

## **Docência, formação de professores e práticas pedagógicas: orientação para o desenvolvimento da prática docente – (uma análise conceitual)**

### **Teaching, teacher training and pedagogical practices: orientation for the development of teaching practice - (a conceptual analysis)**

Hildecide de Souza Dantas<sup>1\*</sup>

---

#### **RESUMO**

O presente estudo é de natureza qualitativa e conceitual e advoga um recorte básico da tese doutoral do pesquisador em educação entre o ano de 2017 e 2019 acerca de pesquisa na temática: “formação de professores e o desenvolvimento das práticas pedagógicas”, isto é, tendo como o estado da arte a “docência” e sua orientação para a “prática docente”. O trabalho em si alinha-se por uma abordagem qualitativa e seu viés conceitual é respaldado no capítulo VI intitulado como discussões e resultados, em especial, o apêndice VII com enfoque para a “docência e práticas educativas” de modo bibliográfico. A pesquisa se mostrou pertinente quando da amostragem A e B do curso em investigação, sendo que os fundamentos teóricos, didático-pedagógicos bem como o entorno da docência e sua prática educativa foram peças-chave para a orientação e o desenvolvimento da prática pedagógica. Resumidamente, avalia-se que o aporte-chave dessa prática docente se fez equivalente ao próprio contexto da docência uma vez que a formação docente é a dinâmica para a formação do futuro pedagogo e sua prática se desvela para o êxito da docência e do ensino.

**Palavras-chave:** Docência e Prática Docente; Formação de Professores; Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas.

---

#### **ABSTRACT**

The present study is qualitative and conceptual in nature and advocates a basic cut of the doctoral thesis of the researcher in education between the year 2017 and 2019 about research in the theme: "teacher training and the development of pedagogical practices", that is, having as the state of the art the "teaching" and its orientation to the "teaching practice". The work itself is aligned by a qualitative approach and its conceptual bias is supported in chapter VI entitled as discussions and results, in particular, appendix VII with a focus on "teaching and educational practices" in a bibliographical way. The research proved to be pertinent when sampling A and B of the course under investigation, being that the theoretical, didactic-pedagogical foundations as well as the surrounding of the teaching and its educational practice were key pieces for the orientation and the development of the pedagogical practice. In summary, it is evaluated that the key contribution of this teaching practice was equivalent to the teaching context itself, once the teaching formation is the dynamic for the formation of the future pedagogue and its practice is unveiled for the success of teaching and education.

**Keywords:** Teaching and Teaching Practice; Teacher Training; Development of Pedagogical Practices.

---

---

<sup>1</sup> Logos University Int.® – Unilogos/USA.

\*E-mail<sup>1</sup>: [hildersocial@hotmail.com](mailto:hildersocial@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

O estudo tem como foco a arte docente e sua prática pelo viés mais acurado do processo educativo, a saber: *“formação de professores e o desenvolvimento das práticas pedagógicas”* tendo como - elo - um respaldo conceitual e sua orientação para a prática docente. Nesse aspecto, o teor e a forma da pesquisa logrou êxito entre o ano de 2017 e 2019. Entretanto, sua tratativa é pela demanda curricular do curso de pedagogia quando de sua oferta pelo programa da (IES) em análise.

Partindo desse pressuposto justifica-se para esse estudo o entorno que se tem de que a educação no Brasil ainda é carente de um sentido prático pedagógico. Em sua maioria o (educando/a) busca no rol de uma instituição de ensino superior (IES) um ensino que fortaleça a sua curiosidade por (aprender a aprender) e, não por simplesmente, aprender. Mas, o que essa afirmativa tem de mais aguçado aqui neste trabalho. Exatamente, tudo!. O foco de um curso superior aqui nesse caso é o aperfeiçoamento docente. No entanto, a docência é a palavra-chave mais forte nesta discussão em conceito.

A priori, tudo depende de como (este/a) ou (aquele/a) (esteve/está) durante a sua própria jornada discente, isto é, o que minimamente fortalece a sua orientação para a prática docente. Outro ponto que deve ser justificado é que o presente estudo também se desvela para o enfoque/primado pela própria formação docente e, por conseguinte, das práticas pedagógicas que existem no rol de oferta dos cursos superiores no Brasil, em especial, a (IES) em estudo.

Nesse sentido, apega-se ao que se afirma em (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 92) quando alega que: *“Não há um mundo em si, uma realidade fechada em si mesma, mas que necessariamente o mundo é um mundo-para-o-homem. Mundo é aquilo que o homem conceitua, organiza e transforma”* (citado por BORTOLINI, 2009, p. 31) em sua tese intitulada: *“a pesquisa na formação de professores: experiências e representações”*.

