

O professor da Educação Básica: formação, práticas e demandas

Resumo: Este artigo apresenta uma investigação sobre as relações entre a formação inicial docente e as práticas pedagógicas de professores da Educação Básica, visando conhecer as suas demandas profissionais no âmbito da formação e utilizar este conhecimento para problematizar os currículos dos cursos de licenciatura da Universidade. Do ponto de vista metodológico, desenvolveu-se uma abordagem quali-quantitativa, mediante aplicação de um questionário semiestruturado com docentes com formação inicial em Licenciatura em Artes, Letras, Pedagogia e Magistério, oriundos de escolas pertencentes à rede estadual e municipal de educação, em municípios do Rio Grande do Sul. Fundamenta-se, principalmente, nos estudos de Tardif (2002) e Wood (1996), partindo-se de que é necessário ouvir o docente para entender sua prática, conhecer suas demandas e incorporar seus saberes na formação. Como principais resultados, destacou-se que as dificuldades apontadas pelos professores ocorrem desde a sua formação inicial, seu currículo, até sua prática em sala de aula relacionado com sua prática. De um modo geral, os dados mostram que mesmo a formação superior desses docentes tendo abordado os subsídios para uma pedagógica condizente, a realidade posta os deixa imobilizados diante de certas condições (Fiss, 2015).

Palavras-chave: Formação de professores. Prática docente. Demandas docentes.

The teacher of basic education: formation, practices and demands

Abstract: This article features research on the relationships between initial teacher education and pedagogical practices of Basic Education teachers, aiming to know their professional demands in the scope of training and use this knowledge to problematize the curricula of undergraduate courses at the University. From the methodological point of view, a quanti-quantitative approach is developed through the application of a questionnaire with 100 teachers with Teaching degree in Arts, Literature, Pedagogy and Portuguese, from schools belonging to the state and municipal education network, in the municipalities from Rio Grande do Sul. This study is

Magali de Moraes Menti

Doutora em Letras (UFRGS). Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil.

 orcid.org/0000-0003-4698-2794

 magali-menti@uergs.edu.br

Ariel Gonçalves Borges

Licenciada em Letras (UERGS). Rio Grande do Sul, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-9880-8408

 ariel-borges@uergs.edu.br

Gabriella Machado Guimarães Firmino

Licenciada em Letras (UERGS). Rio Grande do Sul, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-1260-7091

 gabriella-firmino@uergs.edu.br

Recebido em 12/02/2021
Aceito em 18/03/2021
Publicado em 28/06/2021

 eISSN 2675-1933
10.37853.202139



based mainly on studies by Tardif (2002) and Wood (1996), starting from the principle that it is necessary to listen to the teacher to understand their practice, to know their demands and to incorporate their knowledge in Teaching Courses. The teachers perceive the gaps in their training, the curriculum until your practice. In general, the data show that even though these teachers' higher education courses addressed the subsidies for pedagogical consistency, the reality teachers face leaves them immobilized in the face of certain conditions (Fiss, 2015).

Keys words: Teacher education. Teaching practice. Teacher demands.

El docente de educación básica: formación, prácticas y demandas

Résumé: Este artículo presenta una investigación sobre la relación entre la formación inicial docente y las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Básica, con el objetivo de conocer sus demandas profesionales en el contexto de la formación y utilizar estos conocimientos para problematizar los planes de estudio de las carreras universitarias. Desde el punto de vista metodológico, se desarrolló un enfoque cualitativo y cuantitativo, mediante la aplicación de un cuestionario semiestructurado con docentes con formación inicial en Artes, Letras, Pedagogía y Docencia, de escuelas pertenecientes a la red educativa estatal y municipal, en municipios de Rio Grande do Sul. Se basa principalmente en los estudios de Tardif (2002) y Wood (1996), partiendo de la necesidad de escuchar al docente para comprender su práctica, conocer sus demandas e incorporar sus conocimientos en la formación. Como principales resultados, se destacó que las dificultades señaladas por los docentes se dan desde su formación inicial, su currículo, hasta su práctica. En general, los datos muestran que incluso con la educación superior, estos docentes han abordado los subsidios para una pedagógica adecuada, la realidad los inmovilizó ante determinadas condiciones (Fiss, 2015).

Palabras clave: Formación de profesores. Práctica docente. Demandas docentes.

