



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

MARIA JOANA MANAITÁ PINHEIRO

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
FORMADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADAS DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

MARIA JOANA MANAITÁ PINHEIRO

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
FORMADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADAS DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta*.

Linha de Pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
FORMADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADAS DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE**

Maria Joana Manaitá Pinheiro

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus* Floresta, da Universidade Federal do Acre, como requisito para obtenção do Título de Mestra na área de Ensino de Humanidades e Linguagens, inserida na linha de pesquisa em Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2023.

Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidenta

Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima
Universidade Federal do Acre
(Membro interno)

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN
(Membro externo)

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Pinto
Universidade Federal do Acre
(Suplente)

CRUZEIRO DO SUL - ACRE

2023

P654f Pinheiro, Maria Joana Manaitá, 1978-

Formação docente e a prática pedagógica de professores formados nos cursos de pedagogia de instituições de ensino superior privadas de Cruzeiro do Sul - Acre / Maria Joana Manaitá Pinheiro; Orientadora: Maria Irinilda da Silva Bezerra. - 2022.
217 f.; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2023.
Inclui anexos, apêndices e referências bibliográficas.

1. Formação docente. 2. Instituição de ensino superior privada. 3. Prática pedagógica.
I. Bezerra, Irinilda da Silva. II. Título.

CDD: 371.1

Dedico esse trabalho aos meus filhos,
Alleberg Pinheiro e Allef Pinheiro.

AGRADECIMENTOS

À Deus, dirijo meu primeiro agradecimento, pelo dom da vida. Sou grata todos os dias pela benção de possuir a sabedoria, serenidade, entusiasmo, empatia e coragem para conduzir minha vida e enfrentar os desafios do dia a dia. Gratidão à Deus por ser capaz de compreender-me e compreender o próximo como um sujeito humano e social.

Grata à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra, que não mediu esforços no seu trabalho de orientadora, o qual foi exercido de forma majestosa. De maneira sábia, perspicaz e paciente, ouviu meus anseios, dúvidas e aflições. Seu profissionalismo em momento algum foi exercido apenas de forma técnica ou burocrática, mas sim foi conduzido durante todo percurso da produção deste trabalho com humanismo e serenidade. Seu trabalho de orientação e apoio foi essencial em todas as atividades realizadas por mim durante o curso. Com certeza uma luz divina enviada para me instruir e conduzir com maestria todas minhas produções. Tê-la como orientadora foi uma dádiva e serei eternamente grata.

Agradeço aos meus pais, que apesar das dificuldades enfrentadas sempre valorizaram o estudo como forma de superação, de sobrevivência, de forma mais correta de conduzir a vida, em especial à minha mãe, mesmo diante das adversidades exerceu a docência com dedicação e amor, sempre se mostrou determinada a fazer o melhor por seus alunos. Sou grata por ter me proporcionado conhecer e tomar gosto pelo trabalho de professor. Ao meu pai, agradecimentos profundos. Um homem iletrado, pela falta de oportunidade de frequentar a escola, mas sábio e determinado em proporcionar a possibilidade de estudo para os filhos.

Aos meus amados filhos Allembert e Allef, razão principal de todas as minhas batalhas cotidianas e ao meu esposo pelo apoio durante todo processo.

Gratidão a todo aprendizado adquirido a partir das aulas, seminários, leituras, orientações proporcionadas pelos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação do Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL.

Minha gratidão se estende a todos os participantes da pesquisa. Aos representantes das IES privadas, aos professores, que aceitaram participar deste trabalho e que foram cordiais e solidários em se dispor como sujeito pesquisado, compreendendo a importância da sua participação para a área da formação de professor e da própria educação.

Todo meu reconhecimento e gratidão aos membros da banca que se disponibilizaram a fazer a leitura atenta e criteriosa desta dissertação. As críticas provenientes da análise foram concebidas como construtivas para o melhoramento final do texto.

Obrigada a todos! Esse trabalho não é uma conquista somente minha, pertence a todos que fazem parte da minha vida. Seja no presente ou no passado.

Preparar as mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do Universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor.

Edgar Morin (2003, p. 102).

