



PRISCILLA ROSA FARIAS

**A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM UMA
ESCOLA DE PERIFERIA: PONTOS DE (DES)CONEXÃO**

CANOAS, 2024

PRISCILLA ROSA FARIAS

**A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E OS DESAFIOS EM UMA ESCOLA DE
PERIFERIA: PONTOS DE (DES)CONEXÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dra. Moana Meinhardt

CANOAS, 2024.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F224f Farias, Priscilla Rosa.
A formação em pedagogia e os desafios da docência em uma escola de periferia [manuscrito] : pontos de (des)conexão / Priscilla Rosa Farias. – 2024.
102 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.
“Orientação: Profa. Dra. Moana Meinhardt”.

1. Pedagogia. 2. Educação básica. 3. Formação de professores. 4. Vulnerabilidade social. 5. Porto Alegre (RS)
I. Meinhardt, Moana. II. Título.

CDU: 37.013.42

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

PRISCILLA ROSA FARIAS

**A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E OS DESAFIOS EM UMA ESCOLA DE
PERIFERIA: PONTOS (DES)CONEXÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 17 de dezembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Moana Meinhardt
UNILASALLE

Dra. Hildegard Susana Jung
UNILASALLE

Dr. Ir. Clede Casagrande
UNILASALLE

Dra. Suelen Bomfim Nobre
FEEVALE

CANOAS, 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que há dois anos, abriu os meus caminhos me oportunizando mais aprendizados para minha evolução como ser humano.

À minha Mãe do céu, pelas infinitas intercessões ao seu filho.

À minha mãe Sonia, que humildemente me ofereceu seu ventre para que eu pudesse vir a este plano e viver da forma mais feliz ao seu lado. Pessoa guerreira, protetora, preocupada, e incentivadora, trazendo sempre o estudo como fator primordial na vida dos filhos. Obrigada mãe, pela paciência, pelo carinho e pelo respeito.

Ao meu pai que não está mais presente fisicamente neste plano, mas tenho a certeza de que em todos os meus momentos, está presente comigo. Obrigada pai, por todos os ensinamentos que trago até hoje dentro de mim e por cuidar de nós, tua família.

Ao meu irmão Marcelo, que não me aceitou quando nasci, mas hoje conseguimos criar um vínculo especial e cheio de carinho. Obrigada por todo o apoio necessário e por escolher estar sempre presente nas minhas conquistas.

Aos meus amigos(as), que tiveram a paciência necessária nestes últimos dois anos, entendendo muitas vezes, o meu: *“não posso sair, pois estou focada na escrita.”* Obrigada pela amizade, companheirismo, cumplicidade e do colo afetuoso todas as vezes que precisei.

À minha orientadora, professora Moana que me incentivou desde o primeiro momento em que iniciamos nosso trabalho juntas, me apoiando e auxiliando neste processo de formação especial na minha vida acadêmica. Profe Moana, minha gratidão pela confiança, pelo carinho, dedicação e paciência comigo nesses dois anos juntas. Não esquecerei jamais de seus aprendizados.

“Entre uma escola que prepara para a cidadania
eu prefiro uma escola que permite a vivência da
cidadania.” (Miguel Arroyo)

RESUMO

A presente pesquisa tem origem na trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, com formação em Pedagogia e mais de 20 anos de atuação na Educação Básica como professora e, atualmente, como orientadora educacional, quando passa também a orientar os professores em suas práticas pedagógicas. Tal trajetória alia-se ao ingresso no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, e ao grupo de pesquisa Gestão Educacional em diferentes contextos, na qual se projeta a presente pesquisa. Partindo das inquietações advindas desta trajetória, a investigação tem como objetivo analisar a formação inicial dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, proporcionada atualmente pelo curso de Pedagogia, e seus pontos de (des)conexão com as demandas formativas apontadas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de periferia, oriundas dos desafios cotidianos por elas vivenciados. A metodologia usada na referida pesquisa é de abordagem qualitativa e será realizada em uma escola de Educação Básica, localizada na periferia de Porto Alegre/ RS. A coleta de dados foi realizada pelo questionário apresentado às professoras da Educação Básica. Os dados coletados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo. Embasam esta pesquisa autores como Freire (2011), Tardif (2002), Pimenta (1999), Nascimento (2021) dentre outros. A partir da análise dos dados constatou-se que as professoras enfrentam inúmeros desafios cotidianos próprios de uma escola de periferia, como a desestruturação familiar, a dificuldade de articulação com as famílias, de mostrar aos alunos que existem outras possibilidades para além daquela realidade, a necessidade de adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades e dificuldades dos estudantes, dentre outras. No que se refere à formação no curso de Pedagogia as professoras reconhecem que o estudo das teorias pedagógicas constituem subsídios importantes para sua atuação e para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, em contrapartida, destacam que a realidade específica de uma escola de periferia não é diretamente abordada no curso, o que seria um ponto de desconexão, salientando como demandas formativas o estudo sobre emoções e comportamento humano e sua relação com a aprendizagem, diversidade e inclusão.

Palavras-chave: formação de professores; pedagogia; educação básica; práticas pedagógicas; vulnerabilidade social.

ABSTRACT

This research has its origins in the academic and professional career of the researcher, who has a degree in Pedagogy and has worked for over 20 years in Basic Education as a teacher and, currently, as an educational advisor, when she also starts to guide teachers in their pedagogical practices. This trajectory is allied to the entry into the Master's course in Education, in the line of research Teacher Training, Theories and Educational Practices, and to the research group Educational Management in different contexts, in which this research is projected. Based on the concerns arising from this trajectory, the research aims to analyze the initial education of teachers of the Early Years of Primary School, currently provided by the Pedagogy course, and its points of (dis)connection with the training demands pointed out by the teachers of the Early Years of Primary School in a school on the outskirts, arising from the daily challenges they experience. The methodology used in this research is qualitative and will be carried out in an elementary school located on the outskirts of Porto Alegre, RS. Data was collected using a questionnaire presented to primary school teachers. This research is based on authors such as Freire (2011), Tardif (2002), Pimenta (1999), Nascimento (2021) and others. Analysis of the data showed that the teachers face countless daily challenges typical of a school on the outskirts of town, such as family disruption, the difficulty of liaising with families, showing students that there are other possibilities beyond that reality, the need to adapt teaching strategies to meet the needs and difficulties of the students, among others. With regard to their training on the Pedagogy course, the teachers recognize that the study of pedagogical theories provides important support for their work and for the development of a critical-reflective stance. On the other hand, they point out that the specific reality of a school on the outskirts is not directly addressed on the course, which would be a point of disconnection, highlighting the study of emotions and human behavior and their relationship with learning, diversity and inclusion as formative demands.

Keywords: teacher training; pedagogy; basic education; pedagogical practices; social vulnerability.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Número de ingressantes e de matrículas em Cursos de Licenciatura- Brasil 2013- 2023..... | 41 |
| Gráfico 2 - Número de ingressos no Curso de Pedagogia..... | 42 |
| Gráfico 3 - Maiores Cursos em número de concluintes..... | 43 |
| Gráfico 4 - Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental..... | 44 |
| Gráfico 5 - Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil 2023..... | 54 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|----|
| Quadro 1 - | Pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES..... | 22 |
| Quadro 2 - | Agrupamento das pesquisas selecionadas..... | 25 |
| Quadro 3 - | Teses e Dissertações do grupo I..... | 26 |
| Quadro 4 - | Teses e Dissertações do grupo II..... | 33 |
| Quadro 5 - | Teses e Dissertações do grupo III..... | 35 |
| Quadro 6 - | Evolução das políticas voltadas à Formação Inicial de professores..... | 38 |
| Quadro 7 - | Competências específicas da Base Nacional Comum (2019).... | 47 |
| Quadro 8 - | Distribuição da carga horária nos Cursos de Licenciatura..... | 48 |
| Quadro 9 - | Relação de competências dos egressos ao final da formação... | 51 |
| Quadro 10 - | Relação das competências relacionadas à aprendizagem diversificada..... | 52 |
| Quadro 11 - | Conteúdo das questões segundo Gil (2008, p.125)..... | 73 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 | ORIGEM E RELEVÂNCIA DO ESTUDO..... | 17 |
| 2.1 | Relevância Social e Pessoal-profissional..... | 17 |
| 3. | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 21 |
| 3.1 | Formação docente e cotidiano escolar: uma análise das pesquisas recentes..... | 21 |
| 3.1.1 | <i>Análise das pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....</i> | 22 |
| 3.1.1.1 | Análise das pesquisas do grupo 1 - Estudo da Formação Inicial em Pedagogia/Anos Iniciais e as conexões com o cotidiano escolar..... | 25 |
| 3.1.1.2 | Análise das pesquisas do grupo 2: Estudo das tecnologias na Formação em Pedagogia e seus desafios..... | 33 |
| 3.1.1.3 | Análise das pesquisas do grupo 3: Estudo dos desafios enfrentados nas práticas do cotidiano escolar perante à diversidade social e cultural..... | 35 |
| 3.2 | Formação inicial de professores do Ensino Fundamental no Brasil: uma breve contextualização histórica..... | 38 |
| 3.2.1 | <i>A trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e a formação de professores.....</i> | 44 |
| 3.3 | A Formação de professores e seus múltiplos saberes..... | 53 |
| 3.4 | Formação docente e realidade escolar..... | 58 |
| 3.4.1 | <i>A realidade das escolas de periferia.....</i> | 63 |
| 4 | PERCURSO METODOLÓGICO..... | 66 |
| 4.1 | Caracterização do estudo..... | 66 |
| 4.2 | Problema e os objetivos do estudo..... | 69 |
| 4.3 | Unidade de Análise..... | 70 |
| 4.4 | Participantes do estudo..... | 71 |
| 4.5 | Instrumentos para a coleta de dados..... | 72 |
| 4.6 | Técnica de análise dos dados..... | 74 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 76 |
| 5.1 | Desafios cotidianos numa escola de Periferia..... | 76 |
| 5.2 | Pontos de conexão e desconexão entre o curso de Pedagogia e as demandas formativas das professoras..... | 81 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| | REFERÊNCIAS..... | 92 |
| | APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE) PROFESSORES..... | 100 |
| | APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 102 |

1 INTRODUÇÃO

Pensar em Educação nos tempos atuais, requer que consideremos os diferentes segmentos e aspectos que a integram, articulados ao contexto social que vem se transformando ao longo do tempo. Além disso, não podemos desconsiderar que cada instituição de ensino vai compondo sua própria bagagem ao longo de sua história, impactada pelos aspectos legais, sociais, econômicos, dentre outros.

Muitas melhorias implementadas no campo da educação, ao longo da história, foram protagonizadas por professores que exerceram com empenho um papel fundamental e que, muitas vezes, mesmo sem sentirem-se preparados para os desafios com os quais se depararam, se dedicaram em suas práticas pedagógicas e fizeram a diferença.

Durante minha formação no Curso de Pedagogia, pude sentir a preocupação por parte dos professores em nos preparar para as diferentes realidades que podíamos enfrentar em nossas práticas pedagógicas diárias. Mas ao ingressar na minha primeira experiência profissional, senti que não estava preparada para tudo e, a prática diária, marcada por erros e acertos, acabou fazendo a diferença no meu desenvolvimento profissional, dando-me mais segurança no decorrer da minha caminhada.

Essa prática pós formação inicial aliada à minha atuação hoje como orientadora educacional em uma escola de periferia, na qual por vezes preciso apoiar os professores frente aos desafios cotidianos, me instiga a buscar entender se a Universidade, por meio do curso de Pedagogia, está conectada com a realidade escolar e realmente prepara os docentes para ingressar na sala de aula de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas que enfrentam diferentes desafios, como é a realidade da escola na qual atuo.

Neste contexto, considero relevante analisar a formação inicial dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O papel central das Universidades é a formação acadêmica tendo como objetivo preparar para o ingresso no mercado de trabalho, ou seja, para que os futuros professores realizem a gestão da sala de aula, nas diferentes realidades do contexto educacional.

Se analisarmos os marcos legais voltados à formação inicial de professores, podemos notar os inúmeros esforços e avanços gradativos que tiveram como

objetivo promover melhorias na formação dos professores. Porém, ainda existem muitas demandas a serem atendidas que permeiam a formação, o papel e a importância do professor, as diferentes realidades escolares, as práticas docentes e a identidade profissional.

Considerando o exposto até então, definiu-se como problema de pesquisa: Quais as (des)conexões entre as demandas formativas apontadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de periferia, oriundas dos desafios por eles enfrentados no cotidiano e a formação inicial dos professores, proporcionada atualmente, pelo curso de Pedagogia? Em decorrência do problema, constitui-se o seguinte objetivo: Analisar a formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental proporcionada, atualmente, pelo curso de Pedagogia e seus pontos de (des)conexão com as demandas formativas apontadas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de periferia, oriundas dos desafios cotidianos por elas vivenciados.

A escolha deste tema está relacionada à caminhada profissional da autora, de 21 anos de carreira como professora na Educação Básica e 3 anos na Orientação Educacional, que coincidiu com o ingresso no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, na qual atualmente propõe o presente estudo, ao avaliar e perceber em seu trabalho diário, que as professoras já formadas, apresentam inúmeras dúvidas, dificuldades e anseios no trabalho com os estudantes.

Isso posto, a presente pesquisa, após esta introdução, contextualiza no próximo capítulo a origem e a relevância do estudo, abrangendo a relevância social e pessoal-profissional de modo a justificar a escolha do tema e suas articulações com a trajetória da autora. Posteriormente, o referencial teórico, apresentado no Capítulo 3, inicia com uma análise das pesquisas recentes relacionadas à temática investigativa, que também permite evidenciar a relevância acadêmica do estudo proposto, a partir de uma revisão sistemática de conteúdo junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes e à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Na sequência, o referencial teórico contempla uma breve contextualização histórica acerca da formação inicial de professores para docência no ensino fundamental no Brasil, articulada aos marcos legais, seguida da trajetória do curso de Pedagogia no

contexto brasileiro e de reflexões de autores referência na área da formação docente.

O percurso metodológico, descrito no Capítulo 4, apresenta a caracterização do estudo de abordagem qualitativa, descrevendo a unidade de análise, composta de uma escola de Ensino Fundamental localizada em uma região periférica do município de Porto Alegre, bem como os integrantes do estudo, as formas de coleta e análise de dados, a partir do questionário apresentado às professoras.

O capítulo seguinte apresenta a análise e discussão dos dados, realizada a partir do método de análise de conteúdo, que deu origem aos dois subcapítulos: 5.1 Os desafios cotidianos de uma escola de periferia e, 5.2 Pontos de conexão e desconexão entre a formação inicial proporcionada pelo curso de Pedagogia e as demandas formativas das professoras. Logo após, como finalização da pesquisa, apresentam-se as considerações finais, sem a pretensão de encerrar as discussões acerca da temática da pesquisa.

2 ORIGEM E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Este capítulo tem por finalidade apresentar a relevância social e pessoal-profissional, de modo a evidenciar a origem do estudo que nasce das articulações da trajetória da autora com o tema da pesquisa.

2.1 Relevância Social e Pessoal-profissional

A escolha do tema da presente pesquisa é fruto de uma construção que se deu ao longo da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional que no decorrer dos últimos 20 anos se desenvolveu na área da educação, tendo início no ano de 2002, quando ingressei no curso de Licenciatura em Biologia, pois me interessava o trabalho com as Ciências. Com o passar de três semestres, enquanto trabalhava em uma escola de Educação Infantil, fui me identificando mais com as propostas pedagógicas com as quais tinha contato e fui me encantando pelo trabalho com as crianças pequenas. Com isso, resolvi trocar meu curso para Pedagogia - Educação Infantil e Anos Iniciais, na mesma Universidade. Após cursar quatro semestres, diante de algumas dificuldades, precisei desvincular-me da instituição, realizando apenas cursos preparatórios educacionais para trabalhar na área da Educação Infantil.

Após um longo período, no ano de 2014, reingressei no curso de Pedagogia em outra instituição e, após 5 anos, em 2019, realizei o sonho de me formar em Pedagogia. Meu trabalho de Conclusão de Curso teve como título: *A importância da Literatura infantil no processo de alfabetização*, no qual abordei os benefícios da literatura infantil nesta fase. Essa pesquisa tomou como base os estudos de diversos teóricos, em especial, Ana Teberosky (1999), Emília Ferreiro (1999), Zilbermann (1985), entre outros, cujas leituras me permitiram aprender mais sobre o processo de alfabetização.

Durante a formação em Pedagogia, me apropriei de muitas estratégias didáticas importantes para enfrentar os desafios presentes na sala de aula. A partir dali, percebi a responsabilidade e a importância da formação para que o professor proporcionasse aos estudantes uma aprendizagem significativa, com um olhar atento e carinhoso. Meu ingresso na docência na Educação Básica, como alfabetizadora, ocorreu numa instituição de ensino, onde trabalhava como auxiliar

pedagógica com crianças do 1º ano, no Turno Integral (turno inverso), auxiliando nos temas de casa e trabalhando com projetos diversos ligados à aprendizagem e inserção destes no mundo letrado.

Num primeiro momento, senti-me impactada com os diferentes desafios que são apresentados ao sair da Universidade e junto disso, colocar em prática tudo o que eu havia aprendido. Me sentia preparada, mas ao mergulhar em minhas práticas pedagógicas, surgiram dúvidas e questionamentos se eu realmente estava pronta e agindo da maneira mais adequada. Particularmente, senti falta, nos meus estágios obrigatórios, da presença mais intensa dos professores no meu dia a dia dentro da escola, auxiliando no processo, trocando ideias para juntos concretizarmos o objetivo do estágio. Ao ingressar na Educação Básica, consegui realizar algumas conexões com minha bagagem construída a partir das experiências na Educação Infantil, na qual já havia trabalhado, ajudando-me nesse primeiro momento de adaptação a uma nova rotina e metodologia de estudos. Foi uma experiência inesquecível, pois a partir disso, comecei a vivenciar a relação entre o professor e o estudante e perceber a sua importância no processo ensino-aprendizagem.

O processo de inserção dos estudantes no mundo letrado sempre veio acompanhado de muitas expectativas referentes às crianças. A conquista de um estudante, ao ler as primeiras palavras, enchiam meu coração de alegria, assim como o do próprio aprendiz. Muitas vezes, me questionei sobre como isso acontecia, e o porquê de esse processo de troca entre o professor e o aluno parecer *mágico*. Este trabalho direcionado à alfabetização fez com que eu tivesse um olhar diferenciado perante as crianças que vinham para a escola em busca de algo novo e de uma das maiores conquistas do ser humano nessa idade: aprender a ler e a escrever, o que segue me encantando cada vez mais por esse nível.

A sala de aula sempre foi para mim um espaço de trocas, de experiências e de aprendizagem. Sempre cuidei para que este espaço estivesse preparado para receber meus alunos de forma que eles se sentissem membros daquele lugar, pertencentes à escola, tornando assim, aquele um ambiente de aprendizagem que permitisse atingir o objetivo proposto que me preocupava diariamente. Posso dizer que, a minha formação acadêmica e os diferentes contextos que me inseri, me proporcionaram constituir uma bagagem importante e significativa para o meu crescimento intelectual, pessoal e profissional.

Após essa primeira experiência no Turno Integral, ingressei no ano de 2015 como professora em outra instituição de ensino, localizada na periferia de Porto Alegre, na qual os estudantes eram bolsistas e de extrema vulnerabilidade social. Primeiramente assumi uma turma de 4º ano, na qual muitos estudantes não estavam alfabetizados, o que exigiu um planejamento adaptado para diferentes grupos dentro da mesma sala de aula. Ao iniciar o trabalho com a turma do 4º ano, fui percebendo e identificando cada detalhe e dificuldade que traziam para dentro da escola. Muitos apresentavam idade avançada para já frequentar os anos finais do Ensino Fundamental por serem repetentes há mais de 2 anos. Perante as diferentes realidades presentes na sala de aula, precisei, por muitos momentos, desprender-me dos conteúdos e direcionar minha atenção de forma afetiva, pois em alguns momentos foi preciso dar uma “parada” para uma conversa, para um colo, considerando que muitos educandos relataram vivenciar situações de risco e vivências negativas.