A docência se constitui, nos dias atuais, numa profissão pouco valorizada, não só pelos baixos níveis salariais, mas também pelo tratamento com pouca consideração que o professor recebe, principalmente, em instituições públicas ou de contrato temporário. Um exemplo disso é que, tanto o Estado como a sociedade, vêm produzindo uma série de direcionamentos sentidos na “crise do magistério”, conforme evidencia Fiss (2015, p. 102). Também se faz necessário o desencadeamento de ações, enquanto políticas públicas de Estado, que devem viabilizar e elevar as condições de trabalho dos docentes, incluindo qualificação das carreiras, melhores salários, desenvolvimento pessoal e profissional adequados.

Nesse contexto, a formação de professores constitui-se como essencial no âmbito das políticas públicas para a qualificação da educação no país. Formar melhores professores é um tema de importância e relevância na atualidade por conta do impacto direto que o trabalho dos docentes ocasiona à população, “pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente” (Brasil, 2001, p. 56).

No campo dos processos continuados de formação, há uma série de abordagens as quais necessitam ser compreendidas e trazidas à reflexão, já que se faz necessário reiterar o diálogo e a reflexão como essenciais nos processos de formação, conforme apontam os estudos de Sant’Anna (2015). Somente nessa perspectiva, segundo a autora, é que se pode ir mexendo com o sujeito, em sua complexidade, constituindo, nesses espaços, também a sua subjetividade. Há múltiplas vozes nos dizeres e fazeres dos professores, porém, embora cientes das diferentes dimensões que se fazem presentes nesse complexo processo educativo em que se constitui a profissão e a formação docente.

Nesta perspectiva, essa pesquisa teve como objetivo geral, investigar as relações entre a formação inicial docente e as práticas pedagógicas de professores da Educação Básica, visando conhecer as suas demandas profissionais no âmbito da formação e identificar quais as lacunas que os professores entrevistados acham que existe na formação deles. A justificativa usada foi de que é necessário ouvir o professor, para, a partir de então, entender sua prática e conhecer suas demandas.

Para tanto, sob a abordagem da pesquisa quantitativa e qualitativa em educação

e, de acordo com os instrumentos de coletas de dados, na perspectiva da pesquisa semiestruturada, foram aplicados questionários a 100 docentes de redes municipais do Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se, portanto, de uma pesquisa com enfoque descritivo em que os participantes foram questionados sobre sua formação docente.

2 Incursões teóricas: saberes, crenças e diretrizes para formação de professores

Entende-se a ação formadora como constituída de espaços contínuos para a reflexão feita pelos professores para que possam, ao analisar o seu fazer cotidiano em educação, refletirem sobre si, o seu papel e suas teorias.

A esse respeito, Perrenoud (2000, p. 169) tem contribuído com possibilidades para uma formação contínua pensada em diferentes momentos, mas essencialmente alicerçada pelo diálogo e pelas experiências dos profissionais como explica o autor:

Nesse último nível, podem ser negociados não só recursos, períodos de formação, estatutos, mas também as orientações, as prioridades, os conteúdos e os procedimentos deveriam depender de uma elaboração cooperativa, de uma discussão compartilhada sobre a formação (Perrenoud, 2000, p. 169).

Nessa perspectiva, o autor propõe que, independente do espaço em que a formação ocorra, há a necessidade de os professores administrarem a sua própria formação como algo essencial, pois uma vez construída, “nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia” (Perrenoud, 2000, p. 169). Explicitar e analisar a prática profissional em vigor passa a ser, segundo o autor, uma necessidade para que o processo de formação possa produzir um movimento reflexivo e contínuo. Porém, o desenvolvimento desse exercício não se constitui em tarefa fácil, já que, historicamente, suas subjetividades têm sido afetadas por diferentes movimentos.

A literatura científica produzida nos últimos anos tem contribuído para um distanciamento entre teoria e prática, já que a lógica profissional que engloba o campo da formação de professores passa a ser a da racionalidade técnica (Schön, 2000). Ao lançar um olhar sobre a dimensão técnica da ação pedagógica, a profissão docente vem sendo reduzida a um conjunto de competências, técnicas e habilidades para o ato de ensinar.