RESUMO

O presente trabalho tem-se como objetivo analisar como a formação docente ofertada nos cursos de Pedagogia das instituições privadas, de ensino superior do município de Cruzeiro do Sul, reverbera na prática pedagógica docente. Utilizou-se uma abordagem qualitativa de natureza básica com objetivos descritivo-exploratórios. Desenvolveu-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada com dez professores formados em três instituições de ensino superior privada que participaram da pesquisa. A observação não-participante ocorreu nas salas de aula de 10 professores participantes. Na pesquisa documental, analisou-se o PPC do curso de Pedagogia de uma das IES participantes da pesquisa no intuito de verificar a organização curricular e pedagógica do Curso. Interpretou-se os dados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016) e organizou-se em duas categorias temáticas, que foram: 1- A formação de professores e os saberes da docência e 2- Conhecimentos teóricos e práticos. Sobre os resultados da análise de conteúdo, a primeira categoria evidenciou que os professores consideram a formação universitária como precária em virtude da modalidade de EaD, em que se prioriza os ambientes virtuais como mediação didática, ocasionando a dissociação teoria-prática na formação profissional. Evidenciou ainda que os conhecimentos sobre a prática docente foram adquiridos pelos professores ao iniciarem suas carreiras profissionais no exercício da docência. Na segunda categoria verificou-se que os docentes possuem conhecimentos teóricos sobre os elementos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação, mas consideram o planejamento como principal dificuldade encontrada na sua prática, em especial no início da profissão. Sobre a análise documental, verificou-se algumas lacunas quanto a estruturação curricular do curso de Pedagogia das IES privadas, sobretudo em relação a dissociação da relação teoria-prática na formação profissional docente. De acordo com o PPC, os cursos de Pedagogia dessas IES apresentam como método de ensino, prioritariamente os recursos multimidiáticos de comunicação em rede. Conclui-se, portanto, que a formação obtida pelos professores participantes da pesquisa nas IES privadas que oferecem o curso de pedagogia, se mostra com algumas lacunas quanto a formação de profissionais para exercer a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Formação docente. Instituição de ensino superior privada. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present work aims to analyze how the teaching training offered in the Pedagogy courses of private higher education institutions in the municipality of Cruzeiro do Sul, reverberates in the teaching pedagogical practice.

We used a qualitative approach of an applied basic nature with descriptive-exploratory objectives. Developed bibliographical, documental and field research. For data collection, used semi-structured interviews with ten professors trained in the three private Higher Education Institutions participating in the research. Non-participant observation took place in the classrooms of 10 participating teachers. In the documentary research, it was analysed the PPC of the Pedagogy course of these three HEIs in the search to verify the curricular and pedagogical organization of the Course. It was interpreted the data according to Bardin's (2016) content analysis and was organized them into two thematic categories.

1-Teacher training and teaching knowledge and 2-Theoretical and practical knowledge. About the results of the content analysis, the first category showed that teachers consider university education to be precarious due to the distance learning modality, in which virtual environments are prioritized as didactic mediation, causing the dissociation of theory and practice in professional training.

It also evidenced that knowledge about teaching practice was acquired by teachers when they started their professional career in teaching. In the second category, it was verified that the professors have theoretical knowledge about the didactic elements: planning, methodology and evaluation, but consider planning as the main difficulty encountered in their practice, especially in the beginning of the profession. About the documental analysis, some gaps were found regarding the curricular structure of the Pedagogy course at private HEIs, especially in relation to the dissociation of the theory-practice relationship in professional teacher training. According to the PPC, the Pedagogy courses at this HEI present, as a teaching method, primarily multimedia resources of network communication. It is concluded, therefore, that the training obtained by the teachers participating in the research in the private HEIs that offer the pedagogy course, presents some gaps in terms of training professionals to teach in the early years of elementary school.