Ainda assim, o artigo em voga permite uma análise conceitual da temática a ser trabalhado na tese doutoral do pesquisador em educação pela Universidade Internacional - Logos University Int.® – Unilogos/USA, a saber: *A formação de professores e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, (...) da (IES) em apreço durante o processo investigativo entre o ano de 2017 e 2019.*

Salienta-se aqui nesse espaço e tempo que a temática em suma tem sido palco de discussão por vários outros pesquisadores no assunto e por essa razão o pesquisador também assim o fez... Não hesita em pesquisar como se concentra o curso de pedagogia da (IES) em análise. Partindo desse entorno prático e da formação de professores a pesquisa também se prevalece no que se afirma (BAHIA, 2010, p. 16) quando alude que: “*A profissão professor veio se constituindo nos dois últimos séculos como uma atividade que se tece e entretece na medida em que recebe uma nova razão de ser*”. Olhando por esse viés conceitual a autora é perspicaz quando afirma que a docência é base para a orientação da profissão docente. Não há o que se discutir, porém, na medida em que as (IES) se apropriam dessa vertente em seus cursos superiores a demanda por mais formações em pedagogia é alargada e todo cuidado por oferta de cursos nessa área é pouco.

Mas, por quê? A resposta é simples, uma vez que o “saber docente” se difere de “ser docente” e a “docência” surge para tal ação como bem assimila esta autora em sua dissertação de mestrado no cerne do tema “*A consolidação da formação do professor-pesquisador da pós-graduação em educação da UFPA: o(s) produto(s) científico(s) em foco*” pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Pará (2010).

A pesquisa aqui tem seus achados para a reflexão-ação: *Até que ponto a docência, a formação de professores e o desenvolvimento das práticas pedagógicas os tornam eficaz para o entorno da orientação da prática docente?* Partindo dessa premissa os autores como Contreras (2002) e Giroux (1997) ressaltam que: “*Por essas razões, compreendemos que as atividades de formação de professores devam estimular o desenvolvimento da **prática docente***” (citados por IACHEL, 2013, p. 20 *grifo do pesquisador*).

No entanto, essa reflexão-ação é salutar também a partir de análises de (CONTRERAS, 2002, p. 198 citado por IACHEL, 2013, p. 21) quando assim alude:

Que se trata de uma construção reflexiva em um contexto de relação, cuja concepção de atual profissional deve-se pautar na colaboração e no entendimento. (...) Sobre isso, torna-se evidente o papel das relações profissionais para o desenvolvimento da **prática docente** (p. 21, *grifo do pesquisador*).

De fato o entendimento dos autores é sofisticadíssimo ao ponto de conter uma reflexão e uma ação em relação da construção reflexiva do professor quando de sua prática docente. Todavia, outro pesquisador também se propôs a argumentar que:

Sabe-se que a **docência** atenta-se para a **formação docente, apontando reflexões sobre as práticas docente desenvolvidas em sala de aula e para**

**além dela com estudos que englobam as relações do ensino com a pesquisa e extensão.** Também é de conhecimento geral que as **práticas docentes do ensino em epígrafe** se mostram como um desafio inesgotável por se tratar de uma problemática complexa, uma vez que **o ensino pela ótica da formação de professores em apreço, em especial, ao enfoque da (IES) está em andamento** e, portanto, sempre repensando ou reinventando teorias e práticas para atender às novas demandas e hábitos de **formação docente**. E ainda porque no **curso de pedagogia em análise, docentes de variados cursos** tornam-se professores. (PEDRINI, 2018, p. 19, *grifo do autor e pesquisador*).

Ainda a esse respeito, somos levados a perceber que o estudo da docência para o enfoque da prática docente aqui neste contexto é sobremaneira salutar uma vez que o próprio autor relata que o *ensino, a pesquisa e a extensão* deve ser pauta no limiar do ensino pedagógico sendo, portanto este o elo entre a docência, a formação de professores e as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o trabalho em voga objetiva sintetizar um recorte básico da tese doutoral do pesquisador em educação pela Universidade Internacional - Logos University Int.® – Unilogos/USA entre o ano de 2017 e 2019 acerca de pesquisa na temática: *“formação de professores e o desenvolvimento das práticas pedagógicas”*, isto é, tendo como o estado da arte a *“docência”* e sua orientação para a *“prática docente”*.