Seguindo esse modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional docente passa a ser, sobretudo, “instrumental e dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e de técnicas científicas” (Perrenoud, 2000, p. 96). Nessa lógica, a prática se define no contexto escolar por meio da aplicação de normas e de técnicas derivadas do conhecimento científico, constituindo-se em cenário adequado à formação e desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes profissionais, pelos professores. Formação, assim, é entendida como processo de preparação para a compreensão do funcionamento das regras e das técnicas do mundo de sala de aula, pelo desenvolvimento de competências profissionais exigidas, visando a uma eficaz aplicação.

Esse modo de pensar a formação dos professores não dá conta da complexidade cotidiana da prática docente, permeada por singularidades, instabilidades, incertezas e conflitos de valores diversos. Diante deste quadro encontram-se muitos professores atualmente sujeitos a uma política de formação que os têm limitado em seu ser, saber e fazer.

Reduzir os saberes dos docentes a sua competência técnica implica muitas vezes na redução de sua formação em suas diferentes dimensões a saberes procedimentais e instrumentais. Voltar-se às questões que envolvem os docentes, enquanto sujeitos-profissão requer que sejam compreendidos, em sua complexidade, também enquanto pessoa que traz em si diferentes caracteres antagônicos, visto que nos constituímos subjetivamente, de modo bipolarizado, por diferentes características.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras (Morin, 2000, p. 59).

De acordo com o autor, este sujeito complexo é produzido por uma racionalidade definida socialmente, mas também é constituído por afetividade, imaginário, ludicidade, amor e poesia. À educação do futuro, de acordo com Morin, caberá então, desvelar os sentidos multifacetados do humano e da espécie humana, em seu “destino individual, social, histórico, todos entrelaçados e inseparáveis” (Morin, 2000 p. 58). Esta abordagem de Morin traz à lembrança os dizeres de Garcia e Alves (2002, p. 116) quando refletem sobre a formação da professora, enquanto pesquisadora. A esse respeito, falando sobre si mesmas, confidenciam:

A gente é melhor professora não só porque estudou, mas porque viveu essas oportunidades de se emocionar e deixar a emoção transbordar, aparecer sem esconder, sem precisar se mostrar neutra por ter sido ensinada a ter vergonha de se emocionar. Não tem de ser neutra, tem é que se deixar encharcar de emoção para poder ter mais sensibilidade com os alunos e alunas, a fim de melhor compreender o seu compreender (Garcia & Alves, 2002, p. 116).

Na perspectiva desta reflexão, Nóvoa (1995) aborda a urgência do reconhecimento da profissão docente. O autor evoca a necessidade de um aprofundamento das pesquisas frente aos percursos profissionais dos professores, de modo que estes possam perceber e refletir. Nessa direção, continua:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 1995, p. 9).

Desta maneira, o autor chama a atenção às pesquisas educacionais, para que passem a compreender a complexidade da profissão docente, recolocando “os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (Nóvoa, 1995, p. 16), reconhecendo assim, que no profissional da educação está a pessoa do professor, com sua identidade. Essa construção envolve um processo complexo e dinâmico, por compreender os sujeitos em sua história, por isso, segundo o autor, os eventos de formação necessitam da continuidade e de diferentes tempos: “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 1995, p. 16).

Os estudos de Tardif (2002, p. 43) buscam identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente e evidenciam que o que sua formação, recebe, de maneira formal, não tem sido suficiente para o desenvolvimento das múltiplas exigências profissionais cotidianas. Nesse contexto, é possível afirmar que:

[...] a afirmação de que a formação de que dispõe os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenha sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (Tardif, 2002, p. 43).

Nessa perspectiva, é preciso que as atividades de formação possam vislumbrar o sujeito-professor, com seus saberes. A esse respeito, Tardif (2002, p. 242) aprofunda:

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Esse pensamento lembra o que propõe Schön (2000), que mesmo sob perspectiva na lógica de autorreflexão, contribui reafirmando a necessidade da compreensão de que a prática cotidiana dos professores é constituída por diferentes possibilidades do processo de reflexão-ação. Além disso, o autor salienta a necessidade de se abranger, no processo de formação docente, enquanto um profissional que reflete constantemente. Por isso, o fazer pedagógico desencadeado nas formações necessita de um movimento de escuta constante. Desta maneira, vislumbra-se a necessidade de considerar-se que o processo de formação inicial e continuada de professores deva estar respaldada pelo diálogo, construção coletiva e o reconhecimento dos saberes de todos os envolvidos no processo.