Esta experiência me levou a diferentes reflexões sobre o contexto em que estes estudantes estavam inseridos e o porquê não estavam alfabetizados no 4º ano do Ensino Fundamental. Sempre fui uma pessoa muito afetiva e o tempo de experiência me ensinou a dosar afetividade e autoridade, de modo a facilitar a interação com meus estudantes, sem deixar de impor os limites necessários. Foram meses desafiadores, pois a turma era composta de estudantes de diferentes idades, tornando-se necessário, além de suprir os conteúdos, muitos de alfabetização, abordar questões comportamentais, relacionadas à pré-adolescência, entre outras. Assim, busquei levar em consideração o ambiente em que os estudantes estavam inseridos, numa comunidade onde o tráfico e a violência perduram o tempo todo, assim como as necessidades fundamentais de falta de alimento e de agasalho que faziam parte do cotidiano. As correções das atividades no caderno, as atividades lúdicas em aula, os momentos de escrita espontânea entre outras, sempre me proporcionaram uma nova aprendizagem quanto ao processo de alfabetização na idade certa e da importância da relação entre o professor e seu estudante, pois eu sentia que se isso não ocorresse, a alfabetização seria prejudicada de alguma forma. Mesmo com as experiências ao iniciar como alfabetizadora, vi o quanto eu precisava ressignificar minhas práticas pedagógicas, pois estava inserida num

contexto diferente do que já havia estado e para o qual eu não havia sido preparada durante minha formação.

Por estar inserida numa comunidade carente, meus alunos, por muitas vezes, traziam relatos de brigas, invasão e morte no dia anterior, momento em que eu precisava dar uma pausa nos conteúdos e conversar sobre os fatos ocorridos, dando uma atenção especial aos educandos. Durante as aulas, sempre procurei buscar atividades que valorizassem a vivência positiva de cada um, para que a aprendizagem fosse significativa a todos eles, pois alguns alfabetizavam-se e outros não. No final do ano, solicitei à coordenação pedagógica da escola para que eu pudesse ser realocada para o 1º ano do Ensino Fundamental, onde permaneci até 2021. Durante este período, fui aprimorando mais minhas práticas e desenvolvendo estratégias que pudessem ajudar no processo de aprendizagem dos meus estudantes, considerando o contexto onde estes estavam inseridos.

Hoje, nesta mesma instituição integro a equipe pedagógica e diretiva da escola, na função de Orientadora Educacional, o que me permite seguir acompanhando o processo de alfabetização e os desafios da docência em uma escola de periferia a partir de um outro lugar. Neste novo lugar, meu olhar não se volta mais apenas para os alunos, mas também para os docentes responsáveis pela condução do processo ensino-aprendizagem, de modo a identificar suas necessidades e melhor auxiliá-los nos desafios da prática pedagógica.

Considerando o exposto até então, o próximo capítulo, por meio de referenciais teóricos considerados base para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, reúne elementos importantes acerca da formação de professores e dos desafios da docência.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Formação docente e cotidiano escolar: uma análise das pesquisas recentes

Para identificar se o estudo proposto poderia ser considerado relevante em termos acadêmico-científicos, realizou-se uma revisão sistemática de conteúdo, a partir da consulta a duas reconhecidas plataformas digitais: Banco de Teses e Dissertações da Capes¹ e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, por meio da busca por pesquisas (teses e dissertações) realizadas nos últimos 3 anos acerca da formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia e suas conexões com a realidade do cotidiano escolar.

A busca realizada no Banco de Teses e Dados da Capes foi realizada a partir do descritor: "Formação inicial de professores", sendo encontradas, inicialmente, 775 pesquisas. Para aprimorar a busca, aproximando-a mais ao tema da pesquisa, foram combinados dois descritores: "Formação inicial de professores e o cotidiano escolar", retornando, assim, 54 estudos. Esta busca foi realizada em fevereiro de 2024, contemplando trabalhos realizados no período de 2020 a 2023, sendo todos em língua portuguesa.

Após a primeira análise, foram excluídas: 38 pesquisas, as quais estavam relacionadas a outros cursos de Licenciatura e à docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 4 estudos relacionados à Educação Infantil e 5 pesquisas voltadas à Cultura digital para os jovens adolescentes, 1 pesquisa relacionada ao ensino e à aprendizagem no Sistema Penitenciário, fatores estes que não serão abordados na pesquisa que aqui se projeta. Além disso, foram excluídos, ainda, 2 estudos por se repetirem na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, restando assim 4 pesquisas para análise, dentre elas, 3 dissertações e 1 tese. O quadro a seguir relaciona as 4 pesquisas selecionadas que serão analisadas em maior profundidade.

¹ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2023.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

| TIPO | ANO | AUTOR | TÍTULO |
|-------------|------|---|--|
| Dissertação | 2020 | MENEZES, Dalvani Oliveira | (Eu) Não posso me dizer sem me narrar: as contribuições dos processos de subjetivação na constituição e na formação do sujeito educador. |
| Tese | 2021 | SILVA, Nelma Bispo | Narrativas de experiência profissional de professores com enfoque nos projetos ambientais: autonomia no cotidiano escolar. |
| Dissertação | 2020 | CARVALHO, Andreia Cristina Santiago | Comunidade de prática: Narrativas sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos anos iniciais na área de matemática. |
| Dissertação | 2020 | FERREIRA, Elisa Christina | Perspectivas de inovação na formação docente nos cursos de Pedagogia presenciais na região da Amosc. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

3.1.1 Análise das pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A Dissertação de Menezes, realizada no ano de 2020, nos propõe estudar o processo de ingresso na formação superior e as práticas foucaultianas após a entrada no mercado de trabalho, interligando tais questões com a importância das formações continuadas. A pesquisa tem como pergunta norteadora: “De que forma o sujeito educador tem se constituído em seus processos subjetivos e como essa constituição atravessa sua formação inicial?”, tendo como objetivos específicos: pesquisar sobre a necessidade de analisar como o tema da subjetividade pode contribuir para a formação inicial do sujeito educador; identificar quais discursos atravessam o sujeito educador, e quais imbricações permeiam sua realidade cotidiana. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida com a participação de 10 professores, com pelo menos cinco anos de docência efetiva e lotados nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Município de Itabuna, na Bahia. Esta dissertação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória, na qual foram utilizadas as técnicas de entrevistas semi estruturadas e questionário fechado. O autor considera que há uma necessidade de inserir a temática dos processos de subjetivação na formação inicial dos professores, atentando-se ao cuidado de si como prática constitutiva do sujeito educador em todas as áreas formativas.

A tese de Silva (2021) nomeada “Narrativas de experiência profissional de professores em enfoque nos projetos ambientais: autonomia no cotidiano escolar”, tem como objetivo geral compreender como a Educação Ambiental é vivenciada em uma escola pública, tendo como base a execução de trabalhos com programas e projetos ambientais. As experiências dos professores revelaram-nos a da mobilização de saberes e de práticas vivenciadas no exercício profissional, na perspectiva de implementar a educação ambiental no contexto escolar. O percurso metodológico utilizado foi o método narrativo, através de um questionário e de entrevistas narrativas para obter as informações necessárias. Segundo a autora, a pesquisa contribuiu para que os participantes analisassem, discutissem e reinventassem suas práticas pedagógicas. Ela ainda complementa que através do projeto, observou-se a necessidade do professor ser uma força existente para os estudantes, demonstrando autonomia, um ser capaz de fazer escolhas, comprometido com as transformações que ocorrem no cotidiano escolar em geral e voltado às necessidades ambientais.

A dissertação “Comunidade de prática: Narrativas sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos anos iniciais na área de matemática”, de Carvalho (2020), tem como objetivo geral compreender o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos anos iniciais, formado em Licenciatura Plena em Pedagogia, que participa do curso de formação sobre o ensino de matemática ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio do Departamento de Formação Profissional. A pesquisa de abordagem qualitativa, coletou dados por meio de narrativas e entrevistas para complementar questões que ficaram abertas. Após o processo, a autora considera que os espaços de formação devem propiciar aos professores sua participação, reflexão e construção de conhecimentos por meio da prática da pesquisa, conforme o entendimento de que ensinar e aprender são processos que ocorrem significativamente, quando decorrem de uma postura investigativa do trabalho realizado em sala de aula, envolvendo um processo contínuo de problematização e deliberação no cotidiano escolar.

Finalizando a análise das pesquisas obtidas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, temos a dissertação de Ferreira (2020): Perspectivas de inovação na formação docente nos cursos de Pedagogia presenciais da região da AMOSC, a qual traz como objetivo explicitar como se caracterizam as concepções e práticas de

inovação presentes nos cursos de Pedagogia segundo os/as seus/suas coordenadores/as. O caminho metodológico se deu através de pesquisa qualitativa, de campo, cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevista com coordenadores/as e análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia de três universidades localizadas na região da Amosc, no Estado de Santa Catarina, Brasil. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Como conclusão, Ferreira diz que nos cursos pesquisados, mesmo contando com práticas significativas, que apontam no sentido da inovação pedagógica, a mesma ainda encontra-se em construção, o que indica apropriação ainda elementar do tema pelas participantes da pesquisa.

As buscas, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, foram realizadas em agosto de 2023, utilizando os seguintes descritores: “cotidiano escolar” e “formação inicial de professores”, existentes nos campos título e resumo, contemplando trabalhos realizados entre os anos de 2020 a 2023, sendo todos em língua portuguesa. Inicialmente, foram localizados 156 trabalhos, sendo 66 teses e 90 dissertações. Deste número total foram descartadas 79 pesquisas voltadas às áreas específicas do conhecimento afetas aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, não referindo-se, portanto, aos Anos iniciais do Ensino Fundamental, foco do presente projeto de pesquisa. Ainda nesta busca, foi necessário descartar 13 (treze) estudos relacionados à inclusão escolar, sendo eles 5 no âmbito do Ensino Médio e 8 (oito) relacionados à criação de salas de recurso - AEE, pois estes não traziam como enfoque a formação dos professores. Dando sequência à análise inicial, descartaram-se mais 18 pesquisas voltadas à importância da Educação Infantil no processo de ensino, direcionados para questões de ludicidade e jogos digitais, visto que, embora acreditamos na formação inicial no processo da infância, mas as questões voltadas ao estudo não se conectam com o tema central do projeto. Nesta busca, pôde-se observar 4 trabalhos repetidos dentro da própria BDTD, sendo estes descartados da conferência juntamente com outras 6 pesquisas relacionadas à importância do incentivo à formação continuada pelos coordenadores pedagógicos. Por fim, também foram descartados deste estudo outras 24 pesquisas que abordaram a formação continuada dos educadores em geral, não trazendo a formação inicial como base no processo. Após o descarte do total de 144 trabalhos,

foram selecionadas 12 pesquisas relacionadas diretamente ao tema, as quais foram analisadas em mais profundidade.

Tiveram como foco do estudo, a formação inicial vinculada ao cotidiano escolar, apresentando os desafios neste contexto, 12 pesquisas das quais 6 são teses e 6 são dissertações. Inicialmente as mesmas foram divididas em três grupos, considerando as aproximações existentes entre as propostas de pesquisa, conforme o Quadro 2 apresentado a seguir.

Quadro 2- Agrupamento das pesquisas selecionadas

| GRUPO | FOCO DAS PESQUISAS | DISSERTAÇÕES | TESES | TOTAL |
|--------------|---|---------------------|--------------|--------------|
| GRUPO 1 | Estudo da formação inicial em Pedagogia/ Anos iniciais nas suas diferentes áreas do conhecimento e as conexões com o cotidiano escolar. | 2 | 5 | 7 |
| GRUPO 2 | Estudo das tecnologias na formação em Pedagogia e seus desafios. | 2 | 0 | 2 |
| GRUPO 3 | Estudo dos desafios enfrentados nas práticas do cotidiano escolar perante a diversidade social e cultural. | 2 | 1 | 3 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

3.1.1.1 Análise das pesquisas do grupo 1 - Estudo da Formação Inicial em Pedagogia/Anos Iniciais e as conexões com o cotidiano escolar.

O primeiro grupo composto por 7 pesquisas, sendo elas 2 dissertações e 5 teses levantaram questões sobre os diferentes desafios enfrentados pelos pedagogos recém formados de diferentes Universidades. No quadro a seguir apresentaremos os trabalhos selecionados com seus devidos autores, ano de publicação e título.

Quadro 3 - Teses e dissertações do grupo I

| TIPO | ANO | AUTOR | TÍTULO |
|-------------|------|---------------------------------|---|
| Tese | 2020 | RETAMAL, Franklin Castillo. | Avaliação:da formação inicial à realidade da escola. |
| Tese | 2020 | FERREIRA, Susana Machado. | Construção de conceitos de educação financeira escolar na formação inicial de professores dos anos iniciais na perspectiva da educação matemática realística. |
| Dissertação | 2020 | SÁ, Silvia Lumena Lifke de | Alfabetização científica e as visões de ensino e de aprendizagem de ciências da natureza de pedagogas(os) formadas(os) em diferentes instituições de ensino superior. |
| Tese | 2021 | MIRANDA, Helga Porto | Formação dos professores em exercício: aprendizagens docentes, (re)descobertas da prática pedagógica. |
| Dissertação | 2021 | NASCIMENTO, Mirian Henrique do. | Tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante da SEEDF. |
| Tese | 2021 | FREITAS, Juliana Veiga de. | O currículo do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus efeitos na produção de currículos menores. |
| Tese | 2022 | SANTOS, Emerson da Silva dos. | Metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia para a construção do conhecimento matemático no ensino fundamental anos iniciais. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A tese de Retamal, elaborada no ano de 2020 tendo como título: Avaliação:da formação inicial à realidade da escola teve por objetivo analisar como a formação inicial de um curso de pedagogia em Educação Física do Chile aborda o tema avaliação e o impacto no exercício profissional dos professores graduados nesta instituição. A investigação envolveu estudantes estagiários do último ano do curso, professores formadores e egressos. Como instrumentos de coleta de dados foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. A análise qualitativa dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo dos registros a partir de categorias de análise estabelecidas a priori.

Os resultados das entrevistas mostraram que o Curso de Pedagogia aborda especificidades dos processos avaliativos juntamente com seus diferentes

processos, contudo, no contexto escolar mostrou-se que as avaliações denominadas provas, eram elaboradas apenas com a intenção de avaliar quantitativamente, ou seja, por nota.

Entende-se que a formação em avaliação da Educação Física no contexto escolar é um aspecto frágil e requer maior atenção, pois há dificuldade em enfrentar o processo de forma eficaz, indicando que para aprender sobre avaliação e prática de ensino, a formação inicial de professores deve ser situada e contextualizada, de modo a responder às demandas do sistema educativo, considerando o dia a dia do ambiente escolar.

Ferreira, com sua tese também publicada em 2020, nomeada: Construção de conceitos de educação financeira escolar na formação inicial de professores dos anos iniciais na perspectiva da educação matemática realística, teve como objetivo compreender como a promoção de situações de aprendizagem baseadas na abordagem da Educação Matemática Realística com acadêmicos do curso de Pedagogia podem contribuir com aspectos conceituais e metodológicos para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Ferreira (2020) teve caráter qualitativo, utilizando como instrumentos para a constituição dos dados o diário de campo da pesquisadora, as observações das aulas, os relatórios e registros escritos das atividades realizadas pelos estudantes.

O estudo da Educação Matemática Realística- EMR proposto por Ferreira contribuiu de forma significativa, para o desenvolvimento de sequências didáticas, com uso de resolução de problemas, desenvolvendo a curiosidade, a autonomia, a cooperação e a reflexão sobre questões financeiras, presentes no ambiente escolar e no dia a dia das pessoas. A autora verificou que através do ensino da matemática voltada para questões financeiras do cotidiano de seus estudantes, a aprendizagem se mostrou mais significativa para eles, uma vez que sentiram-se interligados com o conteúdo desenvolvido.

Sá (2020) traz em sua dissertação intitulada: Alfabetização científica e as visões de ensino e de aprendizagem de ciências da natureza de pedagogas(os) formadas(os) em diferentes instituições de ensino superior, o objetivo de apurar o olhar quanto às ideias que os pedagogos recém-formados têm a respeito do ensino

e da aprendizagem de Ciências da Natureza e como a Alfabetização Científica está inserida neste contexto. As fontes de dados foram realizadas através de transcrições de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e guiadas por questões abertas. As análises, orientadas por uma perspectiva qualitativa, envolveram a criação de códigos e categorias a partir das falas dos participantes em diálogo com aspectos da literatura sobre Alfabetização Científica.

Através da leitura do estudo podemos perceber que alguns participantes definem diferentemente o papel do professor e do estudante, trazendo o educador como o único detentor do conhecimento, onde ele é o ser que transmite o que sabe. Outros participantes colaboram com a pesquisa de Sá (2020) trazendo como fator relevante o protagonismo dos estudantes em seu processo de ensino, enfatizando que o cotidiano da vida dos estudantes precisam estar relacionadas aos conteúdos a serem trabalhados.

Alguns tópicos a serem abordados e que necessitam melhorar é a variação significativa entre os participantes, ou seja, alguns pedagogos pensam e acreditam numa metodologia de ensino e outros não, isso nos mostra que as visões ainda estão fragmentadas e tem como influência um contexto e a formação inicial. Ainda, os participantes não explicitam seus propósitos de uma alfabetização científica, levando este tema como algo superficial e pouco consistente.

A Tese de Miranda (2021) intitulada “Formação dos professores em exercício: aprendizagens docentes, (re)descobertas da prática pedagógica”, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida em duas partes interdependentes, utilizando como mapeamento um estudo bibliográfico, análise de documentos, pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão.

Diante disso, foi realizado através de uma investigação do fenômeno, na qual buscou-se identificar como foi a implementação do Parfor, na Uneb, as contribuições da formação, suas fragilidades e potencialidades, através de entrevista semiestruturada com a assessora de programas especiais, vinculada a Pró Reitoria de Graduação (Prograd), a coordenação local do Programa vinculada à Universidade, com professores formadores e a realização do grupo de discussão com os professores acadêmicos.

Ao ler os relatos de “Ester” nomeada na pesquisa e identificada como Assessora de Programas Especiais, juntamente com a Pró reitora, responsável pela

elaboração do Projeto de Formação para professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (Rede Uneb 2000), professora Norma Neide Queiroz, pode-se compreender que a implantação do Curso em Licenciatura de Pedagogia trouxe um avanço significativo para o Estado da Bahia onde, em torno de 2.000 professores da Rede municipal que já lecionavam, tinham em suas bagagens acadêmicas, apenas o curso de Magistério.

Segundo Miranda (2021), após a implementação do projeto o número de candidatos inscritos para cursar Pedagogia aumentou significativamente, ultrapassando o número de vagas. Isso nos mostra o empenho e a dedicação destes educadores ao almejar o ensino Superior, algo que por vezes, torna-se inviável por diferentes motivos. A autora também relata que nem todos os municípios da Bahia aderiram ao projeto e sim apenas 35,73% onde podemos perceber a resistência ainda apresentada pelos governantes em aumentar as possibilidades de uma formação no Ensino Superior e gradativamente auxiliar no processo de educação dos estudantes.

Nas leituras realizadas dos estudantes do Curso de Pedagogia, o estudo revelou que os mesmos sentiam-se confiantes e desafiados a cada módulo (semestre) do curso, onde podiam interligar suas práticas com a teoria. Muitos relatam que os estágios obrigatórios, trouxeram a eles a experiência de organizar suas práticas pedagógicas de outra forma, contextualizando seus ensinamentos com o dia a dia de seus estudantes.

Sobre pontos negativos, os graduandos colocam algumas dificuldades que permeiam o andamento do curso e por vezes, fazem com que desistam como: falta de transportes e a distância para quem reside em zona rural, a falta de implementação da biblioteca, restringindo as pesquisas necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico. Além dessas fragilidades apontadas, aparece a falta de uma política de estado, pois a cada mudança de gestão das políticas públicas, ocorrem também mudanças nos programas, há uma descontinuidade, em assumir o que já foi assumido pela gestão anterior.

Por fim, a partir destes relatos a autora nos diz que a formação acadêmica de um professor foi a realização de um sonho que por muitos era distante. Em seus relatos os professores em exercício apontam o quanto foi significativo o processo de

formação, trazendo a eles a possibilidade de se reinventarem nas suas práticas educacionais.