Keywords: Teacher training. Private institution of higher education. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Situação do Ensino Superior em 2013 entre IES públicas e privadas.....	29
Quadro 2 – Distribuição das matrículas na Educação Superior entre instituições públicas e privadas (1999 – 2000)	30
Quadro 3 – Os saberes dos professores.....	79
Quadro 4 – Perfil dos participantes.....	89
Quadro 5 – Categorias temáticas.....	96
Quadro 6: Quadro de disciplinas e carga horária do curso de Pedagogia distribuídas em semestres letivos.....	162
Quadro 7 – Quadro demonstrativo da carga horária total do curso.....	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela 1 – Tabela de disciplinas por série do curso de pedagogia.....	50
Tabela 2 – Tabela de disciplinas do curso de didática.....	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	22
1.1 A CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS PÚBLICAS E PRIVADAS.....	22
2 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	36
2.1 A HISTÓRIA DA PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	36
2.2 A PEDAGOGIA E A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.....	46
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS E OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.....	57
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	82
3.1 IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	82
3.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	87
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	89
3.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	90
3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	92
3.5.1 Análise documental	92
3.5.2 Análise de conteúdo.....	93
4 DIALOGANDO COM OS DADOS COLETADOS.....	98
4.1 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS.....	98
4.1.1 A formação de professores e os saberes da docência.....	99

4.1.2 Conhecimentos teóricos e práticos.....	134
4.2 PERFIL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS.....	163
4.2.1 Estrutura organizacional e curricular das IES privadas.....	163
4.2.2 Constituição didático-pedagógico das IES privadas.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	194
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	196
APÊNDICE C – PROTOCOLO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS	196
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	198
ANEXO B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE.....	208

INTRODUÇÃO

Na atualidade, vivemos um período de grandes transformações no campo educacional. A dinâmica mundial de organização do tempo e dos espaços, os processos globais de comunicação e deslocamentos das pessoas, dentre outros fatores, têm revelado necessidades específicas para a educação.

Em diferentes cenários ou contextos que se vislumbrem, é imprescindível uma educação com qualidade social, capaz de criar condições para despontar teorias mais compreensivas da realidade e ao mesmo tempo, trazer recursos e tecnologias mais eficazes e proveitosas. Com isso, surge o imperativo de uma educação gerida pelo compromisso com a aprendizagem do sujeito na sua essência individual e coletiva.

Na reflexão acerca da discussão da educação de qualidade com responsabilidade social, Moraes e Almeida (2012) refletem que devemos nos atentar às suas características fundamentais, dada à condição de complexidade, criticidade e instabilidade. Considerando que os fatos educativos se movem entre os limites da conservação e da transformação social, tal movimento caracteriza-se em um cenário móbil e constante de crises, exigindo por sua vez, ininterruptas ações e reflexões, criações, reconstruções e reorientações que vislumbrem aspectos de caráter sociopolítico, bem como epistemológico e metodológico da educação. Dessa forma, os conceitos relativos à formação de professores e a prática pedagógica docente constituem-se como base teórica desta produção.

Ao abordarmos a temática da formação docente e prática pedagógica, evidenciamos a importância de compreendermos que o exercício de formar o professor deve estar relacionado com a compreensão do quanto importante é o exercício da docência. Este processo de formação deve propiciar a produção dos conhecimentos científicos e pedagógicos, de forma que preparem os professores para os enfrentamentos dos dilemas e anseios vividos na escola enquanto instituição social. O professor deve ter consciência de sua prática como ação produtora e transformadora e também da importância da reflexão crítica no intuito de promover o desenvolvimento da prática pedagógica docente transformadora de realidades.

A prática pedagógica não é simplesmente o exercício da docência, a atividade prática de dar aulas, mas sobretudo a reflexão sobre a docência, sobre a importância de usar os meios educativos para ensinar, refletir, transformar e construir um lugar melhor, uma sociedade mais justa e igualitária. O exercício da prática pedagógica se dá pela intencionalidade da ação educativa, com vista para o desenvolvimento da responsabilidade social, que possa por meio da educação e das ações dos sujeitos envolvidos, desencadear processos emancipatórios. Contudo, para que esse tipo de prática pedagógica ocorra é preciso investir em um processo anterior, mas tão importante quanto, que é a formação docente, um dos principais alicerces da prática pedagógica.

