

IMPLICAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A PRÁTICA DE PROFESSORAS INICIANTES

Laêda Bezerra Machado

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), laeda01@gmail.com

Renata Machado de Medeiros

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), renatamm@gmail.com

RESUMO: O presente artigo analisa a implicação do curso de Pedagogia para a prática docente dos professores iniciantes. O texto resulta de investigação de natureza exploratória. Foram entrevistadas 14 professoras que fizeram sua formação inicial na UFPE e estavam com até três anos de exercício na profissão em escolas da Rede Municipal do Recife. Os resultados mostraram a relevante implicação do curso de Pedagogia para a prática do professor iniciante. Foi enfatizado o valor das diferentes metodologias para o trabalho cotidiano desses professores. Algumas limitações foram apontadas pelas professoras como, o não acesso aos conteúdos de artes, sexualidade e meio ambiente e insuficiência do estágio para a aprendizagem profissional. O curso é visto de maneira positiva pelas profissionais, no entanto, elas reiteram a necessidade de maior articulação teoria/prática no processo formativo. Mesmo sem considerar a formação inicial em Pedagogia como definitiva e completa, ela precisa estar vigilante às demandas constantes dos professores que iniciam sua prática docente na escola pública.

Palavras-chave: Prática docente; Professor iniciante; Curso de Pedagogia.

IMPLICATIONS OF COURSE PEDAGOGY FOR THE PRACTICE OF TEACHING BEGINNERS

ABSTRACT: This article analyzes the implications of pedagogy students for teaching practice of beginning teachers. The text is the result of exploratory research. 14 teachers who did his initial training at university and were up to three years working as a teacher in schools of Municipal do Recife were interviewed. The results showed the involvement of relevant pedagogy course for the beginner teacher practice. The value of different approaches to the everyday work of these teachers was emphasized. Some limitations were identified by teachers as the lack of access to the content of art, sexuality and the environment and insufficient training for professional learning. The course is viewed positively among professionals, however, they reiterate the need for more theory / practice in joint training process. Even without the initial training in pedagogy as definitive and complete, it needs to be vigilant to the constant demands of teachers who begin their teaching practice in public schools.

Keywords: Teaching practice; Beginner Teacher; Education Course.

1. Introdução

As freqüentes dificuldades vivenciadas pelo professor iniciante para desenvolver sua prática docente nos anos iniciais nos mobilizou a desenvolver um estudo sobre a implicação da formação inicial em Pedagogia para a prática docente desse profissional. Procuramos identificar como o curso favorece a prática docente em anos iniciais da profissão. Entendemos, a partir de Tardif (2002) que o início de carreira constitui “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84).

Inferimos que, investigações sobre como os professores iniciantes compreendem a relação entre formação e exercício profissional, podem vir a incentivar as instituições formadoras a terem novos pontos de partida para discutirem, avaliarem e repensarem os projetos pedagógicos de formação.

Os estudos sobre o curso de formação de professores e sua influencia e/ou implicações práticas abordam aspectos diversos como: a possibilidade da construção de um professor reflexivo; influência da vida pessoal dos professores na sua atuação profissional; comportamento do professor iniciante frente a situações difíceis; a dimensão ética na formação de professores, o curso de Pedagogia e sua contribuição para a formação do professor-pesquisador, além de como garantir uma sólida formação cultural, científica e pedagógica capaz de contribuir para a superação dos obstáculos decorrentes dessas práticas.

Freitas, Villani, Pierson & Franzoni (2007) analisaram a possibilidade da construção de um professor reflexivo na formação inicial a partir da supervisão dos estágios e apontaram que é possível mudar concepções de saber e aprendizagem seja como aluno, professor ou pesquisador durante o estágio supervisionado. Segundo o estudo, cabe ao professor - supervisor de estágio - fornecer subsídios e orientação aos

futuros professores para que os mesmos possam construir seu estilo de docência de modo a articular teoria e prática.

O trabalho desenvolvido por Morais e Jesus (2000) mostra que, ao narrarem suas histórias de vida, profissional e pessoal, os professores oferecem pistas aos seus formadores sobre as influências de aspectos pessoais e profissionais, da rede de correlação que envolve a escolha e atuação na docência. A identidade profissional do docente é constituída em diferentes instâncias nas quais ele transitou ao longo de sua vida, ou seja, vai além da formação acadêmica. Como salienta Tardif (2002), a prática profissional nunca é simples aplicação dos conhecimentos universitários, ela filtra e adapta esses conhecimentos em função das exigências do trabalho docente.

Mariano (2005), ao estudar as publicações sobre início de carreira docente nas publicações da ANPEd, revelou que solidão e isolamento são os sentimentos predominantes entre professores no início de carreira. Os estudos indicam que a solidão decorre da ausência de trabalho coletivo na escola que, aliada ao sentimento de inexperiência gera insegurança no início da profissão. Conforme coloca a autora, os professores iniciantes têm dificuldade no manejo da turma, trato aos alunos e dificuldade para concretizar a postura docente que tinham idealizado durante seu processo formativo. Outros aspectos recorrentes nas publicações é a constante referência a um professor formador como modelo ou referência para a sua prática.

Ao analisar como professoras iniciantes enfrentam situações difíceis em suas salas de aula e os significados dessas situações, Corsi (2005) constata que para o grupo o início da docência é desafiador e muitas vezes carregado de fortes emoções. Indica, também, que elas aprendem a ser professoras na experiência com os alunos, suas famílias, colegas de profissão e com os

diferentes episódios vivenciados no contexto da escola.

Em ensaio sobre a formação de novos professores, Bueno e Sarti (2001) analisam a dimensão ética na formação inicial de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo, de natureza bibliográfica, apontou que a dimensão ética do ofício de ensinar é estruturada por meio do relacionamento das representações que o professor tem a respeito de seu papel, suas motivações, projetos profissionais e condições gerais trabalho. Além disso, revela que os professores constroem valores, representações que não são meras reproduções de idéias pré-concebidas sobre a profissão, mas reinterpretações que orientam suas práticas.