3 Saberes e crenças dos professores

A formação do professor é o reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriade de propostos de formação de determinada sociedade. Batista e Fazenda afirmam que esta formação é “[...] algo inacabado, com lacunas, mas profundamente

comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo” (Batista, 2001 apud Fazenda, 2001, p. 135).

Tardif (2002) evidencia a importância de se compreender como a formação docente, de modo dinâmico e contínuo durante a atuação no ambiente escolar. Para o autor, o professor tem múltiplos saberes e constitui-se como alguém que deve:

[...] conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2002, p. 39).

Tardif faz distinção entre a formação profissional do professor e a sua formação docente. Para o autor, formação profissional é aquela que resulta do estudo acadêmico na universidade e conta apenas com a formação inicial do docente, ainda como aluno. Para ele, formação docente vem do exercício da profissão, no ambiente escolar.

Para Wood (1996), ensinar pressupõe que o professor passe por um processo de tomada de decisões, sejam elas conscientes ou não. Nessa perspectiva, já conta com uma série de estratégias para sua prática de ensino que serão úteis para as decisões que deverão ser tomadas. Os docentes irão assumir uma estratégia de acordo com seus objetivos e de acordo com as crenças que têm sobre o ensino (Wood, 1996, p. 120).

Menti em sua tese de 2006 afirma que Wood, na mesma publicação citada acima, percebe crenças como a “aceitação de uma proposição para a qual não há conhecimento convencional e há discordância aceitável” (Menti, 2006, p.52). A autora também salienta que Wood tem dificuldade de distinguir crença e conhecimento ao analisar as entrevistas com os professores. Em sua tese Menti apresenta estudo de Mateus, Gimenez, Ortenzi e Reis de 2003 que enfatiza o papel de crenças nas ações de docentes apontando quais crenças influenciam diretamente a formação e a prática de professores (Menti, 2006, p. 56).

4 Diretrizes para a formação do professor

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002):

- O ensino deve visar à aprendizagem do aluno;
- Deve-se haver o acolhimento e o trato da diversidade e proporcionar o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- O professor deve procurar o aprimoramento em práticas investigativas e a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- O professor deve promover o uso de tecnologias da informação e comunicação, e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- O ensino deve desenvolver hábitos de colaboração e de trabalhos em equipe.

De acordo com Dias e Lopes (2003, p. 170) as “regulamentações no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vinculam toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores”. Para as autoras, os documentos oficiais pertinentes à formação apontam para a necessidade de uma nova concepção para a formação de professores brasileiros capazes de superar a formação insuficiente que vem sendo observada no desempenho do seu quadro docente.

Dias e Lopes (2003, p. 5) citam trechos obtidos no *site* do Ministério da Educação nos quais a Secretaria de Ensino Superior (SESU) associava “o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente, justificando as mudanças decorrentes da nova legislação em torno de uma nova concepção para a formação de professores brasileiros”.

Brasil (2002) apresenta o documento “Referenciais para Formação de Professores”, como uma das estratégias de intervenção para que mudanças ocorressem no sistema educacional, elevando o nível de qualidade da educação escolar. A finalidade dos referenciais era de que se gerassem:

Reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas (Brasil, 2002, p. 15).

Com essa perspectiva, o referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais (Brasil, 2002, p. 15). Houve a criação de outras estratégias, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a TV Escola e a elaboração e distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático.

Os “Referenciais para a Formação de Professores” (2002, p. 5) propõem um

modelo de formação baseado em uma prática reflexiva. O documento tem 5 partes, sendo elas: “O papel do profissional dos professores: tendências atuais”, “Repensando a atuação profissional e a formação de professores”, “Uma proposta de formação profissional de professores”, “Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores”, “Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira”. Cada parte abrange questões pertinentes à formação e podem gerar discussões sobre o que já foi feito e o que pode ser alterado.

A autora Mazzeu (2011) analisa as referências que direcionam os documentos oficiais pertinentes à formação de docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A autora cita o Relatório Jacques Delors (2002), que prega a ênfase na formação por competências e práticas reflexivas.

