações. Tudo isso precisa ser considerado na formação continuada, ou seja, família, escola, o meio de origem cultural, a formação institucional básica e acadêmica. Todos esses fatores interferem na prática docente.

Ainda nessa linha, o mesmo autor na p. 54, relata que:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

Para finalizar, questionamos como *as participantes se sentem atuando como profissional docente* e quais as suas expectativas.

No começo, eu achei, pensei muitas vezes em desistir, agora, hoje não, hoje [...] eu sinto tão gratificante ver as criança desenvolvendo, é... aprendendo e saber que eu faço parte dum pouquinho [...] daquela história. Aí eu me sinto bem. [...] a minha expectativa é que a educação um dia muda, né? As pessoa ajuda a transformar esse mundo que tá tão carente de educação. Igual, o Brasil é um país tão atrasado, é... mas enquanto [...] esses político não mudar a forma de pensar, eu acho que não vai haver melhora, porque eles não quer gente pensante, né? Então isso aí, eu tenho expectativa de que um dia [...] muda, que um dia melhora, mas não sei se eu vou ver. (P1)

Depois [...] daquele impacto da dificuldade inicial [...], nasci prá ser professora, realmente gosto de ser professora. [...] Acho [...] que o professor precisa ser mais valorizado, porque não é fácil. [...] A expectativa que eu tenho também é [...] de crescer mais [...], quero fazer uma pós, mestrado talvez, um dia, num sei, mas se possível, ainda quero fazer. [...] E que os, os governantes também possa valorizar mais, que a vida do professor não é fácil não. (P2)

Eu gostei demais da sala de aula [...] tanto é que foi uma dor muito grande ter que sair, porque eu fiquei muito, sim, pensativa se eu saía, se eu ia prá biblioteca, se eu não ia, eu só fui porque eu realmente queria [...] continuar estudando e não tinha outra alternativa, [...] e também ter mais tempo pr'q estudar, ter tudo. Aí foi por isso, mas dentro da sala de aula, eu era EU, [...] dentro da sala de aula, era a minha sala de aula [...] eu conseguia sair muito mais feliz daqui todos os dias, do que insatisfeita. [...] Eu quero fazer um doutorado, [...] terminar agora o mestrado. (P3)

Há momentos que me sinto realizada na sala de aula quando avalio a aprendizagem dos meus alunos e o resultado é satisfatório. Me sinto feliz em relação ao carinho e o vínculo criado com os alunos e suas famílias. (P4)

Sinto-me satisfeita... até me surpreendi comigo mesma. Estou amando trabalhar com as crianças. (P5)

As profissionais iniciantes do magistério, egressas do Curso de Pedagogia da UFU/Pontal, têm consciência das dificuldades da docência, mas explicitam o desejo de continuar, aperfeiçoar e crescer na carreira. Quanto à formação para a autonomia e a criticidade, bem como o alcance de melhores condições de trabalho, extenuam certo pessimismo quanto ao rumo das políticas educacionais no Brasil. Entretanto, a luta continua!

E, conforme Freire (1997, p.66) tão sabiamente coloca, “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética.”.

Pimenta e Anastasiou (2012) fazem contraposição às correntes que desvalorizam os professores e entendem que, na sociedade atual, esse profissional é cada vez mais necessário, atuando não como alguém que reproduz conteúdos, mas como aquele que media os processos que compõem o caráter de cidadão do estudante. Essa valorização do profissional, de acordo com a autora, indica a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos

professores. As autoras citadas acima ainda salientam que a relevância dessa mediação se encontra representada nas ações dos docentes, dos discentes, dos pais, nas políticas curriculares, nas organizações educacionais, nos sistemas de ensino e nas inovações educativas.

Considerações Finais

O nosso problema de pesquisa foi guiado pelos seguintes questionamentos: “Até que ponto o curso de Pedagogia da UFU - Pontal prepara as egressas – professoras principiantes – para os desafios a serem enfrentados em sala de aula?”, bem como “Quais as dificuldades encontradas pelas recém-formadas em Pedagogia ao assumir uma classe?”