Nono & Mizukami, (2006) analisaram os processos formativos de professoras iniciantes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental do interior de São Paulo. As autoras constataram que essas professoras procuram estabelecer relações entre as situações vividas nos anos iniciais da carreira e outros aspectos, tais como: escolarização prévia, formação inicial, exigências da prática, políticas públicas educacionais. Em alguns trechos de seus registros reconhecem que a formação docente não se encerra no curso de formação inicial, mas continua ao longo da carreira, principalmente no próprio ambiente de trabalho, na troca de experiências com outros professores e no relacionamento com os alunos. Ao discutirem o significado do curso em seu processo de desenvolvimento profissional, as iniciantes destacam a importância da articulação entre teoria e prática.

Os estudos aqui apresentados traçam um panorama da situação do professor iniciante

apontando seus limites, dificuldades e perspectivas. Este artigo preocupa-se com a atuação desse profissional tomando como foco de análise a implicação do curso de Pedagogia para a sua prática docente a fim de identificar os elementos que favorecem o trabalho docente nos anos iniciais da profissão. Ressaltamos que estudos permitam conhecer como esses professores articulam sua própria formação às práticas tornam-se relevantes, pois seus resultados podem ser subsídios para as instituições acompanharem, repensarem e intervirem em seus projetos formativos.

2. Metodologia

Para analisar as implicações do curso de Pedagogia para a prática dos professores iniciantes desenvolvemos um estudo exploratório de base qualitativa. Pesquisas de natureza qualitativa lidam com dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos mediante contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos. (GODOY, 1995).

Selecionamos como campo de investigação a Rede Municipal de Ensino do Recife por ser o principal campo de atuação dos oriundos do curso de Pedagogia¹. Para a coleta dos dados utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada. O instrumento possibilita aos entrevistados responderem as questões de modo mais livre e ao mesmo tempo permite ao pesquisador direcionar a conversação. (MOREIRA & CALEFFE, 2006)

Foram ouvidos através da entrevista, 14 (catorze) professores formados no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com até três anos de exercício profissional que estivessem atuando

¹ Por concentrar a oferta pública de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é a rede que mais

concentra profissionais egressos do curso de pedagogia.

na Educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Consideramos como critério de seleção dos participantes ter concluído o curso na UFPE entre o período de 2004-2008. A escolha dessa instituição teve-se a sua posição de destaque no cenário pernambucano. De acordo com informações contidas página eletrônica dessa universidade², na última avaliação institucional (2008) dos 21 (vinte e um) cursos avaliados na instituição, 10 (dez) receberam a nota 4,0 entre eles o curso de Pedagogia. Estabelecemos este período para seleção do grupo porque no ano de 2001 se implantou uma reforma curricular no curso de Pedagogia da UFPE que, em consonância com o debate nacional sobre formação dos profissionais da educação, deu ênfase a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Para selecionar os sujeitos, foram visitadas 35 (trinta e cinco) escolas da rede municipal. Nessa busca, localizamos somente 14 (catorze) professoras, o que nos fez reduzir o número de participantes, anteriormente planejado (20). As entrevistas foram individuais, gravadas, duraram uma média de meia hora. Foram realizadas mediante autorização das participantes, que assinaram um termo de consentimento livre esclarecido.

Todas as entrevistadas eram mulheres, cinco estavam com idade inferior a 30 anos e as demais na faixa etária entre 31-40 anos. Duas professoras estavam com menos de um ano de atuação profissional enquanto, as demais variavam de um a dois anos e meio. Duas professoras lecionavam em turmas de segundo ciclo e doze trabalhavam com turmas de primeiro ciclo. A catorze professoras participantes atenderam ao critério: ter concluído a graduação em Pedagogia na UFPE

entre os anos de 2004 e 2008.

Os depoimentos decorrentes das entrevistas foram tratados a partir da análise de conteúdo. Para Bardin (2004) a análise de conteúdo é uma técnica que procura descrever o conteúdo das mensagens permitindo a construção de inferências acerca dos sentidos e condições de produção/recepção destas mensagens. Esse tipo de análise procura apreender ou descobrir os núcleos de sentido da comunicação.

3. Resultados e discussão: o curso de pedagogia e a prática dos professores iniciantes

Os depoimentos, seguindo a orientação Bardin (2004), foram agrupados em três categorias temáticas, a saber: Contribuição de disciplinas, conteúdos e experiências para a prática docente; Temas ou conteúdos que deveriam ser melhor explorados no curso de Pedagogia e Implicações gerais do curso para a prática do professor iniciante.

3. 1. Contribuição de disciplinas, conteúdos e experiências para a prática docente

As participantes, quando questionadas sobre quais os conteúdos ou experiências vividas na graduação mais contribuem à sua prática docente não revelaram unanimidade nas respostas. Referiram-se às metodologias diversas, ensino de Psicologia, fundamentos e história da educação, bem como se remeteram a aspectos gerais do curso não se prendendo a um conteúdo, componente ou experiência específica.

As Metodologias apontadas pelas

² Essas informações foram adquiridas no seguinte endereço

http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=99&Itemid=178. O ICG leva em consideração os resultados relativos ao Conceito do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e

o Conceito Preliminar de Curso (CPC) no qual articula investimentos tanto na estrutura das instituições quanto nos professores e no próprio curso. As notas variam de 1 a 500 e os conceitos de 1 a 5. Esses dados podem ser encontrados no endereço <http://emec.mec.gov.br/>, acesso em 01/11/2010.

docentes foram: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Metodologia do Ensino da Matemática; Metodologia do Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais. Esses componentes curriculares aparecem como os que mais contribuem à prática dessas professoras em início de carreira. Dentre as 14 professoras entrevistadas, doze (12) delas destacaram seu valor e implicação prática.