Enfim, estes documentos que se ocupam com a formação do professor apontam para a necessidade de mudanças na formação formal, através dos cursos de licenciatura e de magistério, encorajando a ênfase no ensino por competências e pela prática reflexiva.

5 Sobre a pesquisa

A pesquisa relatada teve como objetivo geral investigar as relações entre a formação inicial docente e as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica. Como objetivos específicos a pesquisa propõe: questionar junto aos docentes sobre suas práticas, tendo por base a sua formação inicial; levantar as demandas de sua formação, principalmente dos que atuam em escolas estaduais que Educação Básica e estabelecer relações entre as demandas sistematizadas dos docentes participantes da pesquisa.

Quanto à etapa descritiva, coletou-se e processaram-se dados para análise que foi conduzida mediante a aplicação de questionários a 100 professores de escolas públicas de escolas do Rio Grande do Sul, sob orientações da pesquisa semiestruturada, com perguntas fechadas na sua maioria. Foram aplicados questionários predominantemente quantitativos e distribuídos de modo impresso, entregue em mãos e também por meio de dois links na plataforma online SurveyMonkey.

Participaram da pesquisa 100 docentes (com licenciatura e/ou magistério),

pertencentes à rede pública estadual e municipal no Rio Grande do Sul. Contatou-se que houve uma adesão maior de respostas aos questionários que foram entregues em mãos. O questionário contou com 16 perguntas, sendo duas perguntas abertas. Por conta da extensão do questionário e da plataforma utilizada para contabilizar as respostas, foi necessário criar dois links para responder ao questionário. Um dos motivos que pode ser a causa da pouca adesão ao questionário enviado por e-mail é o fato de que o questionário foi enviado em dois links separados.

As principais cidades em que os questionários foram aplicados foram São Francisco de Paula, Porto Alegre, Cachoeirinha, Viamão, Bagé e Osório, em ordem de quantidade de questionários respondidos. Estas cidades foram escolhidas devido aos contatos nas escolas dos autores e pesquisadoras participantes. Esses dados foram categorizados e analisados com base nos objetivos da pesquisa.

Uma vez que o estudo se utilizou de dados primários, e, em consideração às questões éticas da pesquisa com seres humanos, os instrumentos elaborados para a coleta de dados ocorreram em acordo com a Resolução de 2016 e a Norma Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa (2013). O termo de consentimento foi assinado por todos.

Um fator recorrente nos estudos sobre a formação docente é a busca pelo conhecimento e pela compreensão das percepções e conceitos dos próprios professores em investigações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Freeman (2002) argumenta a favor de pesquisas e de estudos que buscam entender seus conceitos e conhecimento inerentes. Defende que é necessário buscar uma compreensão mais aprofundada para melhorar o conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. Este estudo corrobora essa noção ao buscar exatamente entender como o docente percebe a sua atuação em relação com a sua formação.

6 Resultados e análise dos dados

O primeiro movimento efetivado pela pesquisa busca evidenciar o perfil dos participantes. Nessa perspectiva, apreende-se que a idade média dos professores respondentes é constituída por pessoas adultas, em sua maioria, com idades que variam

entre 30 a 49 anos, o que corresponde a 53% dos entrevistados.

Quanto ao nível de escolaridade, 46% dos professores possuem especialização/pós-graduação, 41% com ensino superior, 4% com mestrado, 4% com ensino médio, 1% com doutorado, 1% com magistério e 3% não responderam. Os participantes eram, na sua maioria, licenciados em Letras – Português.

Em relação à experiência de trabalho dos professores foi possível observar que eles possuem em média 14 anos de profissão. Estes aspectos auxiliam na compreensão de que boa parte dos docentes formados em Letras, que possuem significativos anos de experiência no magistério.

Sobre a sua formação, ao responderem em que medida eles se sentem preparados acerca dos conteúdos da disciplina que lecionam, 94,74% dos respondentes informaram “estar bem/ou muito bem preparados”, principalmente acerca da didática e a metodologia que desenvolvem. Esta informação é reafirmada, especialmente quando se referem à prática pedagógica em sala de aula. Neste aspecto, 90,60% dos professores disseram afirmam “estar preparados”. Porém, fizeram importantes registros quando instigados quanto a um maior detalhamento quanto ao que significa “estar preparado”. Em significativo percentual de 90,62% afirmam que recebem alunos sem os conhecimentos básicos do ensino escolar e 53,39% informam que se sentem “nada” ou “pouco” preparados para a inclusão social de alunos com deficiência.