A dissertação de Nascimento (2021) intitulada “Tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante da SEEDF”, teve como objetivo desvelar as tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática docente do pedagogo atuante da Seedf. O estudo de natureza qualitativa foi arquitetado a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, cuja coleta de dados ocorreu por meio de questionário e entrevista com 6 pedagogos docentes recém ingressos na Seedf.

No estudo, a autora apresenta dados significativos do estado do Distrito Federal e a importância da Seedf e do desempenho dos pedagogos para o desenvolvimento educacional para o Estado. O estudo revelou a necessidade de uma organização curricular, mais precisamente dentro do curso de Pedagogia, para a formação inicial de professores e para o enfrentamento de diferentes desafios na sua docência. Através dos relatos de Nascimento (2021) pôde-se perceber uma preocupação por parte dos reitores das Universidades em construir o currículo do curso de Pedagogia baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN's.

Os pedagogos entrevistados relatam algumas inseguranças ao ingressarem na sala de aula, em sua primeira experiência. Dizem não sentir-se preparados para atuar, mas que conseguem unir seus aprendizados com suas práticas, que no decorrer do tempo adquirem mais facilidade e segurança para exercerem sua docência. Também relatam que os estágios colaboram na prática de sala de aula, mas observam a necessidade de ter mais tempo hábil para desenvolver-se como profissional. Ao serem questionados pela autora, se a formação inicial oferece uma base para o exercício no “chão da escola”, todos os entrevistados relatam que não há como um curso ensinar totalmente a prática pedagógica em sala, mas a teoria ensinada auxilia na formação deste profissional para desenvolver uma maior criticidade e autonomia em seus estudantes.

Os entrevistados relataram negativamente que sentiram-se “jogados” dentro de uma sala de aula e sentiram falta de um acolhimento e uma condução para uma melhor segurança por parte do educador. Outro fator negativo expressado por alguns entrevistados foi a expectativa frustrada ao propôr uma nova ideia em classe,

ouvindo a frase “sempre foi assim”, sentindo-se desmotivados a mudar e a melhorar as vivências diárias na escola.

A terceira pesquisa analisada é de autoria de Freitas (2021) e tem como título “O currículo do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus efeitos na produção de currículos menores”. Este estudo objetiva analisar triplamente uma discussão voltada a Diretriz Curricular para o curso de Pedagogia, o currículo da Licenciatura em Pedagogia UFRGS e o currículo que acontece dentro da sala de aula, denominado currículos menores. Este estudo caracteriza-se como qualitativo, onde um grupo de 9 egressos do curso de Pedagogia participaram de narrativas através de grupos focais. Todos os quatro encontros foram gravados em formato de áudio e vídeo para que fosse garantida uma análise qualificada das narrativas dos participantes pela pesquisadora.

A análise do estudo mostra que o currículo do curso de Pedagogia opera na constituição de dois modos de ser docente, a docência sensível e autoral. O egresso que se coloca como um docente sensível também se vê como pertencente às suas práticas, divide o currículo de sala de aula utilizando do afeto e de atividades personalizadas, contribuindo além do conteúdo, com o desenvolvimento de questões sócio afetivas que ajudarão no processo ensino - aprendizagem dos estudantes. Dentro dos encontros a pesquisadora sentiu a necessidade de abrir espaço para que os egressos pudessem verbalizar suas diferentes práticas e anseios dentro de uma escola, pensando num currículo único, mas com objetivos pertinentes a cada turma e faixa etária trabalhada.

As palavras “olhar sensível”, “afeto”, “afetividade” e “inclusão” foram vistos com frequência nos relatos dos egressos quando precisavam descrever como eram seus exercícios docentes, através da elaboração e prática dos chamados currículos menores, ou seja, o de sala de aula. A docência autoral, segundo Freitas (2021) nos leva a refletir sobre empoderamento profissional dos entrevistados, colocando de forma clara, objetiva e correta a importância da educação e da formação inicial dos professores, buscando o aperfeiçoamento para desempenhar seu papel da melhor forma junto aos estudantes.

Assim como nos demais estudos analisados, os egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia trazem a importância dos estágios como referência e

experiência para aqueles que não estão na área educacional, possibilitando a eles, a vivência de forma concreta e objetiva.

Para finalizar as pesquisas estudadas no grupo 1, Santos (2022) apresenta sua tese tendo como título: Metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia para a construção do conhecimento matemático no Ensino Fundamental dos anos iniciais, trazendo como objetivo compreender como a metodologia ativa pode contribuir na formação dos graduandos do curso de Pedagogia. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica e documental para análise dos autores e legislação vigente. O trabalho de campo foi desenvolvido por meio da pesquisa-ação, realizando uma tutoria com os estudantes de Pedagogia, utilizando Metodologias Ativas de Aprendizagem.

As atividades elaboradas pelos egressos foram pensadas para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, através de jogos, trabalharam questões matemáticas voltadas para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes. Durante as práticas, Santos (2022) pôde perceber o envolvimento dos estudantes da Pedagogia com as propostas pedagógicas apresentadas a eles, trazendo como ponto fundamental para o processo, um olhar sobre o currículo do curso com disciplinas e práticas voltadas para o ensino da matemática. Através da leitura dos relatos, verifica-se um pedido pertinente dos estudantes da Pedagogia em haver uma melhor análise do currículo do curso, possibilitando aos graduandos, práticas e didáticas concretas para serem utilizadas na matemática, de modo a atribuir mais significado para os seus estudantes.

Dessa forma, os estudos aqui apresentados neste grupo 1, mostram pontos de fragilidades e de conquistas em relação à formação inicial de professores dos anos iniciais. Os estudos realizados nas doze pesquisas aqui apresentadas também mostram a necessidade de um olhar crítico e delicado para o currículo do curso de Pedagogia, para melhorar o que já é positivo e por vez, incrementar novas possibilidades e estratégias visando o aperfeiçoamento total dos egressos.

A análise dos resultados das pesquisas apontam alguns fatores positivos para a formação inicial como as diferentes experiências adquiridas pelos egressos nos estágios curriculares e a possibilidade de uma formação acadêmica a muitos que não enxergavam essas possibilidades em suas vidas. Também foi possível observar

uma preocupação, por parte das Universidades, em voltar o seu aprendizado à vivência do seu educando, fator este fundamental para o processo de ensino.

Apesar destes aspectos positivos, anteriormente mencionados, as pesquisas demonstraram algumas fragilidades voltadas para as práticas pedagógicas dos egressos. Pôde-se perceber que muitos ao sair da Universidade, demonstram certa empolgação para colocar em prática suas ideias adquiridas no decorrer de sua formação, mas são “barrados” por colegas de profissão que já estão acomodados com suas práticas. Além disso, os egressos sentiram-se inseguros ao ingressar dentro de uma sala de aula, por não sentirem-se preparados para transpor o que lhe foi ensinado. Outra fragilidade apresentada nas pesquisas foram as dificuldades em obter recursos públicos necessários, inclusive a falta de transporte para aqueles que habitam em zona rural.

Perante estes aspectos positivos e negativos, através das análises, observou-se uma crescente na busca pelo curso de Pedagogia como uma formação que habilita os egressos para a formação integral dos estudantes.

3.1.1.2 Análise das pesquisas do grupo 2: Estudo das tecnologias na Formação em Pedagogia e seus desafios.

O grupo nº 2 é composto por 2 dissertações que abordam questões sobre as conexões e também as desconexões relacionadas à formação inicial dos professores no curso de Pedagogia, mais especificamente às dificuldades no uso das tecnologias educacionais com estudantes e à falta destas nas escolas. No quadro a seguir apresentaremos os trabalhos selecionados com seus devidos autores, ano de publicação e título.

Quadro 4- Teses e dissertações do grupo II

| TIPO | AUTOR | ANO | TÍTULO |
|-------------|--------------------------------|------|--|
| Dissertação | CASTRO, Samira Bahia e | 2020 | Entrelaçamentos entre a formação docente para o ensino de matemática e o uso das tecnologias digitais nos cursos de Pedagogia. |
| Dissertação | ABREU, Janice Luciane da Silva | 2022 | A utilização das tecnologias digitais pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Piraquara. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A primeira pesquisa do Grupo 2 de autoria de Castro (2020) tem como título: Entrelaçamentos entre a formação docente para o ensino de matemática e o uso das tecnologias digitais nos cursos de Pedagogia. Esta dissertação teve como objetivo investigar os possíveis entrelaçamentos entre a formação do professor dos anos iniciais para o ensino de matemática e o uso das tecnologias digitais no contexto dos cursos presenciais de Pedagogia das universidades federais mineiras. Através de uma pesquisa qualitativa, a autora analisou o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras, os quais, segundo a autora, oferecem a disciplina de matemática e de tecnologias digitais como obrigatórias em seus currículos. A coleta de dados ainda ocorreu através de uma visita presencial às Universidades pesquisadas juntamente com entrevistas semiestruturadas, com os docentes que lecionam no curso de Pedagogia.

Como resultado da pesquisa, Castro (2020) aborda que as Universidades pesquisadas preocupam-se em oferecer um curso voltado às tecnologias, mesmo nas disciplinas de matemática, porém o uso das tecnologias ainda é feito de forma restrita pelos professores entrevistados, o que segundo a autora, pode prejudicar a formação dos discentes. Além disso, a autora analisa que, os docentes entrevistados conseguem perceber que os estudantes trazem traumas em relação à disciplina de matemática, e procuram com a sua prática e ajuda das tecnologias, reduzir as barreiras apresentadas pelos discentes, tendo êxito em alguns casos. Por fim, salienta que as escolas, em geral, ainda enfrentam desafios para incluir as tecnologias, não apenas nas aulas de matemática, mas nos processos ensino - aprendizagem como um todo, seja pela precariedade dos recursos, pela falta de profissionais capacitados para seu uso ou pela resistência do corpo escolar.

A dissertação intitulada: A utilização das tecnologias digitais pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Piraquara, da autora Abreu (2022) teve como objetivo analisar a compreensão dos professores do município de Piraquara que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação à utilização das Tecnologias Digitais no processo de ensino. Segundo a autora, o estudo qualitativo foi realizado com 52 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da aplicação de um questionário on-line, com perguntas abertas e fechadas. A análise dos dados da pesquisa foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2021).

A partir da análise de Abreu (2022), a autora pôde identificar que a maioria dos docentes entrevistados formaram-se no Magistério, Graduação em Pedagogia, pós graduação na área educacional, e um dos entrevistados possui especialização em tecnologias digitais. Através da pesquisa também foi observado por Abreu (2022) que diversos entrevistados dominam o uso de recursos tecnológicos tais como: tablet, celulares, notebook, projetores, computadores, lousa digital por meio da utilização de aplicativos e softwares. A autora traz as tecnologias como ferramenta essencial para ajudar no processo de ensino dos estudantes, mas, através das entrevistas, foi claro perceber as dificuldades com a falta de equipamentos adequados, onde segundo os entrevistados, muitos estavam estragados ou danificados, bem como a falta de estrutura (sala de informática) e a ausência de formação destinada para este fim.

A partir das dissertações analisadas no grupo 2, percebe-se a importância das tecnologias na formação dos professores e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo esta interligar-se às disciplinas, favorecendo e facilitando o processo de aprendizado dos estudantes.

3.1.1.3 Análise das pesquisas do grupo 3: Estudo dos desafios enfrentados nas práticas do cotidiano escolar perante à diversidade social e cultural.

Já o Grupo 3 - Estudo dos desafios enfrentados nas práticas do cotidiano escolar perante à diversidade social e cultural está composto por 3 pesquisas divididas em 2 dissertações e 1 tese, que trazem as realidades do cotidiano escolar, enfatizando questões sociais e de diversidades. No quadro abaixo apresentaremos os trabalhos selecionados com seus devidos autores, ano de publicação e título.

Quadro 5- Teses e dissertações do Grupo III

continua

| TIPO | AUTOR | ANO | TÍTULO |
|-------------|---------------------------------|------|--|
| Dissertação | OLIVEIRA, Thaisa Marias de | 2023 | Representação social do negro nos cotidianos escolares: educação como questão de cor. |
| Tese | DANTAS, Marco Aurélio Acioli | 2021 | Políticas públicas educacionais escolares e diversidade epistêmica : a educação escolar quilombola em Castainho - Pernambuco |

| | | | |
|-------------|--|------|---|
| Dissertação | VALÉRIO, Mércia, Patrício Grigório | 2022 | O espaço sociocultural e sua contribuição para o conhecimento histórico nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso de uma escola situada na periferia de Belo Horizonte |
|-------------|--|------|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A primeira pesquisa analisada é da autora Oliveira (2023) a qual tem como título: Representação social do negro nos cotidianos escolares: educação como questão de cor. A referida dissertação tem como objetivo assegurar a igualdade de oportunidades e que ninguém seja excluído por conta da cor da pele ou da classe social, assegurando uma educação antirracista e que favoreça o pertencimento e a criticidade. A referida pesquisa teve uma abordagem qualitativa, contou com a realização de entrevistas com população negra e branca dentro das unidades de ensino, para que a autora pudesse compreender as diferenças entre as experiências individuais a respeito do racismo, assim como os principais aspectos que são utilizados na discriminação. Segundo Oliveira (2023), os resultados obtidos a partir desta pesquisa permitiram compreender como o racismo se manifesta na sociedade brasileira perpetuando-se, inclusive, em práticas pedagógicas e nas nuances da rotina escolar.

A Tese de Dantas (2021) intitulada: Políticas públicas educacionais escolares e diversidade epistêmica: a educação escolar quilombola em Castainho - Pernambuco, tomou como aporte teórico-metodológico as contribuições dos(as) autores(as) da Rede Modernidade/Colonialidade e a abordagem etnográfica com base na concepção da “ficção antropológica”. A referida pesquisa teve como objetivos: identificar e analisar os elementos políticos e epistêmicos das concepções de educação desenvolvidas pelas comunidades quilombolas; analisar como esses elementos político e epistêmicos atuam e garantem a educação escolar quilombola em seus territórios; e analisar como essas práticas de educação escolar quilombola podem articular outros olhares sobre as políticas educacionais.

Segundo o autor, as instituições analisadas apresentam, mesmo em menor quantidade, estudantes quilombolas, instigando-os a buscarem experiências e pesquisarem sobre a educação oferecida a esse público e a necessidade dos demais compreenderem outras realidades culturais. Os resultados da pesquisa,

segundo Dantas (2021), mostram que de maneira constitutiva, o território quilombola reúne sob seus signos e símbolos as ações e ressignificações cotidianas da comunidade, inserindo na escola e nas suas práticas os elementos políticos e epistêmicos que partem dos sujeitos.

Finalizando as análises do grupo 3, temos a dissertação de título: O espaço sociocultural e sua contribuição para o conhecimento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso de uma escola situada na periferia de Belo Horizonte de autoria de Valério (2022). A mesma tem como objetivo analisar de que modo os relatos dos moradores da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas em seu entorno em relação à segregação socioespacial, interferem no letramento histórico de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior”. O caminho metodológico percorrido foi através de uma pesquisa bibliográfica, na qual o autor analisou documentos da cidade de Belo Horizonte, onde segundo a autora, há uma segregação socioespacial. O trabalho se ampara também no conceito de conhecimento histórico, tendo como chave conceitual o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Adotou-se, pela autora, uma abordagem qualitativa considerando os aspectos da realidade, compreendendo e explicando as dinâmicas das relações sociais.

A conclusão da autora aponta para uma de suas contribuições relativa à possibilidade de conhecimento dos fatos e da História pelos estudantes da Vila Santa Rita e das ocupações em seu entorno, possibilitando a eles a construção de novos conceitos em relação à sua história e à de seus moradores. Ainda segundo ela, o ensino de História precisa ser crítico e reflexivo desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto, é importante que sejam abordados temas de relevância social no início da escolarização a fim de formar uma base conceitual para a ampliação do conhecimento ao longo da sua vida escolar.

A partir das análises do grupo 3, percebe-se que a diversidade social e cultural representam desafios presentes no cotidiano escolar e são fatores importantes para a pesquisa e para a educação que se propõe ir além da transmissão do conhecimento, com foco na equidade e na formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.2 Formação inicial de professores do Ensino Fundamental no Brasil: uma breve contextualização histórica

A trajetória da Educação no Brasil, nas últimas décadas, é marcada pela evolução do setor em diversos aspectos, como a ampliação do acesso em todos os níveis de ensino, o desenvolvimento de novas teorias e metodologias de ensino e de aprendizagem, o avanço da legislação educacional e a definição de políticas, além da formação de professores, elemento que aqui analisaremos de forma mais aprofundada, dentre outros aspectos que contribuem para o crescimento da Educação no Brasil. Através dos marcos legais, é possível observar os movimentos no Brasil, voltados ao desenvolvimento da formação inicial de professores para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 - Evolução das políticas voltadas à Formação Inicial de professores

| ANO | POLÍTICA | DESCRIÇÃO |
|------|-----------------------------|--|
| 1939 | Lei nº 1190 | O curso de Pedagogia foi definido como curso de Bacharelado |
| 1961 | Lei nº 4.024 | Diretrizes e Bases da educação Nacional, que passou a reger o curso Normal, destinado à formação dos professores. |
| 1962 | Lei nº 251/62 | Flexibilidade curricular: disciplinas licenciaturas + bacharelado |
| 1971 | Lei nº 5.962 | Lei nº 5.962 - Diretrizes para o ensino do 1º e 2º grau |
| 1996 | Década da Educação | Ensino superior como formação inicial |
| 2006 | Resolução CNE/CP nº 01/2006 | Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia |
| 2014 | PNE | Plano Nacional de Educação |
| 2017 | BNCC | Instauração da Base Nacional Comum Curricular |
| 2019 | Resolução CNE/CP nº2 | Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum. BNC Formação |
| 2024 | Resolução CNE/CP nº 4 | Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Básica |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No que se refere à formação dos professores, é relevante destacar alguns marcos fundamentais para que se chegasse ao momento atual, pois o processo ocorreu de forma gradual. Destaca-se, inicialmente, a Lei nº 4.024, de 20 de

dezembro de 1961, que definiu Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que passou a reger o curso Normal, destinado à formação dos professores, conforme estabelece seu capítulo IV:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário. (Brasil, 1961).

Em meio ao Regime Civil- Militar, a LDB de 1961 foi substituída pela Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971, trazendo novas diretrizes para o ensino do 1º e 2º graus. Seu capítulo V em relação à formação dos professores, estabeleceu que:

Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º Os professôres a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica. § 2º Os professôres a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (Brasil, 1971).

No entanto, após a abertura política e a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a aprovação da nova LDB promulgada por meio da Lei nº 9.394/96, incentivou-se a formação de professores para docência no Ensino Fundamental, em nível superior, admitindo-se conforme o Artigo 62º, a formação em nível médio, como parâmetro mínimo:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em

universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (Brasil, 1996).

Inicialmente, perante a nova orientação desta lei, ocorreu uma certa indecisão por parte dos docentes e redes de ensino, uma vez que ao mesmo tempo que o curso Normal de nível médio seguiu habilitando professores para a docência, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, aponta-se o curso de licenciatura como *locus* preferencial da formação. Para tanto, inicialmente, foi estabelecido um determinado prazo, conforme estabeleceu o Artigo 87º da referida LDB, que definiu a chamada "Década da Educação"² período de 10 anos a contar da publicação da lei, a partir do qual somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Brasil, 1996).

Frente a inviabilidade de atender tal proposta, transcorridos dez anos, em abril de 2013, com a Lei nº 12.796, que altera a LDB nº 9.394/96, revoga-se o parágrafo 4º do Artigo 87º, cinco anos após o prazo da referida "década da educação" ter terminado e volta-se a legitimar o curso de Magistério como formação inicial mínima para professores (Brasil, 2013).

No entanto, ainda são salutares os incentivos previstos na lei, que investem na formação de professores em nível superior. Neste sentido, a LDB estabelece que cabe à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios adotar mecanismos facilitadores de acesso e de permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuação na educação básica pública.