Contudo, cabe, então, outras iniciativas ao contexto docente. Sobretudo, a iniciar com o primeiro ponto-chave da pesquisa: a docência.

Concorda-se com (FEITOZA, 2012, p. 35) quando alude que: *“O professor que exercerá a função de mediador não pode ser um professor generalista, mas sim um especialista no conteúdo programático do curso/disciplina, o que possibilitará uma interação segura e eficaz no processo de ensino-aprendizagem”*. O desafio do professor mediador no âmbito docente é a sua própria leveza de mediar o conteúdo a ser disciplinado ao conjunto do curso/disciplina que ministra.

Por outro lado, este desafio vem possibilitando a este professor mediador o seu modelo mental de ser docente com mais rigor e aceitação de si mesmo enquanto mediador do conhecimento uma vez que o processo de ensinagem tem respaldo seguro no limiar da (IES) estudada como sendo um de seu pilar pedagógico. Ainda assim, (BERNARDI, 2011, p. 71) afirma que *“os saberes da prática são originados pela experiência”* quando foi citado por (MILL & SILVA, 2018, p. 6/549).

No que tange a docência e sua praticidade diária, os autores advertem que:

(...) A prática da docência requer aptidão por parte do profissional, pois é necessário que a interação e o ensino-aprendizagem sejam uma realidade no

exercício da função. (...) as instituições educacionais buscam incentivar a formação de “um profissional capaz de analisar e refletir sobre sua prática diária e, assim, reinventá-la, aprimorando-a sempre e adequando-a as novas possibilidades, tanto no que se refere a recursos metodológicos, quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional” (LAPA & TEIXEIRA, 2014, p. 204; OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2014b, p. 85 citados por MILL & SILVA, 2018, p. 8/551).

A prática da docência em advertência pelos autores acima nos leva a perceber que a docência não é algo que qualquer um tem que assumir e dizer – estou pronto – contudo, a docência é uma profissão que requer qualificação sistêmica de si mesmo. No entanto, essa é uma das realidades docente de um professor que maneja uma sala de aula, principalmente, no estudo em apreço – (a IES).

Aquém disto, as falas de (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2014) recaem muito bem ao que se dialogou até aqui, porém, o docente tem que se moldar constantemente e refazer o seu cunho profissional atrelando sempre para as novas roupagens do saber empírico da profissão, a saber: (sua rotina diária). Por sua vez, toda prática docente é advinda de sua rotina diária e de seu repertório de conhecimento.

O segundo desfecho desse trabalho recaem sobremodo acerca da formação de professores, todavia, porém, sabe-se que a formação de professores nos dias atuais é palco de investigação por parte de muitos autores e aqui é realizado um recorte ao entorno da visão de (DEMO, 2004, p. 36) quando explicita que:

[...] professor não é quem ensina, mas o eterno aprendiz, aquele que aprende melhor, está à frente dos outros neste desafio, ou que faz disso sua própria profissão; cabe ao professor o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho: quem não estuda não tem aula para dar; quem não reconstrói conhecimento, só pode repassar a sucata disponível; para que o aluno bem aprenda, é mister que conviva com professor que aprende bem (citado por MAGALHÃES JÚNIOR & CAVAGNAC, 2018, p. 5/207).

O diálogo que se tem entre quem ensina e quem aprende é o vértice do trabalho diário de um bom professor. Por um lado está aquele que ensina e aprende ao mesmo tempo (o professor) e de outro lado está aquele que é ensinado e aprende ao mesmo tempo (o futuro professor). O autor é lúcido quando faz essa alusão e compara o aprendiz ao futuro professor, ou seja, o professor é um eterno aprendiz ao passo que o futuro professor é também um aprendiz. Cabe a este ou aquele prosseguir nesse desafio.

Fazendo um recorte mais apurado das palavras dos autores em apreço é bom frisar que outro autor também tem em seu bojo outras duas teses a ser definida, a saber:

A primeira é a de que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”; e a segunda é a de que sua prática “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzido por

outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237 citado por MAGALHÃES JÚNIOR & CAVAIGNAC, 2018, p. 8/210).

O autor acima supracitado é no mínimo feliz ao ponto de afirmar que os professores são sujeitos do conhecimento e os seus saberes devem está arrolados ao seu próprio ofício/professor. Aquém disso, ele também faz advogar que sua prática docente é um lugar que deve ser recheado de saberes onde a produção do conhecimento seja por um elo entre o transformar e mobilizar saberes que lhe são próprios. A partir dessas ideias somos levados a entender que a formação de professores se desvela para outro enfoque a não ser o próprio saber em si. O que lhes convida a propiciar novos conhecimentos, a sua prática pedagógica.