O objetivo geral dessa investigação consistiu em compreender se o curso de Pedagogia da UFU - Pontal, na cidade de Ituiutaba, tem preparado as egressas – professoras principiantes – para os desafios enfrentados em sala de aula, bem como as dificuldades encontradas pelas recém-formadas em Pedagogia ao assumir uma classe.

Por fim, vislumbrando as perspectivas teóricas para a formação de professores, apoiamo-nos nos trabalhos de pesquisa de Libâneo (2011) que sugere a superação da fragmentação e dispersão das disciplinas oferecidas na Pedagogia, resultado das diretrizes de 2006, por meio das quais foi estruturado o curso de Pedagogia da UFU/Pontal.

Por conseguinte, Pimenta e Anastasiou (2005) indicaram a valorização dos saberes docentes na área do conhecimento científico, a importância da experiência e prática docente e, por último, a relevância do investimento na formação pedagógica. Além disso, as autoras sugerem que as Instituições formadoras e os professores da Universidade estabeleçam parcerias com as instituições escolares de Educação Básica, e os seus professores, para problematizar suas práticas e desafios cotidianos da sala de aula, com a finalidade de, a partir daí, desenvolverem, juntos, pesquisas cujos resultados possam de fato iluminar os problemas apresentados no processo ensino-aprendizagem.

Na discussão teórica evidenciamos a polêmica da dicotomia entre *a teoria e a prática*, desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil. Percebemos que várias medidas foram tomadas para a superação dessa questão. Entretanto, comprovamos pelas falas das professoras iniciantes na profissão e egressas do curso de Pedagogia/UFU/Pontal, que o problema não foi totalmente resolvido. Como limitações na formação inicial, elas apontaram excesso de teoria e falta da prática, bem como a falta de sintonia entre elas, assim como haver teorias densas e

repetidas, com estágio insuficiente e pouca formação didática ou nas metodologias de ensino. Segundo as participantes, falta, também, formação para lidar com o atendimento dos estudantes no processo de inclusão educacional. Foram confirmadas as dificuldades com a gestão da classe, com o planejamento, a organização e o domínio dos conteúdos curriculares.

Com relação aos pontos positivos do curso de Pedagogia, destacaram a densidade da formação teórica e a formação de profissionais críticos, o que demarca a efetividade dos pressupostos freireanos que norteiam o currículo. A experiência do Pibid na graduação agregou muito à relação teoria e prática e à formação em geral e reconhecem a importância de melhorar a formação inicial, como também investir na formação continuada. Outro ponto de destaque é a valorização dos professores por meio de maiores investimentos na formação e nas condições de trabalho.

A Resolução nº 2/2015 orientou a reformulação do PPP do curso, garantindo propiciar uma formação orientada por sólidos aportes teóricos, científicos e interdisciplinares. Dourado (2015) analisou que tal diretriz iria resolver muitos problemas na formação inicial. Assim, o currículo da Pedagogia foi redimensionado neste sentido no decorrer de dois anos de 2017 e 2018. Entretanto, ainda não foi nem colocada em prática e, mediante as reivindicações do setor das instituições privadas e com a eleição do novo governo, novas diretrizes serão apresentadas para novas reformulações quanto às políticas de formação de professores.

Vale salientar a problemática das políticas de formação docente apresentar-se como políticas de governo e não de Estado pois acabamos de reformular o PPP do curso orientados pela Resolução nº 2 de 2015, e já está anunciada a publicação de novas diretrizes para a formação.

Faz-se necessário o pessimismo da inteligência para perceber as contradições das políticas da formação de professores, bem como as incoerências de sua materialização. Mas, sobretudo, precisamos preservar o otimismo da vontade para continuar acreditando e lutando por uma educação de melhor qualidade e em um país que venha valorizar os seus professores.