Além das disciplinas das Metodologias, 9 (nove) professoras fizeram menção às disciplinas de Fundamentos Psicológicos da Educação³. O trecho da entrevista com a professora Fábria⁴, por exemplo, ilustra a contribuição dos conteúdos de Psicologia do Desenvolvimento para sua prática:

Principalmente a parte do desenvolvimento da criança, do desenvolvimento da pessoa e, conseqüentemente, o desenvolvimento, as possibilidades e os limites de cada faixa etária; isso facilita muito quando a gente começa a compreender, por que a gente vai buscar respostas, assim... Em alguns momentos que a criança não tá avançando, além de ter todo um complicativo da vida social dela, da estrutura familiar, a gente também encontra respostas na, assim, respostas que são confortadoras nessa teoria porque a gente vai vendo: “Não, essa criança, ela consegue avançar”; mas tem outros agravantes porque a gente consegue ver que não consegue avançar por que não chegou na faixa etária dela. (Fábria)

Solicitamos às professoras que nos dessem exemplos de como os conteúdos da formação são úteis à sua prática cotidiana de sala de aula. Os exemplos dados em geral foram para com as metodologias. Em relação à

Metodologia da Matemática, elas trouxeram exemplos de atividades de construção de gráficos, tabelas, bingos com sorteios de números, jogos com as quatro operações e utilização de materiais como o ábaco e material dourado.

Em relação ao componente Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa suas principais contribuições foram a possibilidade de compreensão do processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, trabalho com literatura infantil em sala de aula e orientações para o trabalho com produção de textos. Duas professoras afirmaram:

[...] Metodologia da Língua Portuguesa achei muito boa a parte dos níveis de escrita que essa fase que a gente está, que eles tão se alfabetizando, assim é muito importante pra gente entender que assim, se a gente não tivesse determinados conhecimentos a gente ia achar que um menino que escreve “boa” não sabe nada, né? E a gente esta vendo, com os conteúdos que a gente aprende na faculdade. A gente sabe que isso é uma fase que ele está.. E ele está evoluindo, né? Antes ele só fazia risco e agora ele faz as letras. Ele já deu um salto muito bom. (Manoela)

[...] se eu não me engano, foi a questão da literatura mesmo, como trabalhar, como produzir um texto, ensinado também na graduação, texto coletivo, esse conhecimento geralmente eu ainda uso na sala de aula. (Paula)

As Metodologias de Ciências e Estudos Sociais, também foram apontadas pelas professoras como importantes, pois elas

³ Essas disciplinas abordam o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes.

⁴ Neste artigo as professoras foram identificadas por

nomes fictícios: Ana, Antonia, Carmélia, Conceição, Fábria, Fernanda, Helenita, Joana, Manoela, Marta, Marluce, Paula, Regina e Rita.

estimularam o ensino desses conteúdos baseado na realidade social, na resolução de problemas do cotidiano dos alunos e escola, rompendo com a prática da memorização, tão comum a esse ensino. As professoras afirmaram:

[...] aprendi lá (referindo-se à graduação em Pedagogia na UFPE) [...] Como lidar com o lixo, como desenvolver projetos que não fiquem só dentro da sala, nas escolas, mas que vá pra comunidade pra que eles possam organizar esse material, essa experiência na sua comunidade... (Regina)

[...] na área de História e Geografia também, as concepções de quando a gente faz o curso, aí tem aquela queda, né? A gente que sai do sistema que tem que memorizar datas, memorizar nomes de relevos, parte tudo. A gente aprende uma nova concepção. Em História você vai estudar o “tempo”, então assim, aprender a data, tal data aconteceu isso, não vai tornar, assim, os personagens heróicos, essa parte heroica foi mais criticada e ajudou na minha prática. (Manoela)

Em relação ao ensino de Psicologia, a maioria das professoras destaca que a criança atravessa fases de aprendizagem, limites de desenvolvimento e a compreensão de quais fatores externos à sala de aula influenciam no processo de ensino aprendizagem foram ensinados e ajudaram a compreender e melhor lidar com seus alunos. O depoimento da professora Fábria ilustra bem essa compreensão da Psicologia para a prática docente:

[...] No curso, a Psicologia ajuda a entender o desenvolvimento da criança, o desenvolvimento da pessoa e, conseqüentemente, as possibilidades e os limites de

cada faixa etária; (...) a gente vai buscar respostas, assim... As respostas para nossas dúvidas, às vezes busco os textos, releio para entender o que está acontecendo com alguns alunos. (Fábria)

Os componentes curriculares do curso de Pedagogia Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Currículos e Programas, bem como seminários organizados durante a graduação foram contribuições menos citadas, apenas uma única vez. O conteúdo de História da Educação Brasileira, “educação após os anos 1930”, por exemplo, foi citado somente por uma das professoras entrevistadas. Ficou evidente que, na visão dessas professoras, os componentes curriculares que mais implicaram para as suas práticas são as Psicologias e Metodologias de ensino.

Convém destacar duas professoras não informaram diretamente sobre esses conteúdos ou experiências, referiram-se à formação em geral como válida e a ausência de uma formação prática. Elas afirmaram:

[...] Sei que em sala de aula é tudo muito diferente, mas o curso foi de grande valia pra aplicação dos conhecimentos. Claro que ao longo do tempo a gente tem que fazer reciclagens, para atualizar o momento que o mundo está vivendo. Mas, a base, foi muito boa. É... Modéstia parte, eu fui uma aluna muito boa, estudava muito pra poder ser uma profissional de respeito, o que sou até hoje... (Carmélia)

Assim, na parte prática realmente, nós, na universidade, pelo menos no ano que eu fiz, que eu terminei, então, isso aí realmente nós não tivemos. A prática realmente a gente só adquire entrando, entrando em contato com a sala de aula é que a gente consegue essa prática.

Mas, só através da universidade... A gente não consegue não. Prática não. (Conceição)

Como podemos observar, a professora Carmélia chega a dizer que “a base foi muito boa” o que é semelhante ao já constatado por Nono & Mizukami (2006). Para elas, há um reconhecimento da importância da formação inicial, contudo essa formação não se encerra com o fim do curso, mas prossegue ao longo da carreira.