Por uma ótica mais severa da formação de professores somos levados a perceber que Garcia em (1999) já discutia que a formação de professores é um processo que se desvela por mais conhecimento e que seu (ofício/professor-profissão) tem respaldo garantido no saber ser empírico da própria formação docente. Sobretudo, do ponto de vista do (aprender a ensinar - para ensinar) e (aprender a aprender - para continuar ensinando), este último, exigências feitas acerca de etapas do seu próprio processo de formação/especialização constante, esclarecendo que ao:

Conceber a formação de professores [...] como um “processo contínuo, sistemático e organizado” significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas: pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente (...) (GARCIA, 1999, p. 112 citado por MAGALHÃES JÚNIOR & CAVAIGNAC, 2018, p. 9/211).

Face ao exposto a formação de professores de acordo com as ideias de Garcia (1999) é tida como um processo contínuo e que abarca toda a sua lide docente desde a sua entrada como professor, sua carreira até a sua fase de descanso que é a jubilação. No entanto, os mesmos autores em voga esclarecem que:

A formação pedagógica dos professores precisa ser institucionalizada, pois não se pode conceber o desenvolvimento profissional somente como uma atitude individual do docente em busca de melhorias para sua prática. Quando o foco são professores universitários responsáveis pela formação de novos docentes, a preocupação aumenta. É necessário constituir uma cultura institucional que possibilite o desenvolvimento profissional docente, pois se trata de um processo permanente e depende de políticas da instituição viabilizadoras de propostas formativas e de valorização da profissão docente (MAGALHÃES JÚNIOR & CAVAIGNAC, 2018, p. 14/216).

Assim sendo, os autores tem apreço por um perfil mais acurado da formação de professores e almejam mais do que nunca por uma formação pedagógica docente mais incisiva e prática do que teoria.

Contudo, o autor ainda é perspicaz em discorrer que a formação de professores somente é preocupante quando estes estão em volta do ofício/professor acadêmico, porém, eles ainda afirmam que se faz satisfatório um desenvolvimento de práticas profissional docente por políticas oriundas da própria (IES) e que de comum acordo com as propostas formativas e da valorização docente para tal ação.

Em tal sentido, o terceiro aporte-chave aqui é sintetizar acerca das práticas pedagógicas que na visão de (SACRISTÁN, 1999, p. 73 citado por PAULA, 2018, p. 58a) "*É um produto final a partir do qual os profissionais adquirem conhecimento prático*". Este autor é autêntico quando alude que as práticas pedagógicas é um produto final da própria prática docente que ao longo de sua carreira adquire com a verdade prática do ser e do saber ser, sua ação docente, é o que se desvela por uma ação pedagógica e vice-versa. Além dessa prerrogativa a autora (FERNANDES, 2008) assume o conceito de práticas pedagógicas como sendo:

Uma prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou as metodologias de ensinar e aprender, mas articulada a educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (p. 159 citada por PAULA, 2018, p. 58b).

É sabido dizer que a intenção dessa prática é voltada para o quesito principal – ensino e aprendizagem – que não se reduz apenas ao processo didático e nem tão pouco metodológico e sim pela articulação que se tem da própria formação docente e suas práticas pedagógicas. No entanto, esta autora é eficaz quando faz essa alusão para o enfoque da prática educativa que os torna o diferencial competitivo nas (IES) bem como nas (IE) pelo mundo a fora. Por essa mesma medida e segundo a visão de (TARDIF, 2014) fica esclarecido que as práticas pedagógicas são:

Uma atividade consciente de si mesmo é a ação que o ser humano exerce voluntária e conscientemente sobre si mesmo ou sobre outro ser humano a fim de se formar ou de formá-lo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza (p. 151 citado por PAULA, 2018, p. 58c).

Ao olhar para o relato conceitual do autor é bom que se tenha de imediato o enfoque da ação humana para com as suas próprias atividades no decorrer de suas práticas pedagógicas ou educativas, porém, o argumento aqui de certa forma é pelo aporte voluntário e consciente do saber fazer e saber ser por uma mesma subótica da

formação de professores representada na sua inteireza de ações próprias e de natureza docente e/ou pedagógica. Por fim, tem-se o cenário da produção futura da tese doutoral, a saber: resultados da pesquisa em si pelo viés do apêndice VII e capítulo VI da Tese.