Nessa relação entre formação e prática, adentramos no discurso do surgimento da profissão docente, que segundo Nóvoa (1999), era desprestigiada de valor social, ao ser considerada como uma ocupação de segunda categoria para os religiosos, além de poder ser exercida por leigos das mais diversas origens. O autor caracteriza ainda, que o surgimento da profissão de professor aconteceu a partir do trabalho realizado no seio de congregações religiosas, que atuavam como representações educativas.

Observamos na Grécia clássica que o Estado oferecia educação pública e obrigatória às crianças a partir dos sete anos de idade. Nesse modelo de educação, acontecia a formação de grupos etários dirigidos por aqueles que melhor se desenvolvessem para a prática educativa, ou seja, aquele aprendiz que melhor se destacasse no seu grupo, passava a exercer a função de educador. Esse modelo de educação era baseado em atividades lúdicas e posteriormente, os educandos aprendiam música, dança e, conforme a faixa etária, aprendiam as virtudes guerreiras, com destaque para a aprendizagem de comandar e obedecer, mesmo que através de métodos severos que envolviam até mesmo os castigos físicos.

Esse foi um período importante que marcou o surgimento dos primeiros movimentos em prol da educação com características aproximadas do modelo que conhecemos hoje. A educação pública como dever do Estado e a formação de grupos separados por faixa etária, demonstram o início da organização do sistema educacional, nos moldes do contexto atual.

Como parte deste movimento de desenvolvimento do sistema educacional, destacamos o processo que envolve a evolução dos métodos de ensino e da valorização do sujeito que aprende. A transição do método tradicional que por sua vez envolvia castigos físicos, deu lugar a construção do método dialético com centralidade no aluno e no seu processo de formação e produção de aprendizagem e não mais na recepção de informações doutrinárias e produção de obediência.

No contexto atual, compreendemos que a prática de ensino exercida pelo professor nos diversos espaços escolares e no interior das salas de aula deve estar ligada ao processo educativo e ao desenvolvimento das aprendizagens nas distintas áreas curriculares. Não apenas como processo de transmissão de conhecimentos já construídos, mas sim, direcionada a interiorização da experiência humana manifestada num conjunto de saberes, teorias, valores, atitudes, técnicas e práticas, que juntas promovem as capacidades de aprender dos educandos.

Desse modo, é imprescindível destacar o papel do professor para exercer a função de mediador, de transformador de sentidos, construtor do elo no desenvolvimento das aprendizagens cognitivas, conceituais e emocionais dos estudantes. Veiga (2008), ao abordar sobre formação dos professores, enfatiza que é necessário repensar a formação docente, para que a escola não perca sua função social, vislumbrando que no contexto atual da educação, o professor precisa cada vez mais refletir sobre seu trabalho, sobre seus próprios saberes e sobre o espaço coletivo de construção e aprimoramento de conhecimentos.

Dessa forma, é importante que os cursos de formação de professores desenvolvam o papel de educar o futuro profissional para exercer o magistério, e que compreenda o ensino como ferramenta de formação humana e construção da sociedade. Costa (1995) observa que a constituição da profissão docente está condicionada a ideia de educação como pressuposto na construção de sociedades em que seus indivíduos compreendam sua existência como sujeito individual e coletivo, no interior de sociedades humanizadas. Assim, é necessário que a prática dos professores esteja voltada para a construção de uma sociedade melhor.

Dessa forma, ao discutirmos sobre o tema desse estudo que versa sobre a formação docente e a prática pedagógica, caracterizado como um campo de

investigação amplo, por apresentar alto nível de complexidade e envolver a formação oferecida nas universidades privadas de formação de professores pedagogos na relação com a prática pedagógica docente. Franco (2008) sobre a complexa tarefa que envolve a prática docente, destaca que a formação é uma atividade construtiva que acompanhará o docente durante toda trajetória profissional, o que requer comprometimento de profissionais com a construção da prática pedagógica intencional. Nesse caso, os pedagogos deverão ser preparados como investigadores da práxis, comprometidos com a apropriação da cultura do conhecimento sobre a ciência pedagógica, de forma que este conhecimento possa se tornar condição fundamental para o exercício profissional.