Ainda a respeito de seu curso de licenciatura, 82,65% vivenciaram situações de estágio supervisionado (em que o aluno deveria observar as aulas de um professor e analisá-las). O estágio de prática em sala de aula esteve presente na formação de 79,59% dos professores. 73,47% destes tiveram interação entre teoria-prática abordada. A formação superior de 19,39% destes docentes não abordou temáticas envolvendo a gestão de comportamento dos alunos (cumprimento de horários, avaliações) e 19,39% afirmaram também não ter sido inclusa a gestão de eventos em sala de aula (brigas, debates).

Da pergunta sobre quais são os possíveis problemas que refletem na aprendizagem dos alunos, tem-se o seguinte quadro de respostas obtidos a partir do questionário:

Quadro 1 – Problemas que refletem nas aprendizagens dos alunos

Respostas dos professores	Percentuais
Falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos;	87,91%
Desfavorabilidade do ambiente em que o aluno vive;	85,11%
Desinteresse e a falta de esforço do aluno;	73,91%
Carência de infraestrutura física ou pedagógica;	69,15%
Nível cultural dos pais destes alunos que afeta a aprendizagem;	67,39%
Sobrecarga de trabalho dos professores que dificulta o planejamento e o preparo das aulas;	66,67%
Inadequação dos conteúdos curriculares sem relação às necessidades dos estudantes;	63,74%
Não-cumprimento do conteúdo curricular (por parte dos professores);	63,22%
Falta de aptidão e habilidades dos alunos;	61,29%
Falta de oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno;	59,57%
Baixos salários dos professores que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	54,95%

Fonte: Dados da pesquisa.

Porém, numa análise mais atenta acerca da aprendizagem dos alunos é possível categorizar as respostas no seguinte quadro:

Quadro 2 - Categorização dos problemas que, segundo os professores entrevistados, refletem nas aprendizagens dos alunos

Alunos e seus familiares	Condições de trabalho	Processos pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> • Não fazem os deveres de casa; • Vivem em ambiente desfavorável; • Não se esforçam; • Possuem pais com nível cultural baixo; • Não têm aptidão ou habilidades; • Possuem carência de oportunidades para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carência de infraestrutura física ou pedagógica; • Baixos salários dos professores que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente; • Sobrecarga de trabalho dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabalho dos professores que dificulta o planejamento e o preparo das aulas; • Conteúdos curriculares que não são adequados às necessidades dos estudantes; • Não-cumprimento do conteúdo curricular (por parte dos professores).

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, passa-se a perceber que em seis, das doze respostas, consideram que o foco das dificuldades está esteja localizado no modo de vida e comportamento dos alunos e em seu contexto familiar, que os afeta sua aprendizagem e seu desempenho. Portanto, percebe-se que os professores consideram que parte das dificuldades dos estudantes concentram-se nas estruturas que os cercam, envolvendo os seus pais e suas condições de vida.

A precarização das condições de trabalho, de acordo com os docentes pesquisados também afetam na aprendizagem dos alunos. A carência de infraestrutura física ou pedagógica, o baixo salário e a sobrecarga de trabalho geram os problemas. Essa sobrecarga, segundo os professores, faz com que tenham dificuldades de planejamento e dificuldade numa melhor preparação das aulas. Eles têm consciência da inadequação dos conteúdos, de acordo com as necessidades dos alunos, mas talvez, essa “sobrecarga” não os auxilie na mudança de maneira de ensinar.

Sobre os processos pedagógicos, os professores fazem, ainda, uma denúncia de que, por uma série de motivos que necessitariam de maior averiguação, os conteúdos curriculares não estão sendo cumpridos. De um modo geral, os dados mostram que mesmo a formação superior desses docentes tendo abordado os subsídios para uma pedagógica condizente, a realidade posta os deixa imobilizados diante de certas condições (Fiss, 2015). Importante relatar que nessa pergunta, 65,59% dos respondentes informam sua discordância de que haja qualquer tipo de dificuldade que seja decorrente do ambiente de insegurança física da escola.