## MÉTODO

O estudo em apreço tem seu viés por uma abordagem qualitativa de modo que o pesquisador teve a oportunidade de explorar os autores por meio de conceitos cunhando-se por um tipo de pesquisa bibliográfica. No afirmar de (FONSECA, 2002, p. 32) *“Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”* (citado por GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 39).

Ainda a esse respeito o estudo se desvelou para um aprimoramento mais aguçado do processo da investigação a priori, da docência, da formação de professores e das práticas pedagógicas: orientação para o desenvolvimento da prática docente – (uma análise conceitual).

Por fim, e não menos importante, o trabalho (futuro) se justifica pela descrição do aporte-chave arraigado pelo apêndice VII com enfoque final (escrita da redação da tese doutoral) do pesquisador com foco principal para a “docência e práticas educativas”, isto é, cunhado por uma leveza com (teor e forma) bibliográfica partindo para o entorno apreciativo da abordagem qualitativa sem desmerecer no que há de melhor nas buscas ativas para compor o capítulo VI em apreço.

Contudo, os autores (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 33) esclarecem que: *“Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria”* (citado por GOLDENBERG, 1997, p. 34). É exatamente com esse propósito que o pesquisador aqui se desvela por ser um trabalho que se pressupõe um tipo de pesquisa com sua metodologia própria de ser, isto é, única e exitosa, em síntese: moldada pela ética da pesquisa em si.

Ainda assim, esses autores advogam que: *“O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível”*. Sendo desta forma que: *“O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado”*. (p. 34). Além disso, vinculando-se para o enfoque das - discussões e dos

resultados - da tese doutoral em educação do pesquisador em apreço pela Universidade Internacional – [Logos University Int.® – Unilogos/USA]. Aquém desta oportunidade e com base nos dados coletados durante o ano de 2017 a 2019 a pesquisa foi vista nesta oportunidade como um novo viés investigativo procurando entender quais bases configuravam-se os entornos da formação de professores e o desenvolvimento das práticas pedagógicas no decurso do tempo/espaço pela oferta do curso em análise, a saber: a (IES) em foco.

## RESULTADOS

O enfoque desta pesquisa tem respaldo simplesmente com teor e forma pelo decurso do tempo e espaço/tempo da pesquisa/tese doutoral do pesquisador entre o ano de 2017 e 2019. Por sua vez, é arguido para o capítulo VI e apêndice VII o foco da matriz curricular e carga horária do curso em análise pelo pesquisador durante a pesquisa em pauta.

Todavia, o estudo aqui tem foco apenas para o 2º e 3º eixos, respectivamente, intitulados como: “*fundamentos teóricos, didático-pedagógico*” com carga horária de 305 h/a vs “*docência e práticas educativas*” com carga horária de 380 h/a com pertinência em ambos semestre, a citar: 2º e 3º.

Por essa mesma razão o objeto de estudo tem primazia no próprio título do trabalho que está sendo sintetizado, a saber: a 6ª disciplina do 2º módulo/2º semestre bem como do próprio eixo do 3º módulo/semestre do curso em voga, sem inferir qualquer disciplina em especial, mas, com rol de investigação da própria docência, da formação de professores e das práticas pedagógicas e, por fim, a orientação para o desenvolvimento da prática docente – (item pormenorizado no 2º módulo do curso).

Por outro lado, a matriz curricular do 2º semestre do curso possui 6 (seis) disciplinas e todas elas com enfoque para o entorno dos *fundamentos teóricos, didático-pedagógico* uma vez que ao selecionar o tema o pesquisador aqui se articulou para o aporte da 6ª disciplina e problematizou-se o tema dessa pesquisa.

Ainda a esse respeito, este estudo é foco em especial, para ser discutido tão logo quando da escrita da redação final do capítulo VI voltado ao apêndice VII intitulado como: “*quadro x matriz curricular x carga horária*” em detrimento desse aporte o pesquisador propôs o seguinte tema: *docência, formação de professores e práticas*

*pedagógicas: orientação para o desenvolvimento da prática docente – (uma análise conceitual).*

A seguir tem-se uma amostragem da matriz do 2º e 3º módulo do curso em discussão.