Compreendemos que a formação de qualidade não se restringe a relacionar teoria e prática, tendo como principal elemento os estágios e as disciplinas práticas na graduação. Essa formação deve ser mediada pela reflexão, compreendendo que os conhecimentos teóricos e metodológicos são fundamentais para a formação docente e que, quando articulados, constituem-se nos fundamentos da prática pedagógica.

A formação deve ser vista como um pressuposto essencial para a consolidação de professores polivalentes, bem preparados para o trabalho educativo e para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, no intuito de compreender a dinâmica da formação docente e da prática pedagógica, partimos da seguinte problemática: Como a formação docente ofertada nos cursos de Pedagogia das instituições privadas do município de Cruzeiro do Sul, reverbera na prática pedagógica docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Essa problemática desencadeou algumas indagações como dinâmica a impulsionar a referida investigação:

- 1) Como se encontra estruturado, em termos curriculares e pedagógicos, o Projeto dos cursos de formação de professores em Pedagogia nas instituições privadas de ensino superior em Cruzeiro do Sul - Acre?
- 2) Que métodos são utilizados pelos docentes dos cursos de formação de professores pedagogos nos momentos de estágios e aulas práticas nas instituições privadas de ensino superior?

3) Como é a prática pedagógica docente dos professores formados pelos cursos de Pedagogia da iniciativa privada?

4) Quais as principais dificuldades vivenciadas pelos professores formados pelos cursos de Pedagogia das universidades privadas no que diz respeito aos elementos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação?

Mediante as indagações motivadoras da investigação, traçamos como objetivo principal: Analisar como a formação docente ofertada nos cursos de Pedagogia das instituições privadas do município de Cruzeiro do Sul – Acre reverbera na prática pedagógica docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos a serem alcançados no desenvolvimento da investigação, estão assim delineamos:

1) Compreender como se encontra estruturado, em termos curriculares e pedagógicos, o Projeto Pedagógico dos cursos de formação de professores em Pedagogia nas instituições privadas de ensino superior em Cruzeiro do Sul – Acre;

2) Identificar os métodos utilizados pelos docentes dos cursos de formação de professores pedagogos nos momentos de estágios e aulas práticas nas instituições privadas de ensino superior;

3) Conhecer a prática pedagógica docente dos professores formados nos cursos de Pedagogia da iniciativa privada;

4) Identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos professores formados pelos cursos de Pedagogia nas universidades privadas no que diz respeito aos elementos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação.

A relevância acadêmica desse trabalho se traduz na oportunidade de reflexão sobre o atual cenário que envolve a prática pedagógica docente e a relação com a formação inicial de professores egressos dos cursos de Pedagogia das Instituições de ensino superior privada. Tendo em vista a pouca ênfase da literatura com tal abordagem, consideramos muito importante a pesquisa e produção relativa ao tema. Vale ressaltar que as pesquisas relacionadas a temática apresentaram pouquíssimos trabalhos de produção científica nessa área. Portanto, conhecer mais profundamente

a formação oferecida pelos cursos de pedagogia das universidades privadas do município de Cruzeiro do Sul nos ajudará a compreender melhor os efeitos dessa formação na atuação pedagógica desses profissionais.

A proposta situa-se na linha de pesquisa: Ensino, humanidades, processos educativos e culturas, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta. Esta linha de pesquisa se propõe a fazer uma análise firmada numa sistemática que visa discutir diferentes dimensões dos processos educativos. Na configuração da investigação, temos duas dimensões analíticas reunindo a discussão da formação docente com especificidade nas instituições privadas e a discussão de como essa formação influencia na prática pedagógica, sendo objeto de alta relevância social e acadêmico-científica, tendo em vista a lacuna que se apresenta na literatura

A relação pesquisador-objeto de pesquisa, por vezes justifica algumas das nossas escolhas temáticas. Minha primeira aproximação com este tema de pesquisa não se deu por acaso, mas por ter vivido desde a primeira infância no ambiente escolar, sendo filha de professora. Isso me possibilitou uma relação muito próxima com a escola, alimentando inclusive o desejo pelo magistério. Com a conclusão do ensino oferecido na comunidade na qual morávamos, minha família mudou-se para área urbana do município de Mâncio Lima para que pudéssemos dar continuidade aos estudos. Ao concluir o antigo primeiro grau, ingressei no segundo grau, optando pelo Curso de Habilitação ao Magistério.