Embora possa parecer contraditório, 98% dos professores responderam que a formação superior os ajudou/preparou para lidarem com as questões já apontadas, ao mesmo tempo em que afirmaram que a formação superior deveria e poderia ajudar na preparação para lidar com estas questões.

Para Tardif (2002, p. 39) é a prática como professor que o tornará um, porém os docentes pesquisados afirmaram nas respostas que isto torna-se um problema na medida em que ele chega na escola sem preparação para lidar com questões, tanto da gestão da sala de aula, como do comportamento dos alunos, como pode ser visto na pergunta sobre o que eles gostariam de desenvolver em cursos de formação continuada.

A atividade mais realizada pelos docentes é a que diz respeito a “Cursos, oficinas

de trabalho relacionados à educação”, com 97, 85% de respostas. A atividade menos realizada por eles foi “Visita de observação, locais de trabalho, organizações públicas, ONGs” que obteve a resposta “não” em 48, 39%. Boa parte, 98,99% respondeu que a prática profissional beneficiou sua formação e apenas 1,01% respondeu “não”.

Quando questionados sobre quais os aspectos necessitam de maior formação, a maioria dos professores marcou a opção de melhorar na questão relativa ao “Comportamento do estudante em sala de aula” e “Habilidade em TIC (Tecnologia da Informação a Comunicação para o ensino)”, totalizando 29%, 35% e 24,73% respectivamente como respostas da questão. Sobre o que eles mais gostariam de aprofundar, em suas formações têm destaque a “Proposta didático-pedagógica inovadora”, com 73,12% das respostas; “Técnicas de gestão do comportamento do aluno” foi escolhida por 70,97% dos professores. Já o que menos gostariam de desenvolver, pois já desenvolveram ao longo de sua carreira docente foi “Estágio (prática em sala de aula)”, com percentual de 17,20%; e “Estágio de observação” com percentual de 10,75%.

Já na questão opcional sobre “Opinião sobre cursos de formação docente e modificações necessárias para que estes auxiliem ainda mais na preparação do professor para os desafios em sala de aula”, o que mais eles responderam e destacaram em suas respostas foi a respeito da prática docente. Estes docentes acreditam que a realidade que eles enfrentam em sala de aula não condiz com o conteúdo que eles recebem no curso de formação. Os professores afirmam que a sua graduação não os preparou para a compreensão do cotidiano docente. Afirmam, também, que os cursos de formação continuada devem focar na diminuição desta “discrepância”, ofertando eventos que almejem à “discussão da prática real docente”, “as reais condições escolares e dos discentes”.

Assim, os objetivos de colher as percepções dos professores sobre a prática em sala de aula, levantar suas demandas de formação e estabelecer relações entre as demandas dos docentes participantes, foram alcançadas. A partir das respostas, foi possível perceber suas necessidades diárias para a prática docente e perceber que há conexão entre elas. Também foi possível analisar fatores nos quais os docentes sentem mais dificuldade em lidar está no fato de o ensino não ser uma profissão com resultados

que partem apenas do professor, mas que necessita do esforço dos alunos e do apoio das famílias dos alunos.

A análise das respostas permite perceber pontos que podem servir de auxílio no momento de criação e/ou reformulação dos cursos de Licenciatura e Magistério, visto que abrange o contexto atual da região analisada.

7 Considerações finais

O principal objetivo da pesquisa aqui relatada foi o de levantar as principais demandas de professores referentes as suas práticas docentes, em especial, sobre sua formação inicial em cursos de licenciatura. Primeiramente, se esperava ouvir os docentes, a partir de suas falas e respostas, visando conhecer que tipos de relações os mesmos estabelecem entre a sua formação inicial e a prática docente que promovem. A partir dessas percepções, levantou-se algumas lacunas em currículos de cursos de licenciatura e demandas para cursos de formação continuada.

As perguntas feitas no questionário foram todas com intuito de saber mais sobre a docência, sobre como os docentes estão se sentindo em relação ao ensino que transmitem na sala de aula, o ensino que eles obtiveram ao longo da graduação e as dificuldades que giram em torno do “ser professor”. O que de um modo geral os professores mais destacaram nas respostas foi a respeito da realidade da prática docente e afirmaram que a teoria que recebem na graduação não condiz com o cotidiano. A realidade com a qual os professores se depararam no ambiente escolar, e, principalmente, a realidade dos alunos com quem eles passarão a conviver, não é discutida na graduação. Não existe preparo na formação inicial, conforme afirma a maioria dos participantes desta pesquisa, para lidar com a realidade escolar.