Para além disso, importante mencionar que, posteriormente, em 2014, é aprovada a Lei nº 13.005/14, que estabelece o Plano Nacional da Educação, com vigência de 10 anos, no qual são definidas metas e estratégias para a educação no país a serem atingidas neste período. (Brasil, 2014). Adversando a Lei n. 12.796 e retomando o Artigo 84º da LDB, o PNE (Lei nº 13.005/2014) estabelece como sua meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

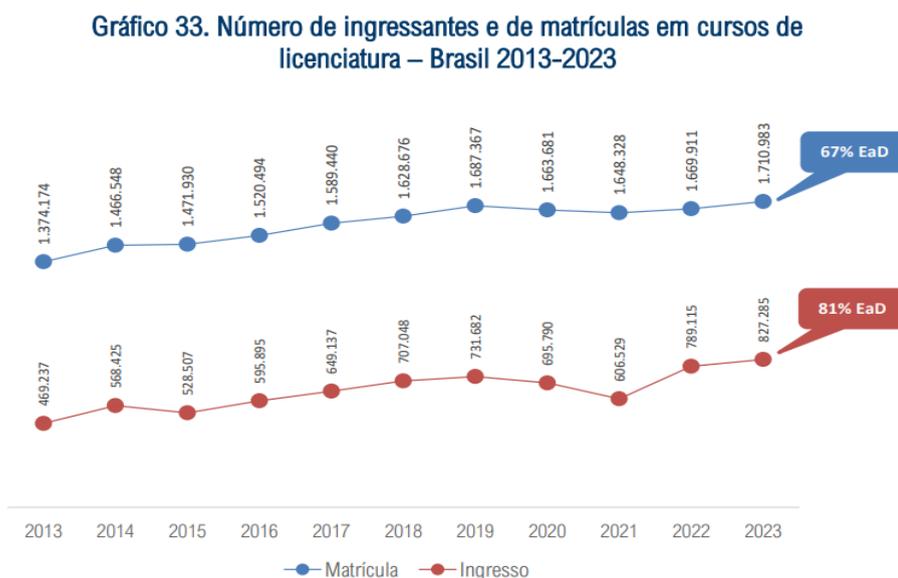
² A década da educação refere-se ao período de 1997 a 2007, conforme artigo 87º da LDB (Brasil, 1996).

de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Brasil, 2014, p. 48, grifo nosso).

Frente ao exposto, nos dias atuais, já podemos observar uma evolução positiva e significativa em políticas educacionais voltadas à formação de professores, bem como um investimento nesta direção. Exemplo disso são programas e projetos de bolsas como o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID³, o Programa de Residência Pedagógica⁴, o Programa Institucional de Fomento e Indução da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares - PRIL⁵, o Programa Professor do Amanhã⁶, dentre outros que oferecem bolsas voltadas à formação de professores em nível superior.

Uma evolução na formação de professores em nível superior, em termos quantitativos, pode ser observada no resultados do Censo da Educação Superior de 2023 que nos mostra um crescimento significativo no número de alunos matriculados em cursos de licenciatura nos últimos 10 anos, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Número de ingressantes e de matrículas em cursos de licenciatura- Brasil 2013-2023



Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2023

³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 27 jan. 2025.

⁴ Fonte: <https://acesse.one/UwgnA>. Acesso em: 27 jan. 2025.

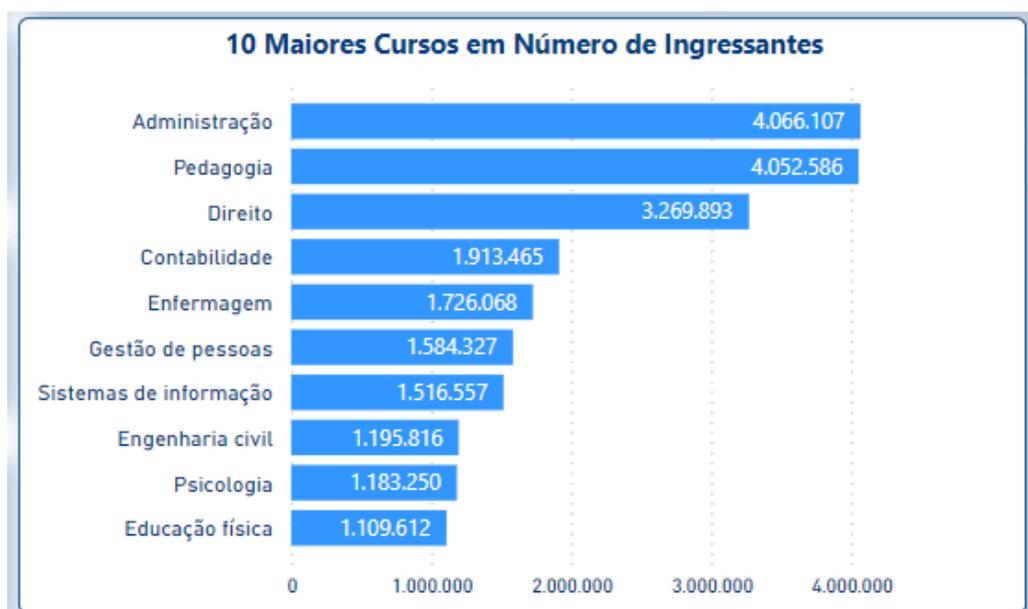
⁵ Fonte: <https://l1nk.dev/OybZr>. Acesso em: 27 jan. 2025.

⁶ Fonte: <https://l1nk.dev/JLfog>. Acesso em: 27 jan. 2025.

Perante esses dados, percebe-se uma procura maior pelos cursos de licenciatura tornando as Universidades o lócus da formação inicial dos professores. Além disso, é possível observar um crescente na busca por formação superior num período de 10 anos, com grande contribuição do Ensino a Distância - EaD, que se torna um fator importante para o crescimento, passando de 1.374.174 estudantes matriculados em 2013 para 1.710.983 de estudantes no ano de 2023.

Segundo os dados do último Censo do Ensino Superior, em 2023, o Curso de Pedagogia foi o segundo curso com maior número de ingressantes, atingindo 4.052.586 ingressantes, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Número de ingressantes no Curso de Pedagogia



Fonte- Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2023.

Já em relação ao número de concluintes, o Curso de Pedagogia, conforme o Censo 2023, apresenta-se em 1º lugar, com 1.728.750 concluintes, de acordo com o gráfico a seguir:

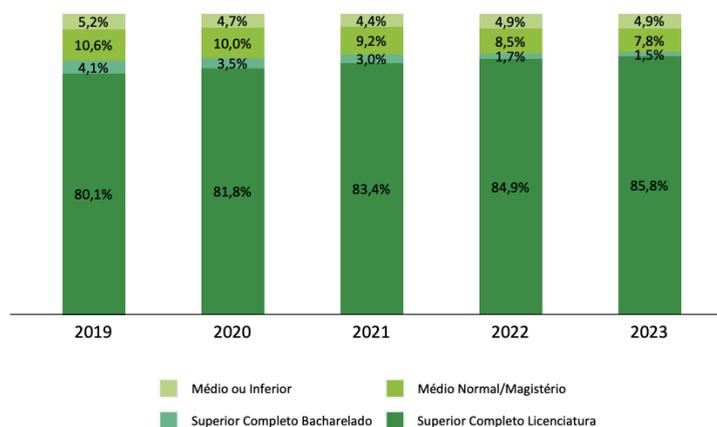
Gráfico 3 - Maiores Cursos em número de Concluintes



Fonte: Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2023.

Assim, os dados do último Censo da Educação Superior, datados de 2023, ratificam a procura grande pelo Curso de Pedagogia, bem como o número expressivo de concluintes do Curso. Já quanto à escolaridade dos docentes em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos observar no Censo Escolar 2023 que 87,3% deles possuem formação em nível superior completo (85,8% em licenciatura e 1,5%, bacharelado) e 7,8% ainda possuem apenas a formação de nível ensino médio, no curso normal ou magistério, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Escolaridade dos docentes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2023.

No subcapítulo a seguir abordaremos questões relacionadas especificamente ao Curso de Pedagogia, responsável atualmente pela formação de professores para docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, resgatando seu percurso histórico aliado ao olhar sobre a legislação que o ampara até que lhe fosse atribuído este papel.

3.2.1 A trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e a formação de professores

Ao se referirem à formação docente, Costa, Matos e Caetano (2021, p. 899) nos dizem que: "[...] é importante compreendermos as concepções de formação docente implementadas nas reformas educativas, uma vez que elas servem de referência para as políticas curriculares direcionadas à Educação Básica". Isso posto, analisamos aqui, um pouco da trajetória histórica do curso de Pedagogia, a fim de compreender seus movimentos e as diferentes concepções que foram sendo construídas até os dias atuais.

Segundo Meinhardt (2016) cabe ressaltar que o Curso de Pedagogia no Brasil, teve em 1939, através do Decreto-lei nº 1190/39, a sua primeira regulamentação expedida. Nesse decreto: "O curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado [...]. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado." (Saviani, 2008,

p.39). Ainda sobre esta regulamentação, Meinhardt (2016), destaca um aspecto que perdurou por um tempo na formação dos cursos de licenciatura de áreas que também formam o profissional bacharel.

Tal regulamentação estabeleceu o conhecido “esquema 3 + 1”, o qual durante muito tempo foi adotado pelas instituições de ensino superior em alguns cursos de licenciatura, por meio da união das turmas de bacharelado e de licenciatura. Assim, os três primeiros anos destinavam-se à formação do bacharel em pedagogia, compreendido como um técnico em educação, que ao cursar mais um ano de estudos dedicados à didática, poderia atuar também na docência no Curso Normal de nível secundário – hoje Curso Normal de nível médio. (Vieira; Francisco; Meinhardt, 2016, p. 11).

Ainda de acordo com Meinhardt (2016), com isso, se estabeleceu na época a dicotomia bacharelado *versus* licenciatura, marcada por uma formação técnica de um lado, a de bacharelado “[...] para assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores inspeção de escola, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes[...]” (Brasil, 2005, p.2) e, de outro, as funções de ministrar as matérias pedagógicas no curso Normal, sendo essa a atribuição dos licenciados.

No ano de 1962, é expedida uma nova regulamentação no curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE nº 251/62⁷. Sobre essa modificação, Saviani (2008) destaca uma certa flexibilidade curricular, sendo oportunizado que as disciplinas de licenciatura pudessem ser cursadas juntamente com as do bacharelado, além da definição de cinco matérias obrigatórias e onze optativas, onde o estudante poderia escolher duas. Ainda segundo Saviani (*apud* Meinhardt, 2008, p.42): “ As matérias obrigatórias eram as seguintes: Psicologia da Educação; Sociologia (geral e da educação); História da Educação; Filosofia da Educação e Administração Escolar”.

De acordo com Vieira, Francisco e Meinhardt (2016), com a promulgação da Lei nº 5540, em 1968, novas mudanças ocorreram no Curso de Pedagogia através da Reforma Universitária, que se expressam através do Parecer CFE nº252/69, que deu origem à Resolução CFE nº 2/69, fixando e padronizando o currículo mínimo do curso de Pedagogia.

Ao serem habilitadas diversas atividades destinadas ao profissional egresso na Educação, o Artigo 1º da Resolução mencionada acima ficou redigido da seguinte forma:

⁷ Fonte: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (Resolução CFE nº 2/69 apud).

Posteriormente, os currículos mínimos dos cursos de graduação em geral foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ainda segundo a autora,

[...] as diretrizes curriculares apresentam os pressupostos basilares, orientando as instituições na definição de seus currículos, a partir do estabelecimento de um perfil profissional, apresentando as habilidades, competências e os conhecimentos centrais na formação conferindo, ao mesmo tempo, maior grau de autonomia para a instituição na constituição do percurso formativo em cada um dos cursos, de forma coerente com a realidade e as demandas da região em que essa está inserida. (Vieira; Francisco; Meinhardt, 2016, p. 13).

Após anos de vigência dos currículos mínimos o curso de Pedagogia passou a ter sua regulamentação atualizada, o que ocorreu somente em 15 de maio de 2006, quando foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, redigidas na Resolução CNE/CP nº 01/2006, abordando a docência como fator principal da formação, conforme art. 2º do documento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE, 2006).

Segundo o art. 3º do mesmo documento: “o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” seguindo valores ou “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. Ainda no art. 3º da Resolução, em seu parágrafo único, cabe ressaltar que o documento aborda três fundamentos essenciais para a formação do licenciado:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (CNE, 2006).

Posteriormente, em 2019 é publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, esta que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica BNC-Formação. O Artigo 2º da Resolução apresenta as aprendizagens essenciais para a formação:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento pelo licenciando, das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular- BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (CNE, 2019, p. 2).

Diante do exposto até então, entende-se que pensar na formação de professores requer um olhar especial a fim de que estes possam contribuir com a formação dos estudantes como seres integrais, pois segundo a BNCC (2018), a educação de qualidade precisa incluir a formação integral dos estudantes para a vida em sociedade, o que, muitas vezes, requer uma mudança de paradigmas.

Para tanto, a Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores para a Educação Básica - BNC FORMAÇÃO prevê o desenvolvimento de 10 competências gerais que capacitem os docentes para os diferentes desafios. Além disso, estabelece algumas competências específicas relacionadas às dimensões do conhecimento profissional, da prática e do engajamento profissional, conforme o quadro abaixo:

Quadro 7- Competências específicas da Base Nacional Comum (2019)

continua

| COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS | | |
|---|---|---|
| 1 CONHECIMENTO PROFISSIONAL | 2 PRÁTICA PROFISSIONAL | 3 ENGAJAMENTO PROFISSIONAL |
| 1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los. | 2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens. | 3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional. |
| 1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem. | 2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem. | 3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. |

conclusão

| | | |
|--|---|--|
| 1.3 Reconhecer os contextos. | 2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino. | 3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos. |
| 1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. | 2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades. | 3.4 Engajar-se, profissionalmente com as famílias e com a comunidade. |

Fonte: Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2009.

Em 29 de maio de 2024, o Ministério da Educação (MEC) através do Conselho Nacional de Educação (CNE) define novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Básica, na qual estabelece fundamentos, princípios, base comum nacional, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam, visando a formação do perfil almejado para o egresso. (Brasil, 2024).

O documento ainda aborda o tempo de quatro anos para a conclusão de cursos de licenciatura e a carga horária mínima de 3.200 horas, das quais ao menos metade (1.600 horas) deve ser realizada de forma presencial. De acordo com a Resolução, a carga horária dos Cursos de Licenciaturas será distribuída da seguinte forma:

Quadro 8 - Distribuição da carga horária nos Cursos de Licenciaturas

| C.H. CURSOS LICENCIATURAS | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS |
|----------------------------------|---|
| 880 horas | Desenvolvidas para formação geral, que abrange conhecimentos sobre o fenômeno educativo e a educação escolar, comuns a todas as licenciaturas e que podem ser ofertadas de modo presencial ou remoto. |
| 1.600 horas | Direcionadas para os conhecimentos específicos, que correspondem aos conteúdos das áreas de atuação profissional, dos quais ao menos 880 horas devem ser realizadas de forma presencial, nos casos de cursos ofertados em modalidade a distância. |
| 320 horas | Para atividades acadêmicas de extensão, que devem ser ofertadas, necessariamente, de forma presencial. |
| 400 horas | De estágio supervisionado, que também serão, obrigatoriamente, realizadas em modalidade presencial. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Através destas informações é possível perceber um avanço nas questões relacionadas aos conteúdos dos cursos, dividindo a carga horária com conteúdos gerais e os específicos de sua área escolhida, ofertando oportunidades de aprender de forma mais abrangente, mas também adquirir o conhecimento dos seus conteúdos específicos a serem trabalhados.

Percebe-se que a Educação a distância fica restrita ao máximo de 50% da carga horária total do curso, fator que nos leva a refletir, por um lado, sobre as facilidades proporcionadas a partir de aulas remotas, sem a necessidade de locomoção do estudante até a Universidade e, por outro, sobre a necessidade da interação presencial, troca de ideias e atividades práticas fatores fundamentais para a formação. Ao estágio supervisionado são dedicadas 400 horas a fim de que o estudante possa ter uma experiência prática na escola, articulando teoria e prática. O referido documento ressalta a importância de preparar os futuros professores para a mediação dos conteúdos, que também englobam as questões relacionadas à formação humana e cidadã, conforme parágrafo 2º:

§ 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial. (Brasil, 2024).

Ainda nas novas diretrizes curriculares, o inciso II, do Art. 4º faz menção à prática reflexiva do professor:

II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho. (Brasil, 2024).

Diante disso, as diretrizes curriculares reconhecem o quanto é fundamental que a formação se constitua a partir de uma base sólida de conhecimentos, que fundamentam a prática pedagógica do futuro professor e que forneça elementos para que estes possam analisar e refletir sobre suas próprias práticas, assumindo uma postura reflexiva. Deste modo, a formação inicial precisa voltar-se, tanto para a

teoria quanto para a prática, sendo fundamental a articulação entre uma e outra. Conforme Nóvoa (2001):

As diferentes denominações que caracterizam o professor pesquisador assentam-se sob o mesmo paradigma, qual seja, o do professor reflexivo cujo escopo está em formar um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. (Nóvoa, 2001, p.2).

Nesse sentido, é essencial uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do docente, comprometida com a qualidade da educação. Isso significa que a prática reflexiva do professor deve ser um dos atributos a compor o perfil profissional dos egressos dos cursos de licenciatura.

No que tange à carga horária dos cursos de licenciatura, as diretrizes curriculares Art. 14º, orientam:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora. (Brasil, 2024).

Através do parágrafo 1º, nota-se uma preocupação na formação em organizar os conteúdos necessários para o licenciado, garantindo espaço para os fundamentos teóricos essenciais que devem embasar a prática docente, sendo necessários a uma prática reflexiva.

Ainda segundo as diretrizes curriculares nacionais no inciso I, do art. 13, que apresenta a estrutura do Núcleo I - Estudos de Formação Geral, composto pelos conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais, que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar, além de formar a Base comum para todas as licenciaturas, deve articular:

b) princípios, valores e atitudes comprometidos com a justiça social, reconhecimento, respeito e apreço à diversidade, promoção da participação, da equidade e da inclusão e gestão democrática; [...] d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial. (Brasil, 2024).

Através da legislação, nota-se que há uma preocupação em olhar para o estudante da Educação Básica, considerando a diversidade, levando o professor a refletir sobre suas habilidades a fim de que esse estudante seja contemplado, independente de sua classe, cor ou raça. Sabe-se, no entanto, que é difícil abranger na formação todas as questões pedagógicas e os fatores que interferem na aprendizagem, fazendo-se portanto cada vez mais necessário construir conhecimentos base que sustentam a prática docente e instrumentalizem o professor em sua prática cotidiana. No Art 10º, o documento apresenta competências esperadas dos egressos ao final da formação. No quadro 9 a seguir, se estabelece um comparativo entre as competências que fazem referência às questões sociais que afetam a escola e o trabalho docente, relacionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do ano 2019 e de 2024.

Quadro 9 - Relação de competências esperadas dos egressos

| RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. | RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024. |
|--|---|
| <p>Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.</p> <p>Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.</p> | <p>III - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola;</p> <p>IV - reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua e, também os contextos de vidas dos estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas;</p> <p>V - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;</p> <p>VI - compreender como as ideias filosóficas e as realidades e contextos históricos influenciam a organização dos sistemas de ensino, das instituições de Educação Básica e das práticas educacionais;</p> |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Conforme o quadro acima, percebe-se que segue sendo uma preocupação questões voltadas ao ensino justo e igualitário, sem distinção de classe social, raça, cor ou outros fatores exclusivos, aspectos que foram intensificados entre as

competências previstas. Cabe aos professores, estar atentos aos cuidados especiais com aqueles que lhes foram confiados, respeitando seu contexto sociocultural e histórico.

Além disso, é possível observar que no documento atual, seguem orientações importantes e específicas relacionadas à aprendizagem diversificada, conforme a necessidade de cada estudante, auxiliando no processo de ensino, conforme quadro comparativo apresentado a seguir:

Quadro 10 - Relação de competências relacionadas à aprendizagem diversificada

| RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. | RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024. |
|---|---|
| Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. | IX - aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos; VIII - demonstrar conhecimento sobre diferentes formas de apresentar os conteúdos dos componentes e das áreas curriculares para os quais está habilitado à docência, utilizando esse conhecimento para selecionar recursos de ensino adequados que contemplem o acesso ao conhecimento para um grupo diverso de estudantes; X - estruturar ações pedagógicas e ambientes educativos que promovam a aprendizagem dos estudantes. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Dentre outros itens importantes na Resolução, cabe ressaltar nesta pesquisa a relevância do embasamento teórico na formação inicial de professores, incluindo a compreensão clara e crítica dos marcos normativos, colaborando no pleno desenvolvimento deste profissional, conforme o item II da nova Resolução (2024):

II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2024).