Amostragem A = 2º Semestre = 2º Módulo – [Fundamentos Teóricos, Didático-Pedagógico]. 2º semestre = 395 h/a. Discentes. Ordem das disciplinas. Eixo do curso: *Fundamentos Teóricos, Didático-Pedagógico*. 1ª Disciplina: Psicologia da educação - 60h/a = 2º semestre / Discente A: 3ª/5ª/6ª. 2ª Disciplina: Teorias da educação - 60h/a = 2º semestre. 3ª Disciplina: Didática geral - 60h/a = 2º semestre / Discente B: 1ª/3ª/5ª. 4ª Disciplina: Currículo - 60h/a = 2º semestre. 5ª Disciplina: Fundamentos metodológicos e práticas da alfabetização - 75h/a = 2º semestre / Discente C: 1ª/2ª/3ª. 6ª Disciplina: Seminário avançado: orientação para o desenvolvimento da prática pedagógica - 80h/a = 2º semestre / Discente D: 1ª/5ª/6ª (APÊNDICE VII - RECORTE DE PESQUISA, 2017/2019).

Discussão/Análises/Resultados: De acordo com a pesquisa em foco as disciplinas que mais suscitaram apreço pelos discentes referente à oferta do curso pelo programa de capacitação pedagógica foram: Psicologia da educação, Fundamentos metodológicos e práticas da alfabetização. A disciplina que logrou ênfase de importância de acordo com os discentes foi a de teorias da educação. O seminário avançado: orientação para o desenvolvimento da prática docente foi a que menos logrou importância ao passo que a disciplina de currículo ficou como a disciplina reserva.

Sobretudo, pode-se afirmar que o curso em apreço, em especial, alvo de investigação futura (resultado da tese doutoral) se deu pela ordem de importância na visão dos discentes, a saber: psicologia da educação, didática geral e fundamentos metodológicos e práticas da alfabetização. Além disso, se conclui que a disciplina que menos se deu como ordem de importância foi “currículo” sendo que esta se mostrou desnecessária segundo a visão dos discentes analisado nesta ordem: A=B=C=D.

Por fim, é de se concluir que o referido curso tem se mostrado de modo positivo em decorrência das disciplinas cunhadas como de maior importância para a qualidade da formação da prática pedagógica do futuro pedagogo. Portanto, a disciplina que ficou no meio termo é alvo desta análise o “seminário avançado: orientação para o desenvolvimento da prática docente” uma vez que a disciplina de “currículo” foi a que menos se mostrou interessante aos olhos dos discentes.

A seguir tem-se uma amostragem da matriz do 2º e 3º módulo do curso em discussão.

Amostragem B = 3º Semestre = 3º Módulo – [Docência e Práticas Educativas]. 3º semestre = 380 h/a / Discentes. Ordem das disciplinas. Eixo do curso: *Docência e Práticas Educativas*. 1ª disciplina: Arte e educação

60h/a = 3º semestre / Discente: A: 2ª/3ª/6ª. 2ª disciplina: Ensino de Ciências: Conteúdo e Metodologia - 60h/a = 3º semestre. 3ª disciplina: Ensino da Matemática: Conteúdo e Metodologia - 60h/a = 3º semestre / Discente B: 1ª/4ª/6ª. 4ª disciplina: Ensino da Língua Portuguesa: Conteúdo e Metodologia - 60h/a = 3º semestre. 5ª disciplina: Ensino da História: Conteúdo e Metodologia - 60h/a = 3º semestre / Discente C: 2ª/4ª/5ª. 6ª disciplina: Seminário avançado: Docência e Ensino Fundamental - 80h/a = 3º semestre / Discente D: 1ª/3ª/6ª (APÊNDICE VII - RECORTE DE PESQUISA, 2017/2019).

Discussão/Análises/Resultados: De acordo com a pesquisa em foco as disciplinas que mais deram/estão dando resultados para a prática docente são: Arte e Educação, Ensino de ciências: conteúdo e metodologia e Ensino da Matemática: Conteúdo e Metodologia. No entanto, a disciplina que tem sequência lógica pela prática docente é segundo os discentes a de Ensino da Língua Portuguesa. Por conseguinte, eles discorrem que a disciplina de Seminário Avançado: Docência e Ensino Fundamental tem sua importância, porém, deixaram a de ensino da história como reserva sem citar nenhuma importância. Por esse mesmo motivo se pode afirmar que de acordo com os discentes pesquisados a matriz curricular do curso em análise, em especial, ao 3º módulo/3º semestre tem como mola mestra de cunho teórico e prático pela formação pedagógica para uma futura profissão de pedagogia.

Ainda assim, é de concluir que a matriz curricular do 3º semestre do curso em investigação tem se mostrado de modo positivo uma vez que as disciplinas de Arte e Educação, Ensino de Ciências e Ensino da Matemática foram testadas de modo em particular por todos como disciplinas teóricas e práticas para a formação do futuro pedagogo.