O que podemos depreender das considerações das professoras entrevistadas e da literatura educacional é que há um certo consenso em torno da idéia de que a formação inicial é insuficiente para o desenvolvimento profissional (CANDAU, 2001; SANTOS, 1998). No entanto, cabe dizer que não basta qualquer modelo de formação continuada é preciso insistir na luta por um processo formativo que valorize tanto a prática diária dos docentes quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade. Só assim será possível articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

As professoras fizeram referências à importância da Educação Especial para a prática docente. A professora Marluce, por exemplo, revelou que essa disciplina, cursada durante a graduação em Pedagogia foi importante para a sua prática docente, mas não o suficiente para lidar com o problema que vem enfrentando em sua prática:

A parte de Educação Especial também, não é? Apesar que a gente não sai preparado pra trabalhar com essas crianças, mas pelo menos a gente aprende a trabalhar pelo lado afetivo, não é? Agora que nós estamos com esse... Esse problema de criança especial em nossa sala que não nos preparam para nada. Chega, bota a criança, manda pessoas para tomar conta

dele, para ajudar também sem experiência. Mas, o curso que eu fiz ficou distante, foi importante saber alguma coisa, mas e agora como incluir? (Marluce)

A professora Rita, também, afirma que a disciplina Educação Especial foi importante para a sua prática docente, entretanto, não reconhece que a inclusão de crianças com necessidades especiais na sala de aula seja um problema, como diz a professora Marluce. Para ela, a inclusão está acontecendo devido à pressão social e ter cursado a disciplina de Educação Especial, mesmo sendo eletiva, foi um fator decisivo para sua prática.

Sobre a formação inicial para atuar na Educação Especial, Mendes (2002) aponta que no ano 2000 havia 31 cursos de pedagogia com habilitação em educação especial no país. Desse total, somente o curso de licenciatura plena em educação especial oferecido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) não tinha vinculação com o curso de pedagogia. Segundo a autora, ainda não há referências sobre a formação de professores para educação especial em cursos normais superiores. A Resolução do CNE nº 1/2006 institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, mas não faz referência a uma organização desse curso por habilitação, ou seja, é muito genérica em relação a uma formação polivalente que acaba por não ter especificidades.

Em relação ao assunto Saviani (2009) pontua que não se pode negar que a educação especial foi contemplada na legislação em vigor. Contudo, no que se refere à formação de professores para atuar nessa modalidade de educação a questão permanece em aberto. Insiste que, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia.

Rinaldi et al (2007), em da análise da LDB 9.394/96 e da Resolução CNE nº 2/2001, reafirmam suas ambigüidades no que se refere a formação dos professores. Segundo elas,

a proposta de formação docente centra-se nas competências a serem desenvolvidas pelos professores, tanto capacitados quanto especializados. Segundo elas, não se busca romper com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área.

O que podemos depreender do que colocaram as professoras, bem como do que está posto na literatura sobre Educação Especial é que a formação de professores para atuar junto a alunos com deficiência na escola pública é algo emergente e pontual, uma demanda que se criou com garantia do direito dessas pessoas à educação.

Fernanda, professora com menos de 30 anos de idade e recém iniciada na profissão, destacou que da sua graduação não há conteúdos ou experiências significativas que contribuem para sua prática. A professora discorre muito mais sobre suas necessidades diárias como professora do que sobre as contribuições da formação. Eis o que Fernanda considerou:

No sentido prático não existe turma perfeita, então a gente não tem formas de... A gente tem formas de prender o aluno, mas a gente não tem uma fórmula pra prender o aluno, então, se eu for contar de forma prática, a gente tem jogos que a gente faz pra prender os alunos, a gente usa, aprende a usar o material dourado, o ábaco, mas quando a escola não tem recurso, não tem outra forma de prender os alunos, a gente tem que envolver os alunos na sala de aula, mas nem sempre é possível, como você tá vendo...
[...]

Ressaltamos que no momento da entrevista com a professora Fernanda os seus alunos estavam visivelmente agitados, gritavam, arremessavam objetos uns nos outros, chamavam pela professora e corriam

pela sala. Naquela ocasião a professora afirmou que um dos fatores que mais dificulta o trabalho do professor iniciante é não conhecer a a dinâmica geral da escola, clientela, dirigentes colegas de trabalho, além do que muitas vezes a esse professor são entregues turmas rejeitadas por outros professores.

O depoimento dessa professora se aproxima do que afirma Mariano (2005). Segundo ela, o professor iniciante enfrenta a solidão e isolamento e falta de apoio do grupo. A autora destaca as dificuldades desse profissional no manejo da turma, trato aos alunos e obstáculos para equilibrar a postura idealizada com a prática.

A situação vivenciada pela professora Fernanda vem corroborar o que é dito por Esteves & Rodrigues (1995) ao analisarem a prática de profissionais em início de carreira. Segundo eles, ao se depararem com a realidade escolar esses professores sofrem o que denominam de “choque de realidade”, as dificuldades e desafios da profissão. Para os autores, se esse choque não for bem gerido pelo professor com apoio de outros profissionais mais experientes pode provocar sérios danos. Huberman (1992) completa afirmando que esse período inicial é considerado pelo professor como um dos piores da vida profissional docente.

Em síntese, podemos afirmar que o curso de Pedagogia garante a aprendizagem de conteúdos e vivência de experiências significativas à prática do professor em processo inicial de atuação, no entanto há limites nos conhecimentos e experiências nele vividas. Algumas dificuldades são passíveis de debate e superação dos próprios cursos e seus projetos formativos tendo em vista as demandas da sociedade e outras estão a depender de um repensar das instituições escolares e sistemas no sentido de melhor apoiar, auxiliar os profissionais ingressantes na profissão.