Com a elaboração das novas diretrizes para a formação inicial de profissionais do magistério para a educação básica, pode-se perceber uma preocupação em

evoluir significativamente este processo importante no desenvolvimento da formação humana, tendo em vista o cuidado com a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os que compõem a Educação Especial, e com o ambiente que será proporcionado aos estudantes.

Percebe-se que, segundo a legislação, o professor precisa preparar-se para atender aos alunos, vendo o estudante como um ser integral. Observa-se também que atualmente o Curso de Pedagogia é o espaço preferencial para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que se constata também no aumento gradativo no número de estudantes matriculados, conforme veremos no capítulo a seguir.

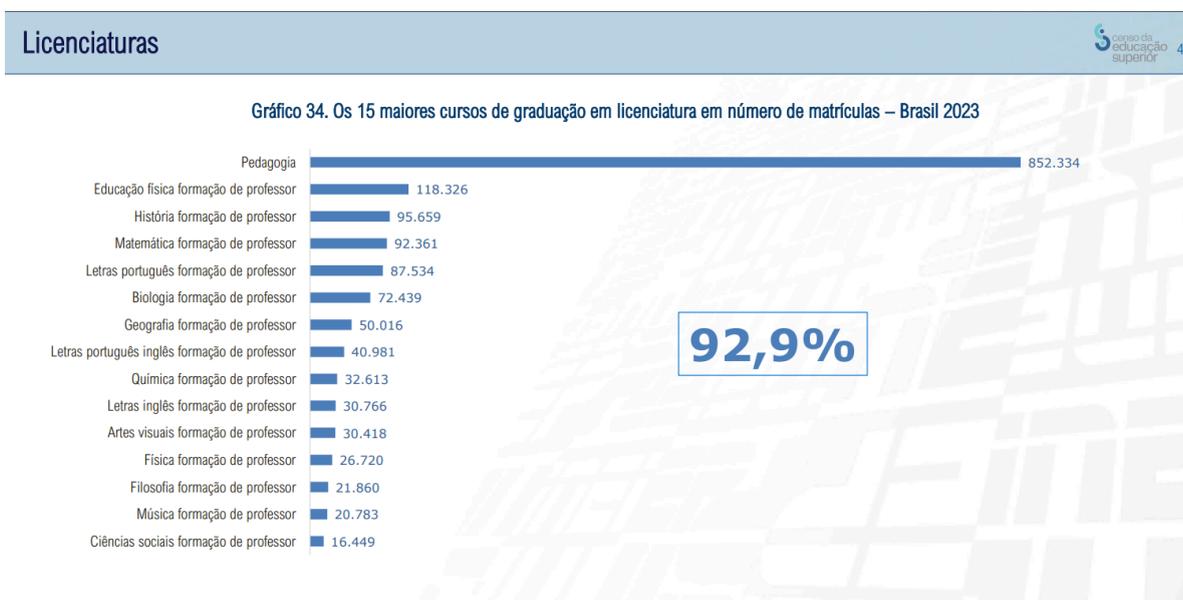
3.3 A Formação de professores e seus múltiplos saberes

Libâneo e Pimenta (1999) em relação à formação do professor ressaltam:

[...] esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social. (Libâneo; Pimenta, 1999, p.262).

Deste modo, percebe-se que garantir a qualidade da formação inicial dos professores, em nível superior, é fundamental na busca pela transformação social, por meio da educação. A partir do próximo gráfico, podemos observar que, mesmo sendo ainda admitida a formação de professores em nível médio, há um alto índice de matrículas nos cursos de licenciaturas no Brasil, com destaque para o curso de Pedagogia com 53,6% das matrículas realizadas, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2023, colocando o curso de Pedagogia no topo das licenciaturas.

Gráfico 5 - Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil 2023.



Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2023

Os números apresentados no Censo da Educação Superior de 2023 sobre a formação inicial de professores evidenciam a evolução quantitativa no número de estudantes e com isso apontam a importância de direcionarmos nosso olhar a essa formação com foco em seus aspectos de caráter qualitativo.

Nesse sentido, Meinhardt (2018, p.38) adverte que: “Para além dos dados quantitativos apresentados é preciso atentar, no desenvolvimento da Educação Superior, às mudanças sociais que vimos ocorrer nos últimos tempos [...]”. A partir da fala da autora, percebe-se a solicitação para um olhar atento aos acontecimentos e mudanças que impactam no processo ensino-aprendizagem e consequentemente na formação de professores.

Nesta mesma direção, Melo (2020) complementa:

Pensar na Formação de Professores exige pensar no ato educativo ocorrido na Universidade, pois educar exige um posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo o momento, implicam tomadas de decisões. (Melo, 2020, p.521).

Um olhar acerca da relação entre quantidade e qualidade na educação superior precisa estar presente nas políticas educacionais, fomentando a elaboração de um currículo que proporcione um percurso formativo que de fato prepare os estudantes que ingressam na universidade para a realidade das escolas. Para Juliatto (2005, p.

19-20): “Cresce no Brasil a preocupação com a qualidade da educação superior [...]” e complementa “[...] A preocupação com a qualidade da educação superior não ocorre apenas no Brasil. Ela existe como um crescente desafio mundial.”

Pimenta (1999) também problematiza a formação de professores ressaltando que, ao contrário do que se necessita, os cursos de formação inicial, ao desenvolverem currículos formais com conteúdos e atividades distanciados da realidade e da verdadeira prática social de educar, pouco contribuem para formar uma nova identidade do profissional docente. Gatti (2013) argumenta que,

o docente da educação básica merece uma atenção maior de “conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores/as do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa - estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas” -, apontando, sobremaneira, para a necessidade de se repensar as estruturas e dinâmicas formativas, bem como de se ressituar o papel dos formadores de professores/as. (Gatti, 2013, p.56).

Tardif (2002) ao refletir sobre o papel das faculdades de educação na formação dos professores, assinala:

[...] os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática [...]. (Tardif, 2002, p.270).

Ainda segundo o Tardif (2002), não se pode falar em Pedagogia, didática, aprendizagem, se esses fatores não estiverem relacionados às situações concretas do trabalho docente no dia a dia, ou seja, a formação deve estar interligada com o cotidiano escolar, fazendo sentido seu aprendizado para o educador.

Nunes (2001, p. 38) enfatiza que:

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que ‘aprendessem’ a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência. (Nunes, 2001, p.38)

A partir da fala do autor percebemos que a experiência que o professor carrega também contribui para qualificar seu fazer pedagógico com o passar do tempo. Os autores Farias *et al.* (2018, p. 447) contribuem ao afirmarem que: “Com o avanço na carreira, os professores modificam os seus comportamentos, crenças, perspectivas,

expectativas, vontades e desejos em relação à sua atuação profissional.” Muitas vezes, os egressos das Universidades apresentam receio e insegurança ao ingressar na sala de aula, por não se sentirem preparados para ensinar as crianças e os jovens. Conforme Gadotti (1998):

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas também a prática coletiva dos educadores. (Gadotti, 1998, p.125).

As Universidades precisam integrar em seus currículos as práticas pedagógicas, ou seja, a teoria e a prática precisam andar juntas nesse processo de desenvolvimento do professor. Perante isso, Silva (2022) nos diz:

O Estágio Supervisionado é um campo do saber pedagógico no qual requer uma interação entre a universidade, a escola, os professores e os alunos, articulando os saberes epistemológicos com intuito de melhorar o processo de formação dos docentes, visando como resultado um melhoramento no ensino e 10 aprendizagem das escolas, pois ao ter ótimos profissionais eventualmente haverá um melhoramento no sistema de ensino. (Silva, 2022, p.9)

Os estágios curriculares auxiliam, para que, aquele educador que não tem nenhum convívio com a comunidade educativa, possa entender as diferentes metodologias e o dia a dia de uma sala de aula. Correia e Franzolin (2013, p. 227) complementam:

A realização do estágio é um momento essencial na formação do futuro professor, pois, é possível ampliar a análise de um contexto, possibilitando também o desenvolvimento de uma postura adequada, compreensão e problematização de diversas situações, além de coletivamente desenvolver ações possíveis (intervenções) no campo de observação. (Correia; Franzolin, 2013, p. 227).

Ainda no que diz respeito aos estágios curriculares, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, indica que deverá ser realizado “[...] de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências”, advindo de “atividades pedagógicas em um ambiente institucional de trabalho” que corrobora com “uma reflexão contextualizada conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional” (CNE, 2006, p. 15).

Os estágios curriculares oportunizam que aqueles estudantes que tiveram poucas experiências de convívio com a comunidade educativa, possam aproximar-se da realidade escolar para melhor compreender o dia a dia de uma escola. Em relação ao estágio, Andrade (2020, p.126) afirma:

No estágio, o aluno deverá se aproximar da realidade da sala de aula ou da escola para que a partir dos dados observados e das vivências, neste contexto, seja possível fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica que se efetiva na escola. (Andrade, 2020, p.126).

Já Tardif (2002) ao refletir sobre o papel das faculdades de educação na formação dos professores e os estágios obrigatórios, assinala:

[...] os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática[...]. (Tardif, 2002, p.270)

A partir da fala de Tardif, percebe-se a importância da inclusão dos estágios no Curso de Pedagogia no qual se concretizam muitos aprendizados teóricos que foram construídos nas disciplinas.

Tardif (2002) nos leva a refletir, ao mencionar que o professor, antes mesmo de ingressar numa Universidade, um dia foi estudante e esteve em uma sala de aula e, desta forma, carrega consigo essas memórias que colaboram com suas práticas hoje como educador, o que constitui um de seus muitos saberes. Segundo Gatti (2022, p.40): "É fundamental que a sociedade reconheça a importância e o impacto positivo dos professores na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida". Deste modo, aborda a formação do professor em uma perspectiva mais ampla, abrangendo os múltiplos saberes que o constituem em conjunto com a formação específica que, atualmente, tem como espaço o curso de Pedagogia.

Para Nascimento (2021 p. 44):

A formação inicial tem vasta importância no processo formativo do docente, pois é neste momento que os saberes e as habilidades serão potencializados para torná-lo um profissional fundamental ao campo educativo.

Fanizzi e Santos (2017, p. 464), no entanto, ainda ressaltam que “O processo de aprendizagem do professor ainda é concebido como sendo 'de fora para dentro',

ou seja, segundo o autor, o professor é considerado um ser que se constrói através da aquisição do conhecimento". Sobre isso, Tardif (2002) entende que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática". (Tardif, 2002, p.14)

O autor ressalta a importância dos conteúdos, mas não como prioridade e sim, como um processo que ocorre gradativamente entre a relação do professor com seus estudantes e o ambiente de trabalho.

3.4 Formação docente e realidade escolar

Muitas das experiências adquiridas pelos estudantes de Pedagogia, são conquistadas nas suas práticas pedagógicas proporcionadas após a formação inicial no curso de Pedagogia. Corroborando Schon (2002), Perrenoud *et al.* (2001, p. 223) afirmam que: "tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a *posteriori*, mas no momento mesmo da ação." Segundo os autores, ser professor e dedicar-se a esta missão é ser adaptável a diferentes situações, aprendendo a partir de suas experiências. E neste sentido, Freire (1991, p. 58) diz: "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a sua prática."

Tardif (2002, p. 16) ainda nos diz que: "o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula". Assim, os professores precisam inserir-se na comunidade escolar trazendo suas experiências da formação inicial e vivenciando outras. Nóvoa (2019) defende uma construção de saberes pedagógicos no coletivo, ou seja, o professor necessita de outros professores para juntos construírem de forma positiva suas práticas docentes.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. (Nóvoa, 2019, p. 11)

Para Pimenta (1999, p. 15) “[...] repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes [...]”, pois cada dia mais, as comunidades educativas preocupam-se com a formação integral do estudante. Gatti (2017) nos diz que:

[...] é preciso lembrarmos que educação implica ação entre pessoas, se a concebemos em seu sentido mais completo de formação humana e não apenas como processo que conduz apenas ao domínio intelectual de conteúdos. (Gatti, 2017, p.732).

O professor precisa assumir a função de mediador, tornando-se responsável pela aprendizagem das crianças e dos jovens da escola. No dia a dia, na escola, vai adquirindo experiências que o auxiliam a desenvolver seu trabalho docente na sala de aula. Segundo Zanesco e Marihama (2021, p.43): “O mediador facilita a relação entre o mediado e o objeto, de modo que o aprendiz consiga perceber e apreender o funcionamento de suas ações mentais desse processo.” Freire (2011, p. 25) já nos diz que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Bruno (2021, p. 29) diz que "Trabalhar a formação implica em também compreender que apenas abordagens pedagógicas e textos teórico-práticos não são suficientes, se não situarmos que o professor é um sujeito em transformação". Assim, a formação inicial do professor deve envolver o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação na atual realidade escolar. Segundo Nascimento (2021):

Indiscutivelmente, a formação docente é, nos dias atuais, um dos maiores desafios da profissionalização em prol de uma educação de qualidade pautada pela democracia e equidade. Essa qualidade é indissociável da teoria e prática. No entanto, a construção e a transformação do saber dependem, principalmente, da iniciativa, interesse e atitude deste profissional em construir e consolidar saberes, pesquisar, refletir e se tornar autônomo para fazer a diferença na vida dos estudantes. (Nascimento, 2021, p.46).

Ao se referir à formação de professores, Imbernón (2004, p. 47) ainda destaca que devemos: “[...] analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho”. Quanto a formação de professores, Freire (2011, p.134) ressalta

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a

importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. (Freire, 2011, p.134).

Sabemos que a elaboração de um currículo voltado à formação da pessoa para o mercado de trabalho, precisa contemplar também a formação integral deste estudante. Barnett (2001, p. 20) defende “[...] uma educação superior mais aberta com a sociedade e que esteja sustentada, também, por uma concepção mais aberta de ser humano”. Neste sentido, o currículo deveria promover “o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente”, fazendo com que o futuro educador em formação aprendesse a “interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (Imbernón, 2004, p. 53) e a partir disso, forme cidadãos críticos e pensantes na sociedade dos dias atuais. Os professores são fundamentais no processo educacional, responsáveis por mediar o conhecimento, além de desenvolver habilidades dos estudantes. Conforme Gatti (2007, p. 17) afirma, “é imprescindível que eles estejam bem preparados para enfrentar os desafios e as demandas da educação atual.”

Ainda segundo Tardif (2002, p.118): “Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas”, ou seja, todos trazem consigo uma bagagem de vida, de experiências e de desejos. Para Tardif (2002), a Pedagogia, assim, transpassa o conteúdo e os materiais didáticos devendo voltar-se também às questões relacionadas aos estudantes como: a motivação, a gestão da classe, a relação entre professor e aluno dentre outros fatores que contribuem para uma formação integral. Ainda segundo o autor, cabe ressaltar que um dos papéis do professor é mediar o processo de construção do conhecimento, mas isso só ocorre se houver inter-relação entre professor e estudante, possibilitando que a aprendizagem ocorra. Freire (2011, p.41) destaca:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”. O educador é um “realizador de sonhos.

A partir disso, nota-se que o professor precisa sentir sua profissão de forma que assuma-se como um ser que educa e que transforma sonhos em realidade. Segundo Alarcão (2007, p.23): “O professor é um profissional da ação cuja atividade

implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos.” Analisando a fala da autora, percebe-se a importância de um professor reflexivo dentro da sala de aula, que leva em consideração os estudantes, vendo eles como seres humanos com suas diferentes características. Já Pimenta, Garrido e Moura (2000) abordam contextos escolares como perspectiva de formação de uma professor reflexivo:

Na última década, a literatura sobre a formação do professor reflexivo tem-se deslocado de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração os contextos escolares. (Pimenta; Garrido; Moura, 2000, p. 92).

A fala dos autores evidencia a importância de considerar o contexto escolar na formação e na prática docente, o que precisa ser objeto de constante reflexão, de modo a orientar e reorientar o processo ensino-aprendizagem. Sabemos que durante a formação, o professor é preparado para executar suas atividades numa sala de aula, no coletivo, mas o mesmo precisa estar atento ao fato de que cada indivíduo é diferente e traz sua própria história de vida. Nesse sentido, Freire (2011, p. 59) destaca como um dos saberes necessários ao professor: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.” Para Tardif (2002, p.129): “Embora ensinem os grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos”. Muitas vezes, os educandos chegam na escola trazendo situações diferentes da que o professor planejou naquele momento, por este motivo, torna-se necessário o olhar do educador para que este estudante seja acolhido.

Ainda quanto ao professor, Tardif (2002) ressalta a necessidade de entendê-lo como protagonista de seu trabalho, antes mesmo de compreender a natureza do ensino. O professor é um ser humano com seus anseios, medos e aprendizados, trazendo para as suas práticas, o que viveu quando estava na situação de estudante. Para Tardif (2002) o professor,

[...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (Tardif, 2002, p.230)

O educador, já não é mais o detentor do saber, como nos tempos primórdios, mas sim, aquele que media o conhecimento e a aprendizagem tornando-a

significativa para seus educandos. Suas práticas pedagógicas devem estar interligadas com o dia a dia de cada estudante que lhe foi confiado, para que faça sentido para a criança ou jovem. Para Tardif (2002, p. 235) o educador precisa estar atento já que, é “[...] um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”. Referente a esta ação, Freire (2011, p.101) coloca que: “Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço.” O autor ainda complementa: “[...] É o respeito jamais negado ao educando, ao seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele”.

Tardif (2002) se opõe à formação de professores na Universidade, nos institutos ou demais locais, onde ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., concebidas sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas que o professor vivencia no dia a dia, em sua sala de aula. Ainda ressalta que, por vezes, muitos dos professores universitários que estão à frente da formação inicial, nunca desenvolveram suas práticas pedagógicas dentro de uma sala de aula na Educação Básica. Quanto às teorias citadas acima, o autor coloca que as mesmas são oferecidas de forma fragmentada, constituindo-se em unidades fechadas, sem qualquer relação umas com as outras e por um período curto de duração, causando pouco impacto entre os estudantes.

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativas às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. (Tardif, 2002, p. 242).

Neste contexto, a formação acadêmica precisa ser repensada e reconstruída, visando formar futuros educadores compreendidos como atores fundamentais para uma prática educativa voltada ao progresso e à melhoria da sociedade. Conforme abordado por Gatti (2013, p. 28), "políticas coerentes e eficazes podem criar um ambiente propício para atrair, reter e desenvolver professores qualificados, promovendo não apenas o desenvolvimento educacional, mas também o desenvolvimento social." Ainda segundo a autora, é inegável que os desafios

enfrentados pelos educadores são complexos e multidimensionais, envolvendo não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas também questões sociais, emocionais e políticas.

3.4.1 A realidade das escolas de periferia

Percebe-se uma quantidade expressiva de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social encontrada em muitas regiões de nosso país, que se refletem de diversas formas dentro do espaço escolar. Para Werle e Silva (2021):

[...] vulnerabilidade indica situações fragilizadas de indivíduos e a precariedade de acesso a direitos e à proteção social que eles encontram ao longo de suas vidas, decorrentes do baixo nível socioeconômico, da não participação no mundo do trabalho, ou de insuficiente remuneração do trabalho. (Werle; Silva, 2021, p.281).

É no dia-a-dia dos indivíduos que se constituem essas precariedades e outras fragilidades como: “baixa escolarização, condições insuficientes de higiene, de nutrição, de acesso à saúde, relacionadas a moradias precárias, localizados em ambientes degradados e sem condições sanitárias.” (Werle e Silva, 2021, p.281). Questões como estas mostram carências no que se refere à garantia dos direitos humanos e à cidadania. A Constituição Federal de 1988 ao definir os direitos de todo o ser humano, coloca como compromisso do Estado, a responsabilidade em garantir a dignidade dos indivíduos, bem como a proteção de todos, sem nenhuma forma de discriminação ou preconceito, além de assinalar a erradicação da pobreza e da marginalização (Brasil, 2008).