Referências

ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. **Formação Participativa de docentes em Serviço**. Cabral Editora Universitária, 1997.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Formação do pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de Pedagogia** (1939-2006). VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ

BIZ. Manuela. Nem ditadura nem anarquia. **Revista Nova Escola**. Set. 2007.p. 58-60

BORGES, Maria Célia. **A formação de professores nos projetos de expansão das universidades públicas** - desafios e possibilidades. In: Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 252 - 279 abr./jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>> Acesso em 22 fev 2017.

_____. CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 - Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 3 set. 2013.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2017.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em 20 jul 2017

_____. Resolução nº2 de 1º de julho de 2015. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, publicado no Diário Oficial da União de 25 de junho de 2015.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <<https://www.santosjunior.com.br/resolucao-cnecp-no-1-de-15-de-maio-de-2006/>> Acesso em 20 nov 2018.

CAMARGO, Fábio Manzini. A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. 2015. In: *Educ.Soc.*, Campinas, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302015000200299&script=sci_abstract&tlng=p> Acesso em 22 fev 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** São Paulo: Cortez, 1997.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: _____. ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997/2007. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: EGA, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. São Paulo, Cortez, 1993.

FREITAS, M. N. de C. F. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 155 – 172, março/2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. O curso de Pedagogia no centro das atenções: recuperando a história e situando a disciplina. In: **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p.57-74.

_____. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível : <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 17, ago.2018.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R. Scielo. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003>. Acesso em: 10 out. 2017.

GARCIA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores, *Volume 03 / n. 03 ago-dez. 2010.*

GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Brasileira de Formação de Professores. RBFP, Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRE, M.E. D.A. **Políticas docentes nos Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Orgs.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, vol 35, n. 2, p.57-63, Mar./Abr. 1995.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **Inserção Profissional de Egressos do Pibid: desafios e aprendizagens no início da docência.** Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo – SP. 2016.

HUBERMAN, M. **O ciclo da vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992, p.31-61.

LIBÂNEO. José Carlos. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (Orgs). **Panorama da Didática – ensino, prática e pesquisa.** Campinas, SP: Papirus. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAIS, R. de. **Um abominável mundo novo? O ensino superior atual.** São Paulo: Editora Paulus, 2011. (Coleção Educação Superior).

NOVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU. (Org.) Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: _____. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005/2012. (Saberes da docência).

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SANTOS, Paulo Vinícius. **O professor iniciante da educação básica**: uma reflexão sobre seus desafios e aprendizados. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Pedagogia. Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Pontal). 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994/2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. - Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

UFU. Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Pedagogia. Universidade Federal de Uberlândia. Facip. Ituiutaba, 2007. Mimeo.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Os desafios da Indisciplina em sala de aula e na escola**. Publicação: Série Ideias.n.28. São Paulo: FDE, 1997/2005.

_____. **Construção da disciplina Consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo, 1995.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **(In)disciplina, escola e contemporaneidade**. São Paulo: Mackenzie, 2001.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. In. **Ver. Educação**. Santa Maria. V. 35, n.3, p 479-504, set/dez. 2010.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL – FACIP
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
DOCENTE: MARIA CÉLIA BORGES
DISCENTE: Camila Cristina Cavalcante Camargos

Apêndice

Convidamos você para participar de uma entrevista/pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); tendo como título: **“A FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS DE PROFESSORAS INICIANTE E EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU PONTAL”**. O objetivo geral é compreender se o curso de Pedagogia da UFU - Pontal, na cidade de Ituiutaba, tem preparado as egressas – professoras principiantes – para os desafios enfrentados em sala de aula, bem como quais as dificuldades encontradas pelas recém-formadas em pedagogia ao assumir uma classe. Salientamos que o mesmo contribuirá para a construção de conhecimento desta área de pesquisa e reiteramos que os dados serão utilizados apenas para fins científicos, mantendo-se absoluto sigilo com relação às identidades dos sujeitos que contribuirão em nosso trabalho.