Em relação ao objetivo de problematizar os cursos de licenciatura da Uergs, os resultados foram levados a reuniões de NDE - núcleo docente estruturante - do curso e está em período de avaliação e revisão do PPP - projeto político pedagógico do curso e que os resultados foram compartilhados e discutidos com os docentes e discentes.

Os professores mencionam a necessidade do conteúdo escolar estar mais condizente à realidade dos alunos para que as aulas estejam de acordo com o que eles

realmente necessitam para se mobilizar em sociedade. Estes professores, mesmo se considerando prontos para lecionar, não sentem o mesmo para lidar com os problemas que giram em torno da docência. Por falta de experiência ou pela falta de orientações ao longo da graduação, ao se formar, deparam-se com um outro mundo, uma outra realidade muito diferente daquela estudada.

Conforme os resultados dos questionários analisados, percebe-se que, de fato, estão de acordo com o que preveem os teóricos, como a necessidade de maior escuta e aproximação às demandas do professor que atua nos espaços escolares. Além disso, percebeu-se que o docente sente uma grande necessidade de compreender a realidade do aluno para, a partir dela, melhorar seu ensino e torná-lo significativo aos alunos.

Outro objetivo desta pesquisa se centralizou em fortalecer e atualizar os cursos de extensão e contribuir com a revisão dos cursos de graduação da universidade, a fim de qualificar os professores em sua formação voltada à prática em sala de aula. A pesquisa teve continuidade em 2018, porém em um outro formato. A segunda pesquisa, intitulada “O professor da Educação Básica: demandas, ofertas e novas oportunidades”, foi realizada com um grupo menor de professores e com uma abordagem mais qualitativa, no sentido de ampliar as questões presentes na primeira pesquisa e aprofundá-las em busca de maior compreensão sobre múltiplas dimensões da docência na Educação Básica.

Referências

- Barbosa, H. F. ; Lopes, I. F. R. ; Alencar, H. F. de. (2020). Formação inicial do pedagogo para o uso das TICs no contexto escolar : subsídios práticos e teóricos no exercício da docência. *Pesquisa e Ensino*, Barreiras, 1(34), p. 1-23.
- Barcelos, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas - RS, 7(1), p. 123-156.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília.
- Brasil. (2002). *Referenciais para formação de Professores*. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília.

- Castro e Almeida, S. P. N. de; Gomes, M. L. M. (2020). Memórias e Histórias: a formação de um professor de Matemática em Montes Claros – MG (1960-1990). *Pesquisa e Ensino*, Barreiras, 1(09), p. 1-25.
- Fazenda, I. (org). *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Fiss, D. M. (2015). Identidades docentes, charges e crise no magistério: efeito de sentidos. *Revista Reflexão e Ação*, 23(1), p. 100-131.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, Cambridge University Press, 35, p. 1-13.
- Garcia, R.; Alves, N. (2002). Conversa sobre pesquisa. In: Estéban, M. T.; Zaccur, E. *Professora Pesquisadora*. RJ, Rio de Janeiro: DP&A.
- Mateus, E. F.; Gimenez, T. N.; Ortenzi, D. I.; Reis, S. (2002). A prática do ensino de inglês: Desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. *Ver Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2(1).
- Mazzeu, L. T. B (2011). A política educacional e a formação de professores.: Reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: Marsiglia, A. C. G. (org). *Pedagogia Histórico- Crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados.
- Menti, M. de M. (2006). *O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de feedback corretivo*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Minayo, Maria. C. de S. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (Orgs.). 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Perrenoud, P (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sant’anna, S. M. L. (2015). Ensino supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul. *Revista de educação, ciência e cultura*, 20(2), p. 9-20.
- Schön, D. (2000). *Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Soares, L. J. G. (2008). O educador de jovens e adultos: um estudo sobre a habilitação de EJA dos cursos de pedagogia do país. *Anais do XIV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, Porto Alegre: Encontro Nacional de didática e prática de Ensino.

Tardif, M (2002). *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Nóvoa, A (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Portugal: Dom Quixote.

Wood, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. New York: Cambridge Applied Linguistics.