Iniciei minha trajetória profissional em 2008 como professora alfabetizadora na rede pública deste município, atuando com a formação em magistério. Apenas no ano de 2009, conclui a licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre, no Campus de Cruzeiro do Sul.

A presente pesquisa surgiu a partir das experiências enquanto professora dos anos iniciais e como coordenadora pedagógica de uma escola pública da área urbana do referido município de Cruzeiro do Sul. Ao longo deste tempo, as experiências como professora do ensino fundamental, e posteriormente como coordenadora pedagógica, me permitiram perceber o grande desafio que envolve a formação e o desenvolvimento da prática pedagógica docente. Ao adentrar nesse campo de

observação dos diferentes saberes e da diversidade na prática docente dos professores, algo específico chamou minha atenção: a formação inicial desses profissionais. Enquanto observadora e orientadora da prática pedagógica, pude observar que algumas lacunas oriundas da formação são refletidas no trabalho pedagógico dos professores.

Motivada pelo desejo de contribuir com a educação da região, surgiu a ideia desta pesquisa, objetivando uma melhor compreensão da problemática que envolve os desafios das práxis docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da formação oferecida aos professores nos cursos de Pedagogia em instituições privadas de Ensino Superior em Cruzeiro do Sul-Acre. Nessa linha de pensamento, a constituição da profissão docente mediada pelos cursos de formação de professores pedagogos em instituições de ensino privadas, surge como objeto das pesquisas educacionais com destaque para a compreensão da prática pedagógica de professores egressos da esfera privada. Essa temática possibilita a compreensão da imbricada relação entre a formação inicial e a atuação pedagógica docente.

Destacamos algumas produções relacionadas com nossa proposta. Como a produção de Costa (2018) desenvolvida no Programa de pós-graduação stricto sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, que apresenta a pesquisa intitulada: Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade e tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre a Educação a Distância (EaD) discutindo a legislação vigente e as condições de oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia. O estudo teve como intuito desvelar as intenções dessa modalidade de ensino na formação e didática dos professores, para isso utilizou a metodologia de pesquisa quali-quantitativa, realizando articulação dos aspectos instrumentais e práticos com os fundamentos teóricos. Empregou como procedimento técnico a revisão bibliográfica, a análise documental e a pesquisa empírica e apresentou como resultados, que a Educação a Distância de qualidade é possível desde que os fatores pedagógicos estejam a frente dos econômicos.

Outra abordagem em que identificamos relação com o nosso estudo, foi realizada por Kassis (2015) no Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, intitulado: A formação de professoras e professores polivalentes nos cursos de pedagogia em instituições de ensino superior

privadas, que apresenta como objetivo analisar as contribuições da formação Inicial, ocorrida em instituições de ensino superior privada da Grande São Paulo, na prática docente polivalente de professores que atuam nos anos iniciais de Ensino Fundamental. A pesquisa com abordagem qualitativa utilizou o Grupo Focal com treze professores participantes, desenvolveu a análise de conteúdo e como resultado, esta pesquisa apresentou que a formação inicial em Pedagogia nas IES privadas está muito distante das necessidades da escola pública, preparando professores polivalentes com pouca fundamentação teórica e distanciamento da realidade das salas de aula.

Esses estudos, embora tenham como foco a formação oferecida por universidades privadas, o foco dos estudos não se volta para a ação pedagógica dos professores de pedagogia formados por essas universidades, o que caracteriza o nosso estudo com um caráter de ineditismo, que certamente contribuirá para enriquecer ainda mais o campo dos estudos que versam sobre a formação docente no Brasil.