- 01) Nome completo: _____
- 02) Sexo: (☐) Masculino (☐) Feminino
- 03) Idade: _____
- 04) Estado civil: _____
- 05) Como define sua cor/raça? _____
- 06) Por que escolheu o Curso de Pedagogia?
- 07) Quando você se formou em Pedagogia na Facip/UFU? Semestre e ano.
- 08) Tempo de experiência no magistério.
- 09) Em quantas escolas e em quais faixas etárias você já atuou? Relate suas experiências.
- 10) Quais as principais dificuldades encontradas no início da carreira, ao assumir uma sala de aula? Descreva os desafios com relação ao a) conteúdo; b) planejamento das aulas; c) manejo de classe; d) às adaptações na escola.
- 11) Você já superou as dificuldades iniciais? O que ainda representa desafios ou barreiras para o exercício da docência?
- 12) Que limitações ou carências você apontaria na *formação inicial* (graduação em Pedagogia)?
- 13) E sobre a *formação contínua*? A considera importante? Justifique.
- 14) A formação continuada te ajuda a melhorar a sua prática e a enfrentar suas dificuldades iniciais da profissão? Pontos positivos e limites dessa formação.
- 15) Como se sente atuando como profissional docente? Expectativas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL – FACIP
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
DOCENTE: MARIA CÉLIA BORGES
DISCENTE: Camila Cristina Cavalcante Camargos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professores

Título do Projeto: **“A FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS DE PROFESSORAS INICIANTES E EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU PONTAL”**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo **“A FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS DE PROFESSORAS INICIANTES E EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU PONTAL”** por ser professor (a) da educação básica da rede pública no município de Ituiutaba, egressa do Curso de Pedagogia na UFU - Pontal, estar atuando em sala de aula por período no máximo de cinco anos, sua participação é muito importante. O *objetivo* deste trabalho é compreender se o curso de Pedagogia da UFU - Pontal, na cidade de Ituiutaba, tem preparado as egressas – professoras principiantes – para os desafios enfrentados em sala de aula, bem como quais as dificuldades encontradas pelas recém-formadas em pedagogia ao assumir uma classe. Caso você participe, será necessário responder a uma entrevista semiestruturada que será gravada, com duração aproximada de 20 min, a ser desenvolvida pela pesquisadora, ou questionário com perguntas referentes ao seu início na carreira docente e a relevância da mesma em sua prática e questões pertinentes a esse contexto e sua interferência na identidade profissional. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à sua vida pessoal ou profissional. Esperamos, como benefício (s) desta pesquisa levantar dados que venham discutir a visão dos docentes da educação básica da escola pública no que se refere aos desafios enfrentados no início da carreira docente. Temos consciência que as técnicas utilizadas – entrevista semiestruturada e grupo focal, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que as informações concedidas serão analisadas. Porém os resultados da pesquisa poderão estimular a construção de projetos na Universidade para amenizar o problema. Respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS, destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números e letras, e o risco de perda de confidencialidade será minimizado. Você poderá obter todas as informações que quiser; poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, não receberá qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome e sua identidade, como já mencionado, não aparecerão em qualquer momento do estudo, pois você será identificado (a) por código composto de uma letra e um número.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: “A FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS DE PROFESSORAS INICIANTES E EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU PONTAL”.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual serei submetida (o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu sou livre para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar no estudo. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Ituiutaba/MG, _____/_____/_____

Assinatura do professor/participante da pesquisa: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura do pesquisador/ orientador: _____

Telefones de contato:

Profª Drª Maria Célia Borges - 99134 99172-0810 e 34-3268-1092

Camila C. Cavalcante Camargos – 34- 99793-5539 e 34-3268-7429

Email: marcelbor@gmail.com/c.cavalcante212@hotmail.com