3. 2. Temas ou conteúdos que deveriam ser melhor explorados

Os conteúdos ou temáticas que deveriam ser melhor explorados foram: metodologias diversas, artes, ensino de Psicologia, currículo, Educação Especial, Educação Pré-Escolar, Educação de Jovens e Adultos, cultura local e estágios obrigatórios em sala de aula, além da formação de um professor também pesquisador.

A prática de intervenção em sala de aula é apontada como relevante para a atuação profissional, o estágio é visto como um componente que precisa ser reforçado no curso. Para as professoras o contato e intervenção em sala proporciona maior segurança para o trabalho docente. Eis o que diz uma das professoras:

É preciso mais estágio de intervenção e menos observação. Deveríamos ser mais preparados nesta área para podermos ter mais segurança em sala de aula com mais práticas de Ensino para lidar melhor com a sala de aula. (Ana)

O ensino de artes foi apontado pelas professoras como uma necessidade da prática em sala de aula. Elas reconhecem ser um tema não abordado durante a graduação. Destacaram o tema como importante por ser não somente uma exigência de trabalho da Rede Municipal do Recife, mas por estar presente na vida de toda a sociedade e proporcionar melhor desempenho dos alunos em outras disciplinas:

A gente não tem exatamente o conteúdo de arte que é uma coisa que faz falta a prática da gente. A gente tem que trabalhar artes com os meninos e não tem o conteúdo de arte especificamente na graduação. Fica meio difícil. No começo, logo que eu entrei, fui em busca

de leituras e informações. Estava perdida. (Marta)

Eu acredito que o tema arte deveria tá há muito tempo na grade, na grade curricular da Universidade Federal [...] Por que arte, artes é o quê? Arte faz parte da vida, do cotidiano, faz parte do cotidiano de todas as pessoas, então, é uma forma até de você conseguir uma melhoria, que todos os outros, todas as outras disciplinas através das artes, você consegue melhorar muita coisa dentro dessas disciplinas. Então, foi uma, é uma falha ainda não se dar essa ênfase de artes da educação. (Conceição)

A respeito da disciplina Educação Especial, duas professoras fizeram críticas à graduação pelo fato do curso não incluir a disciplina como obrigatória como ocorre nos dias atuais. Segundo elas, o professor tem sua sala de aula composta também por alunos com deficiências:

Eu acredito que o fato da Educação Especial não ser disciplina obrigatória, isso já é um grande pecado hoje em dia, porque o professor se forma, vai pra sala de aula e se depara com turmas onde ele tem psicóticos, esquizofrênicos. E como ele vai trabalhar com esse pessoal? Não é brincadeira, um curso de pedagogia não pode fazer vista grossa para essa situação não. (Regina)

Sinto falta de mais conhecimentos de Educação Especial, porque a gente tem aluno com todo tipo de deficiência, todo tipo de dificuldade em sala de aula e Educação Especial é uma matéria eletiva, que não tem

todo semestre e que, no meu caso, foi com um professor de “Braille”, que a gente não é alfabetizada em Braille, então, eu não aprendi LIBRAS, não aprendi outros tipos de deficiências [...] (Fernanda)

Destacamos que, corroborando as afirmações destas professoras, os resultados obtidos por Pereli (2001) revelaram a preocupação de professoras iniciantes com a ausência de discussões no curso de Pedagogia que focassem a exclusão sócio-educacional como um fator presente em suas práticas.

A professora Fernanda destaca, ainda, a importância de serem melhor trabalhados os conteúdos relacionados à Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Afirma que as disciplinas Educação Pré-Escolar e Educação de Jovens e Adultos deveriam ser obrigatórias, já que o professor, ao ingressar na profissão, pode “assumir” turmas deste nível de escolarização:

[...] Educação Infantil, que agora ta se tornando obrigatória, mas antes não era, era eletiva, e Educação de Jovens e Adultos porque também é eletiva, só tem de ano em ano, nem sempre tem vaga e o professor quando ele vai pra Rede, vai pra uma turma de crianças, ele pode tanto educação infantil como pra jovens e adultos, tanto pais, então, ele tem que se preparar pra o que der e vier e a gente não ta preparado pra isso. (Fernanda)

Entre os temas ou conteúdos apontados com menor ênfase pelas entrevistadas podemos destacar Sexualidade, Psicologia, Currículo e Meio Ambiente. Duas professoras (Paula e Manoela) disseram que a sexualidade é um tema que precisa ser trabalhado na graduação por se tratar de uma questão frequentemente trazida pelos alunos e muitas vezes os professores se sentem inseguros ou

despreparados para lidar com situações que envolvem a sexualidade de crianças e adolescentes:

Eu acho que devia ter sido melhor explorado a questão da sexualidade por que é muito difícil quando surge na sala de aula [...] A gente não sabe como se portar porque ficou muito a desejar na época da graduação, a meu ver. Às vezes eu vejo cada coisa dos meninos. Eu falo para as colegas elas dizem menina... Tu não viu foi nada.. Estais só começando. (Paula)

[...] Sexualidade, Educação sexual que a gente não foi trabalhado. A gente precisa muito. Desde pequenininho eles têm a sexualidade muito aflorada devido ao próprio meio, né? Eles são de comunidades bem carentes, assim, as famílias vivem em pequenos cômodos onde eles vêem de tudo, tem acesso a tudo e a escola não tá preparada pra trabalhar com essas questões [...] (Manoela)

Em resposta ao que ouvimos das professoras fomos em busca do projeto pedagógico atual do curso de pedagogia da UFPE. Ressaltamos que, em relação às demandas citadas pelas docentes, o curso na atualidade vem procurando correspondê-las. Conforme estabelece o documento da reforma do curso (2007) eis alguns eixos da formação em Pedagogia:

[...] sólida formação teórica interdisciplinar sobre o fenômeno educacional que articule os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, econômicos aos fundamentos didático-pedagógicos gerais e específicos das diversas práticas pedagógicas (geografia,

matemática, ciências, língua portuguesa, história, etc.) que permita a apropriação do processo do trabalho pedagógico criando condição de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; formação com base nos princípios de respeito às minorias sociais, às diferenças de classes econômicas, a diversidade sócio-cultural, às diferenças de gênero, ao respeito das minorias linguísticas, as pessoas com necessidade educacionais especiais e outras, consoante as orientações dos direitos humanos e da educação inclusiva; unidade entre a teoria e a prática, que resgate a práxis da ação educativa [...] p. 18

Esses eixos e mais outros não abordados neste artigo fundamentam a presença de componentes obrigatórios no curso como: Fundamentos da Educação Inclusiva, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Fundamentos do Ensino de Artes, Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais, além das práticas e estágios nos anos iniciais do ensino fundamental e modalidades de ensino.