Desta forma, a disciplina de história não teve nenhuma relevância para os discentes. No entanto, o que deixa uma preocupação acurada do processo da formação docente. Por outro lado, esta mesma disciplina é base-chave para quem vai atuar na educação básica do ensino fundamental – anos iniciais. Pode-se ainda mencionar que todas as disciplinas do 3º módulo intitulado como “docência e práticas educativas” são extremamente importantes para o ofício do futuro pedagogo, em especial, quando se trata de práticas educativas, isto é, práticas essas que vão de encontro com o saber empírico do pedagogo quando está pedagogo em uma dada instituição de ensino não importando qual a demanda se é da iniciativa privada ou da esfera pública.

Nesse sentido, o mais importante é saber que no todo ou em partes o foco investigativo foi concluído e espera-se que mais na frente os resultados sejam melhores após a conclusão da redação final da tese doutoral do pesquisador em apreço. Por outro

lado, é bom frisar que ao longo de uma carreira docente nem sempre as disciplinas ficam de fato e de direito como base para a formação docente do futuro pedagogo, mas, são importantes e servem como um aporte-chave para o entorno da sua própria carreira educativa com um todo.

## CONCLUSÃO

De posse das informações pertinentes ao longo desta pesquisa de tese doutoral do pesquisador é bom que se frise da seguinte frase, a saber: “práticas educativas são bases para uma boa prática pedagógica e vice-versa”. O que esta frase tem de importância para a conclusão deste artigo, exatamente, tudo!.

Ficou percebido que os módulos investigados pelo pesquisador têm como aporte-chave dois focos de extrema relevância para a formação do futuro pedagogo, a saber: primeiro, o 2º módulo/2º semestre objetiva buscar nos discentes uma formação acurada por fundamentos teóricos, didáticos e pedagógicos o que se torna essencial para qualquer acadêmico de um curso de nível superior, aqui o de pedagogia. Aquém disso, este módulo trabalha uma disciplina que tem por hábito levar o aluno à prática docente o que eleva a autoestima de qualquer educando.

Nessa sequência, o 3º módulo/3º semestre intitulado como docência e práticas educativas tem como seu aliado-chave a 6ª disciplina que trabalha exatamente as vertentes dos saberes docentes por uma docência de ensino para o fundamental. Seguido destas prerrogativas, todas as disciplinas deste 3º/módulo/3º semestre elevam o educando para maiores práticas quando em conjunto com a teoria. Outro ponto importante neste módulo foi a 1ª disciplina: arte e educação. Mas, o que esta disciplina faz na matriz curricular para a formação do futuro pedagogo? Tudo! Uma vez pedagogo este/a deve entender que o estado da arte pelo vértice da educação é a bola da vez, sendo que todo pedagogo deve conhecer e entender de arte/educativa.

Olhando envolta do tema três aportes-chave foram essenciais para o entorno inicial e final para este trabalho, a citar: “docência, formação de professores, práticas pedagógicas e sua orientação para o desenvolvimento da prática docente”. O pesquisador cunhou-se desta temática porque entende que o futuro da tese seria arquitetado no capítulo VI como (campo de discussões e resultados) bem como o apêndice VII (quadro x matriz curricular x carga horária) seria também o arcabouço da discussão e resultados para a dinâmica redacional e final da tese doutoral.

É salutar ainda discorrer que a pergunta-chave deste trabalho foi arguido a partir do entendimento da seguinte questão: *“Até que ponto a docência, a formação de professores e o desenvolvimento das práticas pedagógicas os tornam eficaz para o entorno da orientação da prática docente?”* Exatamente, tudo!.

Ficou comprovado através do entorno da matriz A e matriz B que ambas as disciplinas são peças-chave para a formação do futuro pedagogo. Em especial, a docência e a prática educativa quando arrolada no 3º/módulo/3º semestre se faz essencial para que todo e qualquer educando esteja preparado para atuar como docente no ensino fundamental sem mencionar a 6ª disciplina que une a teoria com a prática através de um seminário avançado intitulado como: *“seminário avançado: docência e ensino fundamental.*

Por conseguinte, a formação de professores e o seu desenvolvimento para as práticas pedagógicas e educativas são eficaz para que o futuro docente esteja com maior ousadia para ensinar e ensinar/aprender. Por sua vez, o 2º/módulo/2º semestre também contribui em muito para a formação do futuro pedagogo.