Por vezes a escola é, ou deveria ser, o espaço de acolhida, de profissionais que estão atentos e preocupados com a formação integral dos estudantes. No entanto, as escolas localizadas nas periferias demonstram carências não só econômicas, mas em diferentes contextos e necessidades, que acabam por repercutir negativamente na aprendizagem dos estudantes nas práticas pedagógicas dos professores. Segundo Ferreira e Marturano (2002, p.39) “[...] crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”.

São muitos os estudos voltados ao desenvolvimento infantil que se referem ao meio em que a criança está inserida. Para Lev Vygotsky (1989) não se pode negar a relação entre desenvolvimento humano e ambiente, sendo que criança e ambiente influenciam-se mutuamente. Refletindo sobre essas questões na escola, Tardif (2002) complementa:

[...] o fato de ser um menino ou uma menina, branco ou negro, rico ou pobre, etc., pode ocasionar atitudes, reações, intervenções, atuações pedagógicas diferentes por parte dos professores. Por outro lado, enquanto ser social, o aluno também sofre inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce nenhum controle. (Tardif, 2002, p.129).

Ainda sobre o posicionamento e a importância do educador, Arroyo (2013 p. 49) faz referência a Paulo Freire como um ser que insiste que todo ato educativo, inclusive a educação dos educadores, é um permanente diálogo, uma permanente e atenta escuta dos processos educativos dentro e fora da escola. Arroyo (2013) ainda explica que só reconstruiremos nossa imagem de pedagogos na medida em que nos reencontramos com nossa infância, essa que nos dá sentido. Como pesquisadora e trabalhadora em uma escola de periferia, faço-me a mesma pergunta que o autor Arroyo (2013):

Como dizer aos educandos das escolas públicas: recorda-se do seu futuro e caminha a sua infância? Que infância? Perguntar-nos-ão. Não vivi a infância, me foi negada essa vivência. Fui “adulterado”, obrigado a lutar pela minha sobrevivência como adulto desde o início do meu percurso humano. (Arroyo, 2013, p.48).

Esses fatores apontados pelo autor, também nos remetem à fala de Paulo Freire (2011, p. 42) quando questiona: “Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles, os efeitos da opressão?” Os estudantes acolhidos diariamente em aula, trazem consigo, além de seus materiais concretos, uma vivência que, por vezes, compõem-se por violência, fome, desigualdade e outros fatores que os colocam em situação de vulnerabilidade social e que evidencia uma realidade que nega o acesso a alguns direitos humanos essenciais. Quanto a essa questão, Arroyo (2013, p.53) argumenta: “O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com as lutas pelos direitos. Que seja garantido a todos e a todas o direito a ser gente [...]”. Todo ser humano deve ter garantidos os seus direitos para que possa vivenciar uma educação de qualidade, sem distinções e preconceitos.

O professor, em um contexto marcado pela vulnerabilidade social, precisa rever suas práticas pedagógicas, considerando que está diante de estudantes que convivem em realidades diversificadas da sua e também diversa entre eles. Alguns vivem em meio a estruturas familiares e sociais positivas e outros trazem consigo a indignação de uma vida muitas vezes injusta e desigual, sentindo-se excluídos da sociedade. Neste contexto, Arroyo (2013, p. 61) ressalta que: “Teremos obrigação moral como profissionais de extirpar toda estrutura, toda lógica e todo ritual, excludentes e seletivos, que reforcem os processos de exclusão e desumanização a que vêm sendo submetidos fora da escola.” O autor ainda ressalta que a escola sozinha não conseguirá mudar essa realidade, mas enquanto estiverem dentro do ambiente escolar, este deverá ser um espaço de igualdade.

O professor em um contexto de vulnerabilidade social precisa ter como preocupação não apenas o ensino dos conteúdos e a definição das didáticas a serem empregadas, mas também a humanização e a eliminação das formas de exclusão. Segundo Arroyo (2013), se no foco do olhar do pedagogo não estiver primeiro e concomitantemente recuperar a humanidade roubada, não acertaremos na aprendizagem, ou seja, enquanto a desumanização estiver se sobrepondo no desenvolvimento das crianças e adolescentes, a aprendizagem seguirá pendente ou sem sentido algum. Nesse sentido Perrenoud (2002) aborda que:

[...] parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação dos professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam. Essa defasagem entre a realidade da profissão e o que se leva em conta na formação provoca inúmeras desilusões. Em diversos sistemas educacionais, há queixas de absenteísmo, de falta de educação e até mesmo da violência dos alunos, de sua rejeição ao trabalho, de sua resistência passiva ou ativa à cultura escolar. Em que programas de formação inicial a amplitude desses problemas é levada em consideração? (Perrenoud, 2002, p.17).

Frente ao exposto, compreende-se ser fundamental refletir sobre esta e outras tantas realidades presentes nas escolas, durante a formação inicial de professores, estabelecendo relações entre a teoria e a prática real do ofício de professor. Assim, o capítulo a seguir apresenta o percurso metodológico proposto para o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa que volta seu olhar a estes elementos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da presente pesquisa. Dessa maneira, na sequência, abordamos a caracterização do estudo, a relevância da pesquisa vinda do problema e dos objetivos. Logo após, a pesquisa apresentará a unidade de análise, os participantes do estudo, os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise de dados. A metodologia deste estudo seguiu as orientações de Gil (2008) e Yin (2015).

4.1 Caracterização do estudo

Ao iniciar uma pesquisa, torna-se fundamental refletir sobre o seu significado. Appolinário (2004) define pesquisa como:

Processo através do qual a ciência busca dar respostas aos problemas que se lhe apresentam. Investigação sistemática de determinado assunto que visa obter novas informações e/ou reorganizar as informações já existentes sobre um problema específico e bem definido. (Appolinário, 2004, p.150).

A posição do autor já nos leva a refletir sobre algumas funções essenciais dentro de uma pesquisa, processo no qual o pesquisador precisa buscar respostas realizando uma investigação sistemática. Gil (2008) nos diz que a pesquisa é: “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Ainda quanto a buscar um objeto de pesquisa, Severino (2007) aborda:

[...] o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado o mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho nas tramas políticas de qualquer realidade social. (Severino, 2007, p.15).

Severino (2007), nos faz refletir sobre a importância da conexão do pesquisador com o assunto/problema a ser pesquisado, para realizar sua pesquisa de um modo crítico e indagador. Neste mesmo sentido, Silveira e Córdova (2009) conceituam a pesquisa como:

[...] a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. (Silveira; Córdova, 2009, p.33).

Também Marconi e Lakatos (2007, p.157) refletem sobre a relação entre a pesquisa e a realidade vivenciada dizendo ser: “[...]um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Dessa forma, a pesquisa pode ser compreendida como uma interpretação da vida, que parte de uma inquietação ou curiosidade da pesquisadora, e das percepções da realidade vividas, contribuindo significativamente para melhor compreensão desta realidade ou até mesmo para a sua transformação. Nesta perspectiva, enquadram-se as pesquisas de abordagem qualitativa que buscam através de diferentes procedimentos compreender e interpretar determinados fenômenos quando focadas no campo social. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais. Já Yin (2015) acrescenta como características dos estudos qualitativos :

1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes) de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (Yin 2015, p.7).

Acrescentando, Flick (2009, p. 8) nos diz que a pesquisa qualitativa tende a mostrar o mundo “lá fora” e explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diferentes maneiras, sendo uma delas a análise de indivíduos ou grupos. O autor também aborda que este fator pode ocorrer através de uma examinação de interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Ainda completa: “[...]Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações”. Essas abordagens que o autor traz, mostram com clareza, a necessidade de demonstrar a forma de como as pessoas estão construindo a vida à sua volta trazendo isso para dentro da pesquisa. Quanto à pesquisa qualitativa, Flick (2009) ainda ressalta:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, constituem da escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (Flick, 2009,

p.23).

Já Godoy (1995, p. 58) ao abordar a pesquisa de abordagem qualitativa explica que esta: “[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados”. Minayo (2009), relata que a pesquisa qualitativa tem o papel fundamental para o ser humano na construção do pensamento dentro de suas atitudes e vivências. Ainda diz que:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2009, p.21).

Conforme apresentado acima, a presente trata-se de um de um estudo de caso, que neste sentido, constitui um dos procedimentos técnicos utilizados em pesquisas de abordagem qualitativa, o qual oportuniza a realização de uma descrição detalhada dos fenômenos e elementos nos quais o pesquisador está inserido.

Yin (2015) traz em sua obra a necessidade do pesquisador estar interligado com os componentes da pesquisa para um melhor desempenho no estudo de caso o que para o autor se trata de

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (“o caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. (Yin, 2015, p.17, grifo do autor).

Assim, entende-se que desenvolver um estudo de caso é buscar entender um fenômeno do mundo real e interligar esse com importantes condições contextuais cabíveis ao que está sendo pesquisado. Numa pesquisa qualitativa, como explica Yin (2015), o estudo de caso é usado para contribuir com nossos conhecimentos sendo eles individuais, grupais, sociais e relacionados. O autor ainda acrescenta: “Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos” (Yin, 2015, p.4). Gil (2008, p.58) conceitua o estudo de caso como: “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.” O autor ainda diz que o estudo de caso vem sendo

utilizado com frequência pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos.

Yin (2015) destaca as características metodológicas relevantes de um estudo de caso:

A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, como os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado. Beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise de dados. (Yin, 2015, p.18).

Frente ao exposto, destaca-se que a pesquisa que dialoga com algum elemento que integra a realidade do pesquisador, parte do seu anseio em buscar respostas às suas inquietações.

4.2 Problema e os objetivos do estudo

Uma pesquisa científica na área da Educação tem como um dos seus objetivos principais compreender determinados fatos para buscar alternativas de melhoria, para isso, torna-se necessário o empenho e a dedicação do pesquisador. Gil (2008, p.16) diz: “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Mas para isso é fundamental a elaboração do problema para o qual o pesquisador irá buscar respostas.

Considerando o exposto até então, se estabelece o seguinte problema de pesquisa:

Quais as (des)conexões entre as demandas formativas apontadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de periferia, oriundas dos desafios por eles enfrentados no cotidiano, com a formação inicial dos professores proporcionada, atualmente, pelo curso de Pedagogia?

Em decorrência do problema de investigação, constitui-se como objetivo geral deste estudo:

Analisar a formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental proporcionada, atualmente, pelo curso de Pedagogia e seus pontos de (des)conexão com as demandas formativas apontadas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de periferia, oriundas dos desafios

cotidianos por elas vivenciados.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) Identificar os desafios cotidianos encontrados pelas professoras do anos iniciais do Ensino Fundamental em suas práticas pedagógicas, em uma escola de periferia;
- b) Relacionar as demandas formativas apontadas pelas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista os desafios por elas vivenciados e a qualificação de suas práticas educativas;
- c) Analisar pontos de conexão e de desconexão entre a formação atual proporcionada no curso de Pedagogia e as demandas formativas apontadas pelas professoras de uma escola de periferia.

4.3 Unidade de Análise

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Básica localizada há mais de 40 anos na periferia do município de Porto Alegre/RS, atendendo atualmente mais de 700 estudantes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, priorizando o acesso aos moradores da própria comunidade, sendo mais de 99% dos alunos bolsistas com isenção total das mensalidades. A comunidade é considerada de extrema vulnerabilidade social, onde o tráfico faz parte do dia a dia de muitos que ali habitam.

A Proposta Pedagógica da Comunidade Educativa referida na pesquisa, articula reflexão, diálogo, frente às necessidades e demandas dos tempos atuais que envolvem nosso mundo, tendo em vista uma formação de excelência. O contexto da missão que a Rede da referida escola assume – “Ensinar a bem viver” – envolve aspectos éticos, morais, estéticos, culturais, religiosos, políticos, econômicos, ecológicos e educacionais que compreendem a globalidade do ser humano em formação. Assim, a Comunidade Educativa se traduz num ambiente que engloba uma multiplicidade de conteúdos, metodologias, intencionalidades e práticas pedagógicas e pastorais favoráveis ao desenvolvimento integral dos educandos.

A estrutura da escola conta com diferentes espaços educativos como sala de informática, Atendimento Educacional Especializado, biblioteca, entre outros. O

refeitório da escola, desde sua fundação até os dias atuais, é um local significativo para todos que lá estudam, pois a mesma oferece diariamente almoço escolar para os estudantes em ambos os turnos.

Destacamos que a realização do estudo foi autorizada por meio da assinatura do Termo de Autorização do Estudo pela diretora da escola.

4.4 Participantes do estudo

As participantes da pesquisa foram três professoras que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental da Escola que constitui a unidade de análise, as quais serão identificadas da seguinte forma:

Professora A: professora do 1º ano do Ensino Fundamental, com formação em Pedagogia concluída no ano de 2018, atua na docência há 10 anos e na escola em estudo há 4 anos.

Professora B: professora do 2º ano do Ensino Fundamental, com formação em Pedagogia concluída no ano de 2022, atua na docência há 4 anos e na escola em estudo há 4 anos.

Professora C: professora do 3º ano do Ensino Fundamental, com formação concluída no ano de 1990, atua na docência há 34 anos e na escola em estudo há 7 anos.

A escolha das participantes ocorreu de forma intencional, cada uma delas formou-se em Pedagogia em décadas diferentes, oportunizando assim, a análise de contextos educacionais em épocas diferentes, onde por vezes, a legislação vigente modificava com o decorrer dos anos. Também foi pensado na hipótese de que cada uma atua com turma de um ano do Ensino Fundamental diferente, completando o ciclo pedagógico fundamental para o processo de alfabetização, visando abranger as diferentes etapas pelas quais os estudantes passam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O aceite para participação no estudo se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A/B).

4.5 Instrumentos para a coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio do uso de diferentes instrumentos: a aplicação de um questionário e a análise minuciosa de documentos, os quais são explicitados a seguir. Todos os dados serão interpretados de modo a compreender seu conteúdo, à luz da fundamentação teórica que referenciou a pesquisa.

a) Questionário

O objetivo do questionário para a pesquisa foi coletar respostas de diferentes indivíduos para que pudessem colaborar com a construção das análises propostas. Quanto ao questionário, Gil (2008) o define como uma,

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p.121).

Para a presente pesquisa, foi realizado um questionário obtendo 9 perguntas elaboradas no Google Formulários. Este formulário foi respondido por três professoras da escola que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O questionário foi composto de perguntas abertas e fechadas, possibilitando aos respondentes que pudessem dissertar suas respostas de forma clara. Neste sentido, Gil (2008, p. 122) nos diz: “Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas.” Também utilizamos de perguntas dependentes facilitando e colaborando com o tempo do entrevistado.

Na elaboração das questões tratamos dos desafios do cotidiano escolar, bem como das demandas formativas identificadas pelas professoras, possibilitando que as participantes pudessem relatar sobre fatos, pensamentos, sentimentos, etc. As perguntas tiveram uma ordem específica, assim como orienta Gil (2008, p. 127), considerando a “Técnica do funil”, ou seja, uma questão interligada a outra.

Gil (2008) aborda diferentes tipos de questões e suas distinções. São elas: a) Questões sobre fatos; b) Questões sobre atitudes e crenças; c) Questões sobre comportamentos; d) Perguntas sobre sentimentos; e) Perguntas sobre padrões de ação e f) Perguntas referentes a razões conscientes de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos. Segundo o autor, é necessário um compilamento

de perguntas interligando-se uma à outra conforme seus diferentes tipos e conceitos, conforme abordado resumidamente no quadro a seguir:

Quadro 11 - Conteúdo das questões segundo Gil (2008, p. 125)

| | |
|--|---|
| QUESTÕES SOBRE FATOS | Essas questões referem-se a dados concretos e fáceis de precisar, como sexo, idade, naturalidade, estado civil, número de filhos etc. |
| QUESTÕES SOBRE ATITUDES E CRENÇAS | Questões dessa natureza são as mais difíceis de serem respondidas. Primeiramente, porque nem sempre as pessoas têm uma atitude ou mesmo uma opinião sobre o assunto, já que pode ocorrer que nunca tenham pensado nele. Depois, porque as pessoas podem não ter uma atitude global sobre determinado assunto, como por exemplo a legalização do aborto; podem ser favoráveis em certas circunstâncias e contrárias em outras. Apesar, porém, de sua complexidade, as atitudes podem ser medidas por escalas específicas |
| QUESTÕES SOBRE COMPORTAMENTOS. | O comportamento passado ou presente de uma pessoa é um tipo de fato que ela pode observar de uma posição privilegiada e constitui indicador expressivo de seu comportamento futuro em condições similares. |
| PERGUNTAS SOBRE SENTIMENTOS. | As perguntas deste tipo referem-se às reações emocionais das pessoas perante fatos, fenômenos, instituições ou outras pessoas. |
| PERGUNTAS SOBRE PADRÕES DE AÇÃO. | [...]referem-se genericamente aos padrões éticos relativos ao que deve ser feito, mas podem envolver considerações práticas a respeito das ações que são praticadas. |
| PERGUNTAS REFERENTES A RAZÕES CONSCIENTES DE CRENÇAS, SENTIMENTOS, ORIENTAÇÕES OU COMPORTAMENTOS | Estas perguntas são formuladas com o objetivo de descobrir os "porquês". Embora sejam perguntas simples de serem formuladas, há que se considerar que as respostas obtidas referem-se apenas a uma dimensão desses "porquês": a dimensão consciente. |

Fonte: adaptado de Gil (2008).

Diante do exposto, as perguntas propostas no questionário levaram em consideração os aspectos mencionados pelo autor.

c) Análise documental

A referida pesquisa contou também com análise documental que segundo Bardin (2021, p. 47) se refere a: “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência.”

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa foram analisados documentos que auxiliassem na investigação, sendo o Plano de Ação Anual da escola participante do estudo. De acordo com Gil (2008):

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos. (Gil, 2008, p.147).

A análise documental complementou a coleta de dados, compondo juntamente com o questionário o conjunto de dados a serem analisados a fim de buscar respostas ao problema de pesquisa.

4.6 Técnica de análise dos dados

A análise dos dados coletados se deu seguindo a técnica da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2021), definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2021, p.44).

Moraes (1999, p. 3) ao se referir à análise de conteúdo complementa: “[...] de certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados.” A Análise de Conteúdo tem um significado especial no campo das investigações sociais, sendo definida por Moraes (1999, p. 2) como “[...] bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.” O autor destaca ainda:

Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas, especialmente, ao longo dos últimos cinquenta anos. Mesmo tendo sido uma fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações. Neste sentido, ainda que eventualmente não com a denominação de análise de conteúdo, se insinua em trabalhos de natureza dialética, fenomenológica e etnográfica, além de outras. (Moraes, 1999, p.8)

A técnica de pesquisa Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2021) se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Tendo em vista a primeira etapa da organização da análise de conteúdo a Pré-análise, a autora nos orienta que é a partir dela que o pesquisador começa a organizar seu material, realizando uma leitura para que seja esta útil para sua pesquisa, formulando hipóteses e indicadores e escolhendo documentos que serão necessários no processo. Essa escolha de documentos, a partir da leitura, deve estar de acordo com os objetivos da pesquisa, sendo feita assim, uma seleção crítica.

Na presente pesquisa foi organizado um questionário via Google Forms e analisado o Plano de Ação Anual da escola participante da pesquisa. Esta fase é realizada em quatro etapas, sendo elas: a leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, as quais nos dão o caminho para a preparação da pesquisa como um todo (Bardin, 2021).

Na sequência temos a exploração do material na qual ocorreu a definição das categorias classificadas por meio do desmembramento ou reagrupamento das unidades de registro da escrita. Bardin (2021) ressalta que a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. A terceira e última fase do tratamento dos dados e resultados obtidos, consiste na busca de significação, ou seja, o analista tendo seus resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos na pesquisa (Bardin, 2021). Ainda segundo a autora, os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados coletados a partir do questionário apresentado às professoras A, B e C foram analisados, considerando os objetivos da pesquisa, que deram origem à duas categorias de análise: 1) Os desafios cotidianos de uma escola de periferia e 2) Pontos de conexão e desconexão entre a formação inicial proporcionada pelo curso de Pedagogia e as demandas formativas das professoras as quais são abordadas a seguir.