A professora Manoela destacou ainda a necessidade do trabalho relacionado ao Meio Ambiente, por se tratar de uma questão de sobrevivência para a população atual e próximas gerações, tema tão importante quanto os outros por ela mencionados. Afirmou:

[...] Também tem meio ambiente, assim, não foi assim muito explorado, que é uma questão básica pra sobrevivência da gente, das gerações futuras, não foi explorada a questão do meio ambiente. (Manoela)

A preocupação destas professoras em relação às ausências e limites da formação para a prática docente é semelhante ao já apontado por Corsi (2005). A autora em sua pesquisa que evidenciou a preocupação das docentes com o próprio desenvolvimento profissional, na medida em que relatam não saber lidar com determinados acontecimentos e desafios da prática cotidiana.

Algumas professoras destacaram pontos positivos do curso, como por exemplo, a professora Fábiana, que elogia o curso afirmando que abre “portas” ao professor e uma delas é o incentivo ao estudo, a busca de literatura específica e à socialização de experiências sempre que necessário. Também cabe destacar do seu comentário a compreensão de que um curso de formação inicial não consegue suprir todas as demandas que chegam ao profissional de educação hoje. Eis um trecho de seu depoimento:

[...] Normalmente o curso de Pedagogia não vai está dando ênfase àqueles temas que estão mais no cotidiano, né? Os que estão na moda na questão pedagógica... Mas, eu acho que uma das coisas que ficou assim de positivo foi a forma como o curso ele é conduzido, que ele abre muitas portas e assim, uma das portas que abre é própria porta da busca do conhecimento. Se eu tenho necessidade hoje, eu procuro, eu procuro... Subsídios na literatura específica ou junto com meus parceiros. Então, eu acho que isso ajuda muito dentro do curso de Pedagogia da Federal com o sentido da pesquisa, né? [...] É surpreendente porque se a gente pegar um curso que dê conta de tudo, esse curso vai ser uma caixinha ou uma casinha no alto da colina pra você entrar e

viver. E a realidade da escola não é assim. Então, assim, deve ser investido muito mais na pesquisa e fazer com que cada professor e que cada aluno saia de lá com sede de buscar. (Fábia)

A professora Carmélia, em depoimento semelhante ao de Fábia, admite que a proposta do curso é cumprida. Segundo ela, cabe a cada profissional buscar a satisfação das necessidades cotidianas. Nesse sentido há uma implícita compreensão de que seria a formação continuada aquela capaz de ir suprindo as demandas decorrentes da prática profissional.

A necessidade de atualização aqui sinalizada pelas professoras aproxima-se do já constado por Morais e Jesus (2000). Segundo eles, a identidade profissional docente constituída, completa deve ser posta em questão. Também Nono & Mizukami (2006) em estudo com professoras iniciantes, constataram que a formação não se encerra com o curso de formação inicial, mas continua ao longo da carreira, principalmente no próprio ambiente de trabalho.

O que podemos depreender desta categoria é que vários componentes curriculares estudados no curso de pedagogia da UFPE são reconhecidos pelas professoras como instrumentais importantes para suas práticas como iniciantes na profissão e, também, que algumas ausências, limites e lacunas são percebidos. No entanto, há uma compreensão por parte do grupo da temporalidade da formação inicial, de suas limitações no contexto atual e reconhecimento da formação continuada como capaz de acompanhar as demandas da sociedade do conhecimento.

3. 3. Implicações gerais do curso para a prática do professor iniciante

No que tange à categoria, implicações gerais do curso para a prática do professor

iniciante, a maioria das participantes (dez professoras) referiu-se ao contato do professor com o ambiente escolar ou rotina de sala de aula como algo que mais implica positivamente a prática docente iniciante. As demais trouxeram afirmações relacionadas a subsídios teóricos, pistas de construção de perfil profissional e melhoria da visão do curso acerca do ambiente escolar de maneira geral.

Duas professoras (Rita e Manoela) admitiram que o curso favorece a prática do professor iniciante na medida em que, durante o seu percurso, proporciona ao estudante contato direto com o ambiente escolar. No entanto, ponderaram que poderiam favorecer ainda mais o trabalho docente se proporcionassem intervenções na prática desde o início do curso. Afirmaram:

[...] na minha época a gente só ia pra sala de aula em estágio quase final do curso [...] mas eu acho que isso deveria ser já no começo do curso. Nos primeiros períodos já devia ter interferência em sala de aula... Pra gente ir, pra observar, pra verificar [...] a prática deveria ser desde o primeiro período até a formatura. (Rita)

[...] Desde o começo já fazendo essa ponte: teoria-prática. Desde o começo, não deixar assim lá nos últimos períodos... [...] é toda uma estrutura maior e eu acho assim, que devia assim, pra eles poderem desde o começo fazer essa ponte pra você ver na prática... (Manoela)

As professoras Carmélia e Marluce, reforçaram que, para além do contato proporcionado com o ambiente da escola, o principal seria o desenvolvimento de práticas interventivas em salas de aula desde o início do curso. Segundo elas, isto já ocorre através dos estágios não obrigatórios ou não curriculares. As referidas professoras elogiaram a prática

dos estagiários que se inicia precocemente. Comentaram:

A gente tem aqui estagiárias que não vêm aqui pra observar o professor trabalhar, pra acompanhar, pra estudar com ele. Tem estagiárias aqui que vem já trabalhar numa sala de aula [...] O estagiário é pra receber, receber instruções, é pra observar, é pra acompanhar, é pra trabalhar com o professor e está na sala de aula...! Às vezes, sem muita experiência, mas está apanhando e aprendendo [...] Ele sai um profissional muito melhor do que naquelas épocas antigas que ninguém dava aula como estagiária. Muito mais experiente que aquele profissional de uns 40 anos atrás. (Carmélia)

O estágio deveria ser desde o começo, desde o primeiro dia que você entrasse em sala de aula já era assim pra trabalhar com as crianças mesmo, junto do professor. Ter aquele contato, não ficar sentadinho estático lá como às vezes a gente vê. “Não a gente tem que primeiro observar para vê como é...” Eu acho que não, entendeu? A prática é o dia-a-dia, você entrar numa sala de aula e dominar uma sala de aula. (Marluce)

A professora Fábيا também apontou a possibilidade da contribuição do curso através dos estágios não obrigatórios, entretanto, para que esta contribuição efetivamente aconteça é necessário um melhor acompanhamento ou supervisão por parte da universidade no trabalho exercido por seus estudantes durante essas práticas de estágio. Para ela, a universidade deve desenvolver um trabalho de

conscientização dos seus alunos de que o momento em que realizam práticas não obrigatórias é um momento formativo. Para a professora Fábيا, o estágio não obrigatório não é concebido pela universidade como uma experiência positiva, não é reconhecido como um conteúdo formativo. Para ilustrar estas afirmações destacamos o seguinte trecho:

[...] Os estágios de docência através desses institutos, eu acho que isso facilita muito a prática desse professor. Só que o que eu acho que a faculdade poderia tentar conscientizar esse professor de que esse momento é o momento de formação dele [...] Muitas vezes não é isso o que acontece. Fica sendo esse estágio uma coisa à parte do curso que ele tá fazendo, então, seria muito bom que a universidade tivesse como aportar essa experiência desse estudante em sala de aula. Eu acho que o curso poderia ver como fazer essa ligação melhor [...] (Fábيا)

O depoimento da professora nos leva a afirmar a necessidade de uma maior articulação da universidade com as instituições na oferta do estágio não obrigatório, bem como reforça que a prática interventiva na sala de aula durante o processo formativo constitui contribuição importante para a prática do professor iniciante.

Nesta mesma linha de raciocínio, ou seja, reconhecendo a importância de uma maior aproximação do estudante com o ambiente escolar, a professora Conceição reforça a necessidade de mais estágios para o futuro professor de modo a melhor proporcionar a articulação teoria/prática. De acordo com ela, o curso possui vasto campo teórico, o que não é suficiente para uma boa prática:

[...] esse professor ele tendo na universidade mais estágios no campo prático, ele indo mais

pra prática pra ver realmente, para poder realmente sentir a realidade. A partir daí ele conseguir fazer a conexão do que ele vê na teoria, por que a gente sabe que a teoria é muita, né? (Conceição)

Para a professora Regina o curso de maneira geral implica positivamente a prática do professor iniciante, no entanto, poderia ampliar mais a visão que o futuro professor possui da escola. De acordo com ela, a graduação muitas vezes prende-se ao campo acadêmico, ao teórico, às estratégias de ensino sem levar em consideração as possíveis dificuldades de exercício que possam surgir durante a vivência profissional. Constatamos tais afirmações através do trecho de sua fala:

Eu acho que a universidade fundamenta aquilo que a gente tem na nossa prática [...] Ela abre algumas possibilidades pra gente de contato, de outras experiências, apesar de que eu acho que ainda precisa muito melhorar a visão que a universidade tem da escola, porque infelizmente a gente está num mundo acadêmico [...] e quando a gente chega numa sala de aula, a gente se depara com a falta de material, você se depara com crianças com uma família totalmente desestruturada, com professores que estão sendo obrigados a trabalhar com determinadas questões e não estão preparados [...] O mundo é outro aqui na escola. A universidade está distante. (Regina)

As considerações de Regina são importantes para que os projetos dos cursos estejam atentos a essas demandas do cotidiano escolar, que ainda parece bem dissociado do espaço acadêmico. O que diz esta professora se coaduna com o já dito por Corsi (2005), Freitas, Villani, Pierson e Franzoni (2007). Escola e

universidade não podem ser duas instâncias atuando em paralelo, mas devem ser parceiras e contínuos espaços de aprendizagem.

A valorização das mudanças recentes no curso de Pedagogia propiciando maior incremento da formação com a exigência do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi mencionada pela professora Antônia. A professora refere-se indiretamente ao TCC como uma suposta oportunidade de maior conhecimento da escola e condições de aprendizagem dos alunos. Eis o que nos afirmou esta professora:

[...] Eu não tive o trabalho de conclusão de curso. Eu entrei em 1999; quem entrou no semestre seguinte foi que teve a obrigação de fazer, então, a gente tinha pouca obrigação de ir pra escola [...] Quando eu vim aqui pra escola, eu pensei: “Meu Deus! essas crianças vão aprender?”, por que assim, entregam uma diversidade de tarefas, sabe? Eu fiquei desesperada quando eu entrei. Então, se eu tivesse uma pesquisa dessas pra fazer eu acho que não tinha sido assim. Os pesquisadores e os professores falam coisas lindas, mas você precisa ver com seus olhos porque a realidade pode ser outra pra você. (Antônia)

De forma mais genérica, Helenita aponta como pontos positivos da formação à prática do professor iniciante aquisição de subsídios teóricos, acesso ao conhecimento de estratégias pedagógicas, troca de experiência e discussões oferecidas no desenrolar do curso que favoreceram o desenvolvimento e construção do seu perfil docente. Afirmou:

A troca de experiências que se tem na universidade é muito rica, né? Quando diversas experiências... E você vê assim, a possibilidade de mudança, o conhecimento... Vai lhe

mostrando alguns caminhos, estratégias de ensino dos conteúdos, discussão. Isso vai fazendo você pode escolher, as opções de seu perfil de professor que você quer ser. (Helenita)

A afirmação da professora Helenita, a respeito das contribuições da graduação aos futuros docentes à construção da sua identidade profissional, aproxima-se dos resultados obtidos por Freitas, Villani, Pierson e Franzoni (2000) que, ao analisarem a possibilidade da construção de um professor reflexivo na formação inicial, constataram que essa formação oferece subsídios e orientações aos futuros professores para que escolham seu estilo de docência.