Nada aqui se esgota, porém, olhando ousadamente para a matriz do curso, em especial, ao do 2º módulo podemos averiguar que a prática docente se desvela principalmente na 5ª disciplina, a saber: fundamentos metodológicos e práticas da alfabetização bem como do seminário avançado em detrimento de duas outras disciplinas: currículo e didática geral, ambas, perfazem a prática docente e o seu desenvolvimento para o ato de educar e ensinar.

Por fim, a tratativa do objeto de estudo foi sintetizar um recorte básico da tese doutoral do pesquisador, isto é, recorte este elencado em duas amostras da matriz curricular do curso em análise, porém, os dados foram coletados entre o ano de 2017/2019 como bem podemos observar na amostragem A e B da discussão e resultados. Um ponto que se pode elevar para questionamento é: Por que não foi estudada a matriz em sua totalidade aqui nesse recorte. Simplesmente, porque o recorte é cunhado pelo viés do tema em questão e daí se sobrepôs ao entorno apenas da matriz curricular no recorte-chave do 2º e 3º semestre do curso.

A investigação se mostrou criteriosa por meio de conceitos-chave em autores que se desvelaram para o enfoque das subtemáticas da pesquisa como o próprio tema em si. A escolha por uma pesquisa conceitual e de cunho qualitativo/bibliográfico se deu por mérito da escolha da matriz A e B, em especial, os fundamentos teóricos,

didáticos e pedagógicos, estes, atrelados ao entorno da formação docente. No mais, o seu desenvolvimento para a prática docente se deu a partir do entendimento de que a 6ª disciplina serviria de base para a discussão em apreço. Por fim, novas discussões poderão ser suscitadas e caberá exatamente no rol do capítulo VI quando de sua análise.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Cinara Ciberia Meireles. **A consolidação da formação do professor-pesquisador da pós-graduação em educação da UFPA: o(s) produto(s) científico(s) em foco.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará. UFPA/PA, 2010. 164 p. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2699/1/Dissertacao\\_ConsolidacaoFormacaoProfessor.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2699/1/Dissertacao_ConsolidacaoFormacaoProfessor.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BERNARDI, M. **Prática pedagógica em EAD: Uma proposta de arquitetura pedagógica para formação continuada de professores.** 200f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BORTOLINI, Maria Regina. **A pesquisa na formação de professores: experiências e representações.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2009. 197 p. Disponível em: <[https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese\\_maria\\_regina\\_bortolini\\_de\\_castro.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_maria_regina_bortolini_de_castro.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores;** tradução de Sandra Nabuco Valenzuela; notas de Selma Garrido Pimenta, São Paulo: Cortez, 296 p., ISBN: 85-249-0870-X, 2002.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUARTE JUNIOR, J.F. **O que é realidade?** SP: Brasiliense, 1986, p.92.

FEITOZA, C. J. A. **Trabalho docente em EaD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 188p., 2012. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/423280092337866.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008. p.159.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. (Ciências da Educação Século XXI, v. 2).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs). **Métodos de pesquisa.** Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS - Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213838/000728731.pdf?sequ>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 270p., 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

IACHEL, Gustavo. **Os caminhos da formação de professores e da pesquisa em ensino de astronomia.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências. Bauru, 2013. 203p. Disponível em:<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102005/000740836.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 de ago. 2018.

LAPA, A. B.; TEIXEIRA, G. G. S. Tutor é docente da EaD? In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação à distância e tecnologias digitais.** Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.199 - 214.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; Mônica Duarte, CAVAINAC. Formação de professores: limites e desafios na educação Superior. **Cadernos de Pesquisa** v.48 n.169 p.902-920 jul./set. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/z6WWPsn78QWRNT7MPVRMg8p/?lang=pt>>. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145405>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MILL, Daniel; SILVA, Claeton Pedro Ribeiro da. Aprendizagem da docência para educação a distância: Uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. Em Rede – **Revista de Educação à Distância.** 2018, v.5, n.3. ISSN 2359-6082. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/377/401>>. Acesso em: 20 dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v5.3.377>

OLIVEIRA, M, R, G; MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C. A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M.R.G. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014b, p.77-86.

PAULA, Marlúbia Corrêa de. A prática pedagógica na formação de professores com uso de TDIC sob o foco das objetivações de Agnes Heller: Brasil e Portugal num estudo de caso múltiplo integrado. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande

do Sul. PUCRS, Porto Alegre, 2018. 369 p. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/12360>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

PEDRINI, Igor Aparecido Dallaqua. **Docência universitária:** ideias sobre a prática docente de professores atuantes em cursos de Publicidade e Propaganda. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2018. 254p. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21606>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª edição, Petrópolis, RJ: Editora, Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.