5.1 Desafios cotidianos numa escola de Periferia

Na formação inicial, etapa que precede o exercício da docência, espera-se que os futuros professores estejam aptos a formar outros cidadãos, desenvolvendo neles as competências básicas para viver na sociedade contemporânea. Nas reflexões feitas pelas professoras que responderam ao questionário, sobre sua inserção na docência, é quase lugar comum a ideia de “choque de realidade”, definida por Huberman (2013) como o momento em que estes deparam-se com uma realidade diferente daquela idealizada durante a formação inicial, período também entendido como “[...] de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional” (Huberman, 2013, p.39). Assim, o professor recém formado ao adentrar na sala de aula, depara-se naquele espaço com a necessidade de seguir em formação, aprendendo para preparar-se para atuar diante da realidade apresentada.

Para Nóvoa (2009) não nascemos, mas tornamo-nos professores. A formação é “[...] construída dentro da profissão, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (Nóvoa, 2009, p.9).

Colaborando com o pensamento do autor, transmitir o conhecimento não é o único foco do professor, pois precisa primeiro entender a realidade onde este estudante vive. Durante a entrevista, o relato da Professora A nos leva a refletir sobre o contexto em que os estudantes da escola em que trabalha vivem.

Vejo como um desafio diário a valorização e o interesse pelo conhecimento. Na periferia, as crianças não sabem muito o que elas podem esperar da vida. O desafio é fazê-las perceber que com o conhecimento poderão ir

além, poderão esperar muitas coisas e usufruir de coisas que a vida pode lhes oferecer. (Professora A).

Perante o relato da professora, entendemos que o estudante da escola de periferia, apresenta baixa auto estima em relação aos seus estudos, pois não acredita num futuro promissor. Sendo assim, percebe-se a importância do incentivo do professor ao colocar este estudante no papel de protagonista de sua aprendizagem, mesmo que o ambiente em que vive, possa mostrar o contrário.

A Professora C, colabora com a pesquisa relatando sua experiência ao entrar pela primeira vez na escola de periferia, com o sentimento de responsabilidade de mostrar a eles que o mundo pode ser diferente.

Quando ingressei na escola, foram muitos os desafios, mas o mais forte foi estar diante de 28 “sujeitinhos” distintos entre si e, de alguma forma, despertar o interesse e atenção, criar vínculo, estimular a curiosidade e gerar um ambiente de aprendizagem. E isso ainda é diário. (Professora C).

A Professora C traz em seu relato questões que vão além do conteúdo a ser ensinado, que se referem à relação entre professor e aluno, através da construção de vínculos. Percebe-se que o estudante da comunidade educativa localizada na periferia, traz para dentro da sala de aula, também seus medos e carências, sendo estes, um fatores fundamentais para o seu desenvolvimento dentro da escola. Isso ocorre pelo fato de estarem em um ambiente externo voltado às diferentes vulnerabilidades sociais como a fome, o descaso e a desvalorização. Neste sentido, Arroyo (2013) complementa:

No convívio com a infância popular percebemos que algo falta em nosso ensinar, que esperam mais de nós e do seu tempo de escola[...]. Descobrimos os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos. (Arroyo, 2013, p.53).

Quanto a estes fatores, a Professora A relata que um desafio é:

Fazê-las perceber que não é normal a violência doméstica, que não é normal sofrer abuso, que não é normal viver na bagunça, que não é normal ser negligenciada... Muitas crianças não conhecem outra vida e se acostumam, sem ter o que almejar. O desafio é provocar movimentos e mudanças, mostrar que existem infinitas possibilidades e o caminho é o conhecimento. O desafio é despertar sonhos grandes, pensamentos livres, protagonismo. (Professora A).

A professora manifesta preocupação diante do fato das crianças conviverem em um mundo desumano e acreditarem que a realidade é assim mesmo, como se as situações difíceis pelas quais passam, fossem "normais". Quanto a esta questão,

Arroyo (2013, p. 63) diz: “A preocupação primeira será como, ao menos no tempo de escola, não reforçar as amargas experiências de desumanização a que são submetidos”. A partir do relato da professora e do autor, entendemos a importância do papel do professor, respeitando seu aluno de forma individualizada, considerando sua bagagem pessoal, seus medos e angústias provenientes da situação de vulnerabilidade social na qual se encontra.

O professor ao ingressar na sala de aula, após concluir sua formação inicial, e deparar-se com a realidade na escola apresenta inúmeras dúvidas, sentindo-se por vezes inseguro. Sabemos que os estágios curriculares auxiliam no processo de aproximação dos futuros professores à realidade escolar, considerando que alguns estudantes ainda não atuam na docência durante a sua formação, o que pode corroborar com esta situação. Este foi o caso da Professora B, a qual nos relatou: “Durante toda minha graduação, estive trabalhando no comércio, não tendo nenhuma experiência com crianças em sala de aula, apenas com a minha sobrinha em casa.” Através da fala da professora, percebe-se a importância do Curso de Pedagogia oferecer espaços (práticas e estágios) para que o estudante em formação possa observar e realizar suas experiências pedagógicas dentro da escola. Nestas oportunidades podem sentir o ambiente escolar e perceber como as didáticas precisam ser flexíveis, conforme o contexto em que estão inseridas, pois como nos diz Tardif (2002, p. 16): “Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula.”

Relatando desafios encontrados ao ingressar na sala de aula numa escola de periferia, a Professora B ainda complementa:

No início, enfrentei dificuldades em montar os planejamentos. Precisei adaptar minhas estratégias de ensino para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Além de aprender a me comunicar com os pais e a construir um ambiente de aprendizado positivo. (Professora B).

Uma base fundamental de saberes e experiências se faz necessária para dar início à jornada docente, pois, em alguns momentos, diante dos desafios cotidianos, torna-se necessário mobilizar os conhecimentos presentes nesta base para encontrar os melhores caminhos na condução do processo ensino- aprendizagem. Neste sentido, Tardif (2002) ressalta que podemos considerar os professores como atores competentes, sujeitos do conhecimento capazes de renovar as visões

vigentes a respeito do ensino.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (Tardif, 2002, p. 230).

O professor é aquele que media e auxilia no processo de aprendizagem dos estudantes e a formação inicial, materializada no currículo acadêmico, precisa se conectar com as diferentes realidades em que encontram-se as escolas. Tardif (2002) chama de saberes disciplinares todos aqueles que correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que se dispõe a sociedade, tais como se encontram integrados, interligados nas universidades como forma de disciplinas. Mas sabemos que uma formação acadêmica preocupada em formar professores que estarão à frente de uma educação de qualidade, não poderá mais pensar apenas em disciplinas e conteúdos voltados somente à aprendizagem, mas também numa formação que desenvolva seres humanos. Através da fala da Professora A, percebemos que em sua formação inicial, foram contemplados elementos relacionados à formação humana necessária para a docência:

O processo formativo é constantemente permeado por habilidades humanas, sociais, socioemocionais, que na prática cotidiana aparecem na capacidade de reconhecer cada criança, de compreender suas necessidades, de motivar, de despertar curiosidade, de inventar e reinventar. E, por que não, errar e acertar. (Professora A).

Neste sentido, a formação agrega o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para o desenvolvimento da docência, principalmente nas escolas de periferia, onde muitas vezes, o único olhar afetuoso direcionado ao aluno acontece dentro da sala de aula. Perante isso, Arroyo (2002, p. 100) questiona o papel do professor da Educação Básica: “Quem sou eu? Um super-herói?” O professor, nos dias atuais, sente a necessidade de formar integralmente seus estudantes, o que exige que seu papel vá muito além de apenas ensinar os conteúdos curriculares, assumindo, muitas vezes de forma solitária, a responsabilidade de formar valores, com ética e comprometimento. Arroyo (2002) ainda complementa:

[...] se espera que os professores dêem conta da formação para a

cidadania, a autonomia, a identidade, a diversidade, a ética e a estética, o corpo, a afetividade, o desenvolvimento pleno...Formar na infância e na adolescência esse perfil tão complicado de adulto deixa os docentes confusos. (Arroyo, 2002, p. 100).

Estes fatores expõem os desafios cotidianos enfrentados por professores que, por vezes, constroem seus conhecimentos a partir das necessidades dos alunos, tendo que constantemente, frente às realidades precárias, readaptar cotidianamente seus planejamentos. Sabemos que para qualificar as práticas educativas, torna-se fundamental o olhar sobre elementos presentes no dia a dia do professor. A Professora C faz referência ao número de crianças em sala de aula, que se reduzido, facilitaria o processo ensino-aprendizagem:

Acredito que o número de crianças em sala de aula é um fator importante a ser considerado, pois, com um número de alunos reduzido, o professor consegue dar atenção e ensino de qualidade, pensar em estratégias para melhor evolução do aluno em específico. Atualmente, muitos alunos apresentam dificuldades cognitivas e com o número de alunos reduzido, o professor consegue ter outro olhar e buscar estratégias para auxiliar os estudantes. (Professora C).

Nas escolas de periferia, percebe-se um grande número de estudantes com dificuldades cognitivas pontuais, relacionadas à diferentes fatores como uma gestação conturbada, quando a mãe é usuária de drogas, a falta de um espaço adequado para realização das tarefas, a desestruturação familiar, envolvendo questões psicológicas e socioemocionais e a falta de condições básicas como água, luz e alimentação saudável. Estes fatores contribuem negativamente para o desenvolvimento da criança e do adolescente, e a escola passa a ser o espaço de acolhimento deste estudante, que busca proporcionar a ele as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Tais questões nos remetem aos incisos IV e VI, do Artigo 10º, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2024) que apontam as competências que o egresso ao engajar-se na sala de aula, deve estar apto:

IV - reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua e, também os contextos de vidas dos estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas; [...]
[...] VI - compreender como as ideias filosóficas e as realidades e contextos históricos influenciam a organização dos sistemas de ensino, das instituições de Educação Básica e das práticas educacionais; (Brasil, 2024).

Quanto às práticas pedagógicas, a Professora C ainda diz: “Outro desafio que costumamos enfrentar é a falta de recursos tanto com materiais de uso pessoal e

coletivo, como falta de estrutura (laboratórios de ciências, espaços fechados para brincadeiras em dias de chuva, salas de pesquisa e etc).” A respeito dessas questões, Arroyo (2002) destaca:

A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições de materiais e de trabalho nas escolas, por aí vai um dos caminhos para torná-las mais educativas, para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. (Arroyo, 2002, p.64).

Através da fala das professoras entrevistadas, percebemos que a realidade vivida na escola de periferia, diariamente, traz diferentes e expressivos desafios a serem enfrentados os quais requerem que as professoras mobilizem diferentes conhecimentos, habilidades e atitudes, ancoradas na formação que tiveram e nas aprendizagens próprias do exercício da profissão. Considerando o exposto até então, no subcapítulo a seguir, buscamos estabelecer pontos de conexão e desconexão entre a formação proporcionada pelo Curso de Pedagogia e as demandas formativas apresentadas pelas professoras entrevistadas na pesquisa, diante dos desafios aqui relatados.

5.2 Pontos de conexão e desconexão entre o curso de Pedagogia e as demandas formativas das professoras

Os desafios relatados pelas professoras, nos levam a refletir sobre a formação inicial de docentes, mais especificamente no curso de Pedagogia, local de formação de professores para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Curso de Pedagogia, conforme vimos em capítulos anteriores, passou por inúmeras transformações em sua trajetória, tanto na prática quanto em relação às normativas legais que o orientam, tendo sido foco de inúmeros debates entre os pesquisadores da área. Tardif (2002, p.237) explica que a atividade profissional dos professores de profissão deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. O autor propõe repensar as relações entre teoria e prática, pois entende que tanto a universidade como os professores de profissão são portadores e produtores de saberes, de

teorias e de ações. Ambos, teoria e prática, comprometem seus atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Portanto, a “[...] relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cuja prática são portadoras de saberes.”

A reflexão de Tardif também nos leva a pensar sobre a importância na formação acadêmica, da fundamentação teórica como um embasamento das práticas, que dá segurança ao professor quanto aos seus atos pedagógicos. Pimenta e Lima (2004) relatam que:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicáveis sempre provisórias da realidade. (Pimenta; Lima, 2004, p.43).

Considerando o exposto, o movimento de ação-reflexão-ação na formação e na prática docente, pauta-se na relação entre teoria e prática, pois tendo presente a reflexão na prática e sobre a prática haverá a busca e a mobilização de conhecimentos teóricos, os quais contribuirão para compreender e qualificar a prática. Barreiro e Gebran (2006) abordam ainda:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas. (Barreiro; Gebran, 2006, p.22).

Neste mesmo sentido, Paulo Freire faz uma definição do conceito baseado no processo ação–reflexão–ação, dessa forma,

[...] a reflexão é só legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão (Freire, 1976, p. 135).

Para Perrenoud (2002), torna-se essencial a postura reflexiva do professor com base em suas práticas pedagógicas e em seu trabalho diário. Ainda segundo o autor:

Para desenvolver uma postura reflexiva nos professores, não basta que os formadores adotem-na “intuitivamente” em seu próprio trabalho. Eles devem conectar essa intuição a uma análise do ofício de professor, dos desafios da

profissionalização e do papel da formação inicial e permanente na evolução do sistema educativo. (Perrenoud, 2002, p.186).

Reafirmando a importância da formação de um professor reflexivo, Silva (2009, p. 35) comenta: “Formar professores para a reflexão significa questionar modelos de formação docente ancorados no treinamento ou na simples assimilação de conhecimentos novos.”

Estes fatores nos levam a refletir sobre a necessidade do professor assumir uma postura reflexiva em sala de aula, diante dos desafios que são enfrentados no cotidiano da escola. Imbernón (2004), dialoga sobre as questões específicas das práticas docentes reforçando o poder de ação de uma prática crítica e engajada:

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos. (Imbernón, 2004, p.34)

Para tanto, a Professora A entrevistada na pesquisa, corrobora:

A Pedagogia forma profissionais capazes de usar técnicas e metodologias que, embasados por conhecimentos sobre a aprendizagem humana, visam o desenvolvimento do ser humano. A pessoa, com suas vivências e experiências, se instrumenta dessas ferramentas e se constitui professor. (Professora A).

Nota-se, conforme a fala da professora, que sua formação oportunizou que metodologias, estratégias fossem remodeladas pela professora, ancoradas em seus conhecimentos e suas experiências já adquiridas, que auxiliaram no processo de profissionalização. Esta fala da professora colabora com a expressão de Arroyo (2013):

Saímos das Faculdades atualizados no domínio dos conhecimentos de cada área. Tentamos ser bons docentes. Aos poucos vamos descobrindo que nossa docência está condicionada pelas estruturas e processos em que ela acontece. (Arroyo, 2013, p.110).

Ainda sobre sua formação no Curso de Pedagogia, a Professora A relata: “ A teoria subsidia, mas não basta, precisa envolvimento, compreensão, olhar diferenciado e muito afeto.” Este relato da professora remete ao que diz Arroyo (2013, p.67): “Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas

antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência.”

Em relação à formação docente, a Professora A aborda sua satisfação com a formação, trazendo o estudante como um ser único, colocando a Pedagogia como um curso que traz diferentes possibilidades:

Não vejo desconexão. A formação embasa a ação pedagógica, podendo funcionar ou não. Cada situação é uma situação, cada criança é única. Mas de qualquer forma, a Pedagogia traz alternativas e possibilidades, erros e acertos. (Professora A).

Logo, a Professora B ressalta que seu curso de Pedagogia apresentou pontos de conexão: “Vejo uma conexão na compreensão das teorias pedagógicas onde a formação em Pedagogia fornece uma base para a prática docente, com conhecimentos teóricos e práticos que são úteis.” Colaborando com a fala de Mascarenhas e Franco (2021, p. 1028): “O fazer-se docente requer também a aprendizagem criativa de técnicas de manejo do fenômeno educativo, que devem compor, de modo crítico, o rol de saberes que estruturam a docência como práxis social.”

Ainda quanto às conexões, a Professora B coloca: “O Curso de Pedagogia contemplou em partes as minhas dúvidas, pois algumas professoras traziam relatos já vivenciados por elas.” Esta fala da professora, nos leva a refletir sobre a importância dos professores universitários trazerem para sua sala de aula, os exemplos, as experiências vividas como forma de aprendizagem para aqueles que não tiveram a oportunidade de estar já engajados na área da educação.

A Professora B apresenta alguns descontentamentos relacionados ao seu Curso com as diferentes demandas apresentadas numa escola de periferia:

No entanto, há uma desconexão significativa em relação de que o curso não prepara os professores para lidar com as especificidades das escolas de periferia. Embora tivéssemos discussões sobre diversidade e inclusão, faltou uma abordagem mais prática e específica sobre como lidar com os desafios únicos das escolas de periferia. (Professora B).

O relato da Professora B pode ser associado ao que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de profissionais da Educação básica, em seu art. 10º, inciso IV, já citado nesta pesquisa, que aponta a necessidade de formar profissionais aptos a reconhecerem a realidade de seus estudantes, promovendo uma aprendizagem que lhes faça sentido. Com a fala da

Professora B, entende-se que há necessidade das Instituições de Ensino Superior direcionarem um olhar atento às disciplinas e práticas oferecidas para que contemplem as diferentes questões relacionadas às escolas de periferia.

Ainda a partir da fala da Professora B, percebe-se a necessidade de um cuidado especial aos estudantes das escolas de periferia por trazerem diariamente para a sala de aula, situações de vulnerabilidade social, desafiando os professores a exercerem também um papel de mediador de conflitos e de escuta ativa. Quanto a isso, a Professora A corrobora na pesquisa com a sugestão de temas que deveriam ser contemplados, na formação inicial ou continuada dos professores:

Sempre acho que saber mais sobre as emoções e comportamentos humanos e sua relação com a aprendizagem é bem enriquecedor. As crianças da periferia, nos trazem suas alegrias e tristezas constantemente. Histórias dignas de análise por doutor em psicologia. Defendo que nessas escolas, a presença de um psicólogo é muito importante. Dá suporte e auxilia as questões emocionais que interferem na aprendizagem. (Professora A).

Percebe-se que este fator relacionado às questões sócio emocionais dos estudantes na escola de periferia, é uma preocupação também da professora B, que relata: “A formação continuada poderia focar em mediação de conflitos ou saúde mental e bem-estar dos professores e estudantes.” Estes relatos das Professoras A e B, mostram um sentimento de preocupação com os estudantes, pois muitos demoram a desenvolver-se cognitivamente e socialmente pelos fatores de vulnerabilidade e, ainda, a importância do apoio de um profissional da psicologia para orientar as professoras na forma como lidar com determinadas situações que impactam diretamente o processo ensino-aprendizagem por elas conduzido. Ainda sobre as sugestões, a Professora C complementa:

Temas como inclusão, debates sobre a própria comunidade que os alunos estão inseridos (muitas vezes os professores não conhecem a realidade) e reuniões pedagógicas onde os professores pudessem falar seus desafios em sala de aula (momento de escuta e apoio entre os colegas). (Professora C).

Através da fala da professora, podemos compreender que conhecer o espaço escolar em que o professor está inserido e suas vulnerabilidades e desafios, é fundamental para a construção de sua identidade e de suas práticas pedagógicas, assim como nos alerta o inciso V, do art. 10º, das novas diretrizes curriculares

nacionais (Brasil, 2024, online), onde os egressos deverão sair das Universidades preparados a:

V - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras. (Brasil, 2024).

Quando o professor conhece a realidade de seus estudantes, o vínculo que se estabelece entre ambos facilita a aprendizagem, pois o mesmo saberá as dificuldades que estes vivem. A formação acadêmica precisa proporcionar estas reflexões para que os futuros professores possam pensar em estratégias pedagógicas significativas para os estudantes, além de formar para uma cidadania digna e com responsabilidades. Arroyo (2013, p. 120) diz que:

O núcleo dos embates atuais nas escolas não são manter ou secundarizar os conteúdos da docência, mas que conteúdos da docência nos coloca como básicos e universais o avanço do direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à formação como humanos. (Arroyo, 2013, p.120).

Isso nos mostra que o professor precisa estar preparado para formação integral de seus estudantes, principalmente considerando-os seres humanos, cidadãos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, mostrando que seus direitos e deveres devem ser respeitados, independente de suas condições de vida atuais. Desta forma, o professor estará atuando de forma coerente com o que sinaliza o inciso III, do art. 10º das novas diretrizes curriculares nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica:

III - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola. (Brasil, 2024, online).