A professora Fernanda, a respeito das implicações e demandas para o curso, insistiu na necessidade de tratar sobre questões mais imediatas da ligadas como o manejo de classe, criação de situações de aprendizagem que motivem ou despertem o interesse dos alunos, além de questões relacionadas ao respeito dos estudantes para com o professor. A fala da professora sugere uma espécie de receita a ser oferecida pelo curso para lidar com essas questões bem específicas do dia a dia da sala de aula.

4. Considerações finais

Os resultados da pesquisa que comunicamos neste artigo evidenciam a contribuição do curso de Pedagogia para a prática do professor iniciante. Nenhuma das 14 (catorze) professoras entrevistadas negou suas implicações para o trabalho que desenvolvem. Foram notórias as referências das professoras as disciplinas: Metodologia do Ensino da Matemática, de Língua Portuguesa e Fundamentos de Psicologia. Mas, além delas foi destacado a Educação Especial, Pré-Escolar e de Jovens e Adultos. Mesmo os conteúdos ou disciplinas não estudados pelas professoras

foram considerados relevantes como Artes, sexualidade, meio ambiente. Também foi evidente a referência feita a prática e aproximação direta do estudante com a escola e sala de aula. As professoras, por estarem em seu momento inicial de enfrentamento da docência, reiteram o valor do estágio de intervenção o mais cedo possível na formação.

Das reflexões feitas pelas docentes sobre a formação inicial, fica evidente a necessidade de se criarem mecanismos que promovam a aproximação dos futuros docentes com as práticas cotidianas vividas pelos professores em seu contexto escolar. Podemos dizer que já há tentativas nesse sentido no curso de Pedagogia da UFPE desde 2001, quando introduziu o estágio ao longo do curso, no entanto admitimos ser impraticável pensar em intervenção direta na sala de aula sem o mínimo conhecimento de como se dá processo ensino aprendizagem e a organização geral do espaço escolar, saberes adquiridos ao longo do processo formativo.

Reiteramos dessa forma que a formação inicial em Pedagogia é vista de maneira positiva pelas as professoras iniciantes. No entanto, elas reiteram a necessidade de articulação teoria prática como eixo principal para formação do professor. Admitimos ser de fundamental importância outros estudos voltados para compreender a prática do professor iniciante, de modo a melhor se compreender suas demandas e apontar pistas para a formação no curso de Pedagogia. De acordo com Tardif (2002), é no momento que ocorre a transição de estudante para professor que o novato desenvolve o maior número de habilidades e destrezas no menor espaço de tempo. Certamente as professoras nesse processo vão também reconhecendo as demandas da prática e seus limites. Apesar das implicações positivas desencadeadas pelo curso, foi possível identificar alguns pontos que se colocam como desafios para o professor no início de carreira. Tais desafios se referem

a: inclusão de crianças com deficiência, problemas com a distribuição de turmas, normalmente o iniciante, como é o caso de Fernanda, assume as turmas rejeitadas na escola pelos professores mais experientes.

Admitimos ser de fundamental importância outros estudos voltados para compreender a prática do professor iniciante, de modo a melhor se compreender suas demandas e apontar pistas para a formação. Mesmo sem considerar a formação inicial em Pedagogia como definitiva e completa, ela precisa estar vigilante às demandas constantes dos professores que iniciam sua prática docente na escola pública.

5. Referências

- BUENO, Belmira Oliveira e SARTI, Flávia Medeiros. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 24., ano 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...**
- CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes. 4ª edição. 2001
- CORSI, A. M. **Professoras Iniciantes: Situações Difíceis enfrentadas no Início da Prática Docente no Ensino Fundamental**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 28, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 11 jul. 2010.
- ESTEVES, M. RODRIGUES, A. A formação de professores: especificidades e problemas. In: _____. **Análise de necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto, 1995, p.39-42.
- FREITAS, D. VILLANI, A; PIERSON, A.H.C; FRANZONI, M. O conhecimento e o saber em três experiências de formação inicial de professores. **Horizontes**, v. 25, n. 2, p. 147-156, jul./dez. 2007
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p.31-61.
- MARIANO, A. L. S; **Aprendendo a ser professor em início de carreira: um olhar a partir da ANPED**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 28, 2005, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 jul. 2010.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luis Gonzaga. Coleta de dados qualitativos: A entrevista. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro. DP&A. 2006
- MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, ano 14, n.24, p. 12-17, 2002.
- MORAIS, J.; JESUS, R.-2000; **Formação de Professoras – Percebendo o Entrelaçar de Fios na Construção da Identidade Docente**. 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 23. 2000, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

NONO, M. A. ; MIZUKAMI, M. G. N. . Casos de ensino e processos formativos de professoras iniciantes. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.. (Org.). **Processos Formativos da Docência: conteúdos e práticas**. EdUFSCar: São Carlos, 2006. p.143-162.

PERELI, G. M. **A Formação de Professores para uma Sociedade Multicultural**. Anais IV Congresso Sul brasileiro de Psicopedagogia. 2001.

RINALDI Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; COSTA Maria da Piedade Resende da. Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos? **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SARTI, F. M. BUENO. B.O. Leituras profissionais docentes e apropriação dos saberes acadêmicos-educacionais. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio. C. P.. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus. 1998

TARDIF, Maurice;. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**.

Ano XXI, nº 73, dezembro de 2000. p. 209-244.

UFPE. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação-UFPE**. Recife. 2007.