Nossos estudantes de escolas de periferia necessitam de cuidado e de um olhar especial perante à sociedade, pois já apresentam vulnerabilidades econômicas e sociais que interferem em seu desenvolvimento integral, tendo a escola papel fundamental na sua formação e no enfrentamento destes desafios. Para que este cuidado ocorra de forma concreta e efetiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2024), apontam dentre as competências esperados do professor, previstas no art. 10º, inciso XVI:

XVI- demonstrar conhecimento sobre o desenvolvimento físico, sócio emocional e intelectual dos estudantes das etapas da Educação Básica para as quais está habilitado a atuar, utilizando esses saberes para: a) construir compreensão quanto ao perfil dos estudantes com os quais atua; e b) para selecionar estratégias de ensino adequadas e **levantar hipóteses sobre como determinadas características presentes em seu grupo de estudantes potencialmente podem afetar a aprendizagem** e assim, tomar decisões pedagógicas mais adequadas; (grifo nosso).

O professor precisa refletir sobre sua prática, a fim de que consiga alcançar pedagogicamente este estudante que encontra-se na periferia e que tem direito à uma educação de qualidade. Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), art. 5º, inciso IX, o egresso em Pedagogia precisa estar apto à:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (CNE, 2006).

Aproximando-se dos seus estudantes, conhecendo a realidade da comunidade escolar e refletindo sobre sua prática, o professor conseguirá conhecer e compreender cada vez mais seus estudantes para propor estratégias adequadas que possam contribuir de forma positiva com o processo ensino-aprendizagem.

Além disso, o respeito com a vida dos estudantes e a consciência deste professor em relação às diferentes culturas devem ser consideradas em suas práticas, considerando o exposto no inciso X, do Art. 5º das Diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia (CNE, 2006), o egresso deve estar apto a:

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (CNE, 2006).

Diante disso, o professor com uma postura crítico-reflexiva conseguirá acolher seus estudantes de forma que, estes sintam-se pertencentes a escola, capazes de aprender, a partir de um ensino que reconhece, respeita e considera suas diferenças e sua bagagem cultural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões proporcionadas pela investigação foram alinhadas, no decorrer da dissertação, considerando tópicos relevantes do ponto de vista dos objetivos da pesquisa. Inicialmente, a partir das análises de pesquisas realizadas sobre o tema, nos últimos três anos, identificamos que a diversidade social e cultural representam desafios presentes no cotidiano escolar que precisam ser abordados na busca por uma educação que se propõe ir além da transmissão do conhecimento, com foco na equidade e na formação de uma sociedade mais justa e igualitária e, ainda, houve uma crescente na busca pelo curso de Pedagogia como uma formação que habilita os egressos para a formação integral dos estudantes, aspectos que corroboram para identificação da relevância do presente estudo.

Ao longo das leituras, que constituíram o referencial teórico do estudo, pudemos constatar os avanços na educação, voltados à formação de professores, a partir dos marcos legais, iniciando em 1939 com a instauração do Curso de bacharelado em Pedagogia até o ano atual de 2024, com a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, passando pela importante definição de que o lócus preferencial para a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a instituição de Ensino Superior, por meio do curso de Pedagogia. Vimos que a formação inicial de professores neste nível de ensino apresentou um crescimento significativo, evoluindo constantemente, o que pode impactar significativamente na qualidade da educação.

A partir destes marcos legais, foi possível realizar algumas conexões com pressupostos teóricos importantes no campo da Educação relacionados aos saberes docentes e suas práticas e à formação de professores críticos e reflexivos, além das especificidades da atuação em uma escola de periferia. Através dos estudos foi possível perceber que a formação inicial é uma preocupação e tem sido o alvo de muitas pesquisas e reflexões no sentido de se tornar cada vez mais especializada e capaz de preparar os futuros docentes para o desempenho de sua profissão, em um quadro de complexidade e desafios sociais crescentes. Ainda sobre a formação, pudemos compreender através dos estudos dos autores selecionados, a importância dos estágios curriculares como prática docente a fim de que possam colocar em

prática suas aprendizagens, sendo para os egressos, um momento essencial na formação do futuro professor, pois, é possível ampliar a análise de um contexto, possibilitando também o desenvolvimento de uma postura adequada.

A vulnerabilidade social foi contemplada na fundamentação teórica, que destaca que em realidades vulneráveis o professor precisa ter como preocupação não apenas o ensino dos conteúdos e a definição das didáticas a serem empregadas, mas também a humanização e a eliminação das formas de exclusão, respeito à autonomia e à identidade do educando.

Considerando tais pressupostos, a presente dissertação procurou respostas para o seguinte problema de pesquisa: Quais as (des)conexões entre as demandas formativas apontadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de periferia, oriundas dos desafios por eles enfrentados no cotidiano, com a formação inicial dos professores proporcionada, atualmente, pelo curso de Pedagogia?

Em decorrência, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa: analisar a formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental proporcionada, atualmente, pelo curso de Pedagogia e seus pontos de (des)conexão com as demandas formativas apontadas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de periferia, oriundas dos desafios cotidianos por elas vivenciados. Para responder ao problema e ao objetivo, foi aplicado um questionário com as professoras de uma escola de Educação Básica localizada na periferia.

O questionário foi organizado, considerando os objetivos específicos do estudo. Os dados coletados foram analisados a partir dos objetivos específicos da pesquisa, sendo estabelecidas duas categorias de análise, quais sejam: 1) Os desafios cotidianos de uma escola de periferia e 2) Pontos de conexão e desconexão entre a formação inicial proporcionada pelo curso de Pedagogia e as demandas formativas das professoras.

Quanto aos desafios cotidianos encontrados pelas professoras do anos iniciais do Ensino Fundamental em suas práticas pedagógicas, houve relatos de desafios importantes na escola perante a realidade que estes estudantes vivem. Muitas dificuldades como elaborar um planejamento adequado, desmistificar a ideia de que brigas e desconfortos são normais dentro de uma comunidade periférica, a

quantidade excessiva de estudantes em sala, as questões sócio emocionais trazidas pelos estudantes para dentro da escola que por vezes os afetam cognitivamente, a dificuldade em constituir vínculos com os alunos, foram desafios apontados na pesquisa pelos professores entrevistados. Tais elementos, nos levam a refletir sobre o dia a dia destas crianças frente à realidade por elas vivenciada e as necessidades que estas crianças e jovens apresentam dentro da escola. Percebe-se, através da análise dos dados coletados, que esta instituição de Educação Básica localizada na periferia, vivencia situações desafiadoras presentes na comunidade escolar, pelo fato de viverem em situação de extrema vulnerabilidade social, acarretando em dificuldades de aprendizagem pelos estudantes, e na demanda por maior apoio pedagógico aos professores que lá atuam, para que consigam desenvolver suas práticas com êxito, construindo caminhos e estratégias adequadas ao enfrentamento dos desafios.

Nota-se que exercer a docência na escola de periferia é um trabalho árduo, onde além de ensinar os conteúdos, os professores precisam desempenhar outros papéis necessários à formação integral das crianças e adolescentes, dedicando um olhar atento às demandas de fora da escola, como necessidades humanas básicas, escuta e acolhimento. Observamos através dos relatos nos questionários, que torna-se fundamental nas escolas de periferia, a presença diária de um profissional da psicologia para auxiliar neste processo de atendimento voltado às situações vivenciadas pelos estudantes, que apoia o trabalho do professor. Através disso, vimos que o processo formativo do professor precisa ser permeado pelo desenvolvimento de habilidades humanas, sociais, socioemocionais.

Quanto à segunda categoria de análise, voltada aos pontos de (des)conexão entre a formação proporcionada pelo curso de Pedagogia e as demandas formativas apontadas pelas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista os desafios por elas vivenciados e a busca pela qualificação de suas práticas educativas, foi possível perceber que o processo formativo auxiliou no decorrer da caminhada educativa das professoras participantes da pesquisa. No decorrer dos relatos feitos a partir das perguntas do questionário, pôde-se perceber que a formação inicial forneceu embasamento teórico para a prática docente, indo ao encontro do que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior de profissionais do Magistério da Educação Básica, quando

define que o curso forma profissionais capazes de usar técnicas e metodologias que embasados em conhecimentos teóricos, visam o desenvolvimento integral do ser humano, fornecendo elementos importantes para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, tão necessário no contexto de uma escola de periferia, onde constantemente as professores precisam definir novas estratégias e caminhos a percorrer. Apesar destes fatores, os relatos trazidos pelas professoras nos informam que o Curso de Pedagogia não contemplou aspectos relacionados à prática pedagógica na escola de periferia, seja por meio de disciplinas que abordassem o tema ou de práticas voltadas a esse público.

Diante disso, vimos que torna-se necessário ampliar a abordagem de questões voltadas ao estudante em vulnerabilidade, no Curso de Pedagogia, além de uma preparação maior aos professores que ingressam pela primeira vez na sala de aula, possibilitando através dos estágios curriculares, experiências voltadas às diferentes realidades escolares. A formação inicial precisa repensar seu currículo a fim de que possa introduzir conhecimentos teóricos, que fundamentam a atuação e a prática reflexiva do docente aliados à experiências práticas nos espaços escolares de periferia, oportunizando que o estudante possa vivenciar essa realidade e seus desafios e conseqüentemente, melhor preparar-se para o trabalho diário na sala de aula.

A pesquisa não encerra as discussões sobre o tema, suscitando novos questionamentos e futuros estudos que possam esclarecer novas questões relacionadas à formação inicial do Curso de Pedagogia e as diferentes demandas dos professores atuantes numa escola de periferia oportunizando novos aprendizados e abrindo espaço para uma avaliação curricular específica do Curso de Pedagogia. De maneira crítica e responsável podemos impactar a nossa sociedade através de uma educação digna e igualitária, possibilitando aos estudantes em vulnerabilidade social, um ensino de qualidade dando-lhes condições para exercer a sua cidadania plena.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Janice Luciane da Silva Prado de. **A utilização das tecnologias digitais pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Piraquara**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2007.
- ANDRADE, C. R. R. Prática de ensino e estágio supervisionado no processo de formação dos professores. **Revista Ciranda**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 125–143, 2020.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Ed. 70. 2021.
- BARNETT, Ronald. **Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. *In*: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BDTD. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BRASIL. **CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior de profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/divulgadas-novas-diretrizes-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências**. Salvador: EDUFBA, 2021.

CARVALHO, Andreia Cristina Santiago. **Comunidade prática: Narrativas sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos Anos Iniciais na área de Matemática**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2021.

CASTRO, Samira Bahia e. **Entrelaçamentos entre formação docente para o ensino de matemática e o uso das tecnologias digitais nos cursos de Pedagogia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

CNE, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

CNE, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CORREIA, L. C.; FRANZOLIN, F. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: reflexões acerca da prática docente. *In: XI Congresso Nacional de Educação –*

EDUCERE; II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE; IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente – SIPD/CÁTEDRA/UNESCO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 23 a 26 de set. 2013.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021.

DANTAS, Marco Aurélio Acioli. **Políticas públicas educacionais escolares e diversidade epistêmica: a educação escolar quilombola em Castainho - Pernambuco.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FANIZZI, Suely; SANTOS, Vinicio Macedo. Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática. **Zetetiké, [S.l.]**, v.25, n. 3, 2017.

FARIAS, G.O.; BATISTA, P.M.F.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J.V. Ciclos da Trajetória Profissional na Carreira Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun. de 2018.

FERREIRA, Elisa Christina. **Perspectivas de inovação na formação docente nos cursos de pedagogia presenciais da região da AMOSC.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2020.

FERREIRA, Susana Machado. **Construção de conceitos de educação financeira escolar na formação inicial de professores dos anos iniciais na perspectiva da educação matemática realística.** 2020. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35- 44, 2002.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa: Coleção Pesquisa Qualitativa.** Artmed: Porto Alegre. 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Artmed: Porto Alegre, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro:

Ed: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Juliana Veiga de. **O currículo do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus efeitos na produção de currículos menores**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

GADOTTI, M. **Pensamentos pedagógicos brasileiros**. São Paulo: Ática, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* Escola: multiculturalidade e universalidade. *In*: SCHWARTZ, Cleonara Maria; CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva; ARAÚJO, Vânia Carvalho de. (org.). **Desafios da Educação Básica: a pesquisa em Educação**. Vitória: EDUFES, 2007. v. 01, p. 17-27.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Uma cartografia na formação de professores para a Educação Básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 53, p. 721–737, 2017.

GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 2, mar-abr, p. 57-63, 1995.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, cap. 2, p. 31-61, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIATTO, C. I. **A Universidade em busca da excelência: um estatuto sobre a qualidade da educação**. 2.ed. Curitiba; Goiânia: Chapagnat; Ed. da UCG, 2005.

LIBÂNEO, J.C; PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano XX, nº 68,

dez/1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASCARENHAS, Aline D. N. FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da Pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da Educação Básica. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul.2021.

MEINHARDT, Moana. **Na Contramão da lógica disciplinar: revisitando o Ensino de Graduação desde a vivência da Pesquisa-ação a perspectiva da Interdisciplinaridade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

MELLO, D. E. *et al.* O programa residência pedagógica - experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518–535, 2020.

MENEZES, Dalvani Oliveira. **(Eu) Não posso me dizer sem me narrar: as contribuições dos processo de subjetivação na constituição e na formação do sujeito educador**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIRANDA, Helga Porto. **Formação dos professores em exercício: aprendizagens docentes, (re)descobertas da prática pedagógica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

NASCIMENTO, Mirian Henrique do. **Tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante da SEEDF**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2021.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, [S.l.], n. 350, set/dez 2009. Texto em Português disponível em: www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html. Acesso em: 28 jan. 2025.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa/PT: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Matrizes curriculares [set. 2001]. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro. **TV Escola (MEC)**. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59. Acesso em: 24 nov. 2024.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XXII, nº 74, abr/2001.

OLIVEIRA, T. M. de. **Representação social do negro nos cotidianos escolares: educação como questão de cor**. 2023. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2023.

PERRENOUD, Philippe *et al.* Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. *In*: PERRENOUD, Philippe. *et al* (Orgs.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 211-223.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C.D. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, Artmed. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manuel O de. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. **Reunião Anual da Anped**, v. 24, p. 1-21, 2001.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RETAMAL, Franklin Castillo. **Avaliação : da formação inicial à realidade da escola**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, 2020.

SÁ, Silvia Lumena Lifke de. **Alfabetização científica e as visões de ensino e de aprendizagem de ciências da natureza de pedagogos(os) formadas(os) em diferentes instituições de ensino superior**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática) - Programa de Pós-Graduação em em Ensino e História das Ciências e da Matemática, Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2020.

SANTOS, Emerson da Silva dos. **Metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia para a construção do conhecimento matemático no ensino fundamental anos iniciais**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Heloísa. **Docência no Ensino Superior**. In: SILVA, Maria Heloísa; PEREZ, Isilda Louzano (orgs.). **Docência no Ensino Superior**. Curitiba: IESDE S/A., 2009, p. 27-47.

SILVA, P.P. **A Importância dos Estágios Supervisionados para a Formação Inicial de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos estudantes do 8º período em Geografia da UFNT**. 2023. Monografia - Licenciatura em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2022.

SILVA, Nelma Bispo. **Narrativas de experiência profissional de professores com enfoque nos projetos ambientais: autonomia no cotidiano escolar**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALÉRIO, Mércia Patrício Grigório. **O espaço sociocultural e sua contribuição para o conhecimento histórico nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso de uma escola situada na periferia de Belo Horizonte**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

VIEIRA, Cristiane R.; FRANCISCO, Denise A.; MEINHARDT, Moana. **Trajetórias formativas: experiências compartilhadas no Curso de Pedagogia**. Novo Hamburgo: Feevale, 2016. Disponível em: <https://11nq.com/zpeAA>. Acesso em: 28 jan. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; DA SILVA, Maria José Santos. Vulnerabilidade social: práticas e desafios em escolas públicas de educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 28, n. 1, p. 276–302, jan/2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15350>. Acesso em: 26 nov 2024. 2021.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANESCO, Maria Lúcia; MARIHAMA, Diego K. A. O professor mediador e as metodologias ativas. *In*: GUEDES, Valdir Lamim (org). **Metodologias ativas: diferentes abordagens e suas aplicações**. São Paulo: Ed: na Raiz, 2021, p.37-54.

**APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE)
PROFESSORES**

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE)

PESQUISA: A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E OS DESAFIOS EM UMA ESCOLA
DE PERIFERIA: PONTOS DE CONEXÃO E DESCONEXÃO

Prezado(a) professor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar em uma pesquisa científica, no campo da Educação, sobre “A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E OS DESAFIOS EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA: PONTOS DE CONEXÃO E DESCONEXÃO”.

A pesquisa em questão está vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade La Salle, sob a orientação da Prof^a Dra. Moana Meinhardt e tem como objetivo analisar a formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental proporcionada, atualmente, pelo curso de Pedagogia de uma Universidade e seus pontos de (des)conexão com as demandas formativas apontadas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de periferia, oriundas dos desafios cotidianos por elas vivenciadas.

O documento abaixo contém as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar é somente sua. Se você concordar em participar, basta ler o TCLE e confirmar sua anuência a ele de forma eletrônica. Na sequência, você poderá responder o questionário online e enviá-lo. Você também receberá uma cópia digital deste termo no seu e-mail, se assim o desejar. Ressaltamos que a pesquisa é sigilosa e que serão resguardadas todas as informações de caráter pessoal dos respondentes.

Pesquisador responsável:

● Priscilla Rosa Farias. E-mail: priscilla.rosa@lasalle.org.br

Fone: (51) 985308902

Orientadora:

Prof^a Dra. Moana Meinhardt E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br

Intervenções:

O instrumento que você responderá será um questionário online, cujo preenchimento terá duração de aproximadamente 30 minutos. As respostas ficarão

armazenadas pelo pesquisador por um período de cinco anos e, após esse período, serão devidamente descartadas.

Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável para esclarecimento de quaisquer aspectos da pesquisa, bem como poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo.

Riscos e Benefícios:

Alertamos que esta pesquisa possui riscos e benefícios. Os riscos atinentes ao questionário residem no constrangimento ou desconforto com o teor de alguma das questões propostas. Diante disso, o participante não precisará responder nada que o deixe desconfortável ou mesmo constrangido. Não se pode deixar de mencionar o risco de identificação do participante, o que denotará atenção e cuidado por parte do pesquisador que divulgará os resultados de forma coletiva.

Existem também riscos característicos do ambiente virtual, como invasão por terceiro aos dados do questionário. Para minimizar esse risco, os dados serão retirados da "nuvem" e armazenados em computador pessoal da pesquisadora assim que finalizada a coleta do questionário. Os benefícios para os professores(as) e a comunidade educativa, consistem na possibilidade de qualificação de ações e processos e práticas na escola, que podem impactar positivamente no desenvolvimento do estudante.

Ao término da pesquisa, você receberá, por e-mail, uma cópia dos resultados.

Conforme mencionado, se você aceitar participar desta pesquisa, assinale a opção SIM, a seguir, e proceda o preenchimento do formulário.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Quanto tempo você atua como professora no Ensino Fundamental?

() 1- 5 anos

() 5 - 10 anos

() 15 - 20 anos

() Mais de 20 anos.

2. O que levou você a escolher o Curso de Pedagogia como formação acadêmica?

3. Quais são, na sua perspectiva, os conhecimentos que foram fundamentais para a sua formação como professora e que ainda hoje servem de fundamentação para a sua prática cotidiana na escola.

4. Quais os desafios que você enfrentou nas suas primeiras experiências em sala de aula já como docente responsável pela turma?

5. Atualmente, quais desafios você enfrenta no trabalho em uma escola de periferia?

6. A sua formação no curso de Pedagogia contemplou a realidade das escolas da periferia, lhe preparando para atuar neste contexto?

7. Como você percebe os pontos de conexão e de desconexão entre a sua formação no curso de Pedagogia e as demandas do dia a dia na escola?

8. Cite temas ou necessidades que poderiam ser contemplados em momentos de formação continuada dos professores para lhe apoiar no enfrentamento dos desafios vivenciados no dia-a-dia da escola?