Para a consolidação desse trabalho, nos apoiamos teoricamente, ainda, em autores como Martins (2002) que apresenta o contexto do surgimento das universidades no Brasil. Bortolanza (2017) que faz numa exploração acerca das universidades públicas e privadas. Xavier (1990) que discute a reforma universitária e nos propõe a refletir sobre a organização das universidades e dos cursos de formação de professores. Nóvoa (1999) que discute acerca do percurso histórico da profissão em uma perspectiva crítica, no sentido de promover a reflexão para aqueles que buscam dar sentido a sua prática profissional. Costa (1995) que traz contribuições para o conhecimento da história da profissão docente e da sua profissionalização. Veiga (2008), em uma abordagem da profissão docente e do sentido desta na sociedade contemporânea, trazendo para discussão o papel da docência como profissão e sua representação social diante do desenvolvimento tecnológico, dos avanços científicos, da globalização, bem como das políticas públicas para o campo da formação de professores. Tardif (2014) apresenta uma discussão dos diferentes saberes que constituem a formação profissional do professor. Franco (2008;2012) que suscita a prática pedagógica como uma ação reflexiva intencional, no sentido de ressignificar realidades e produzir melhores condições humanas e sociais, entre outros autores apresentados ao longo da produção do referido trabalho.

O referido trabalho é composto pela introdução, ora apresentada e por quatro capítulos, sendo o primeiro denominado A história das universidades no contexto brasileiro, vendo esse nível de ensino como uma concepção de formação humana e preparação profissional atrelada ao desenvolvimento da sociedade. Este capítulo apresenta um percurso histórico dessas instituições, sendo enfatizado o desenvolvimento das universidades brasileiras públicas e privadas.

O segundo capítulo aborda a história da profissão e formação docente no Brasil, constituindo um tema importante para compreensão do objeto de estudo desta pesquisa. Discute ainda a temática da formação docente e prática pedagógica, evidenciando a pedagogia como ciência da educação e formação de professores polivalentes. O capítulo discute também os elementos didáticos, como planejamento, metodologia e avaliação. E fecha com uma reflexão sobre os saberes da profissão docente, compreendidos no entorno deste estudo como elemento fundamental na compreensão e reflexão da prática pedagógica dos professores formados nos cursos de pedagogia das IES privadas.

O terceiro capítulo apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, bem como o percurso metodológico pelo qual transcorreu o estudo que culminou no presente texto. Este capítulo discorre sobre o lócus, a população da pesquisa e amostra, como se constituiu a geração dos dados coletados e os procedimentos de análise dos mesmos. Na construção deste capítulo nos apoiamos em autores como Gil (2008;2002), Lakatos; Marconi (2003), Franco (2005), Bardin (2016) Flick (2013).

O quarto e último capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa de campo e da análise documental, numa proposição discursiva acerca da formação de professores nas IES privadas e a relação com o desenvolvimento da prática pedagógica docente. O capítulo apresenta duas sessões: a primeira parte, resultado da análise das entrevistas e observações foi intitulada Formação e desenvolvimento da prática pedagógica docente nas instituições de ensino superior privadas. Está composta por duas categorias da análise de conteúdo, sendo a primeira categoria denominada A Formação de professores e os saberes da docência, subdividida em três temas: 1-A formação para a docência: habilitação do magistério e universitária, 2- A produção dos conhecimentos dos professores e o ambiente virtual de aprendizagem, 3- A Escola como espaço permanente de formação docente. A

segunda categoria denominada Conhecimentos teóricos e práticos, subdivide-se nos seguintes temas: 1- Planejamento didático-pedagógico um instrumento de formação do professor, 2- As metodologias de ensino e a prática pedagógica docente, 3- A concepção dos processos avaliativos e a prática docente. Quanto a segunda parte deste capítulo, denominada Perfil das instituições de Ensino Superior Privadas, tem por finalidade apresentar o resultado da pesquisa documental realizada através da análise do PPC das instituições objetos da pesquisa.

1 A HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este capítulo tem por objetivo discutir a constituição e desenvolvimento das universidades e do ensino superior no Brasil. A relevância dessa discussão constitui-se no sentido de que para compreendermos o surgimento das universidades privadas, se faz necessário primeiramente compreender a história das universidades no contexto brasileiro, de modo geral. Para tanto, Xavier (1990), Sampaio (1991), Martins (2002), Menezes (2011) Bortolanza (2017) foram alguns dos autores utilizados nesta seção.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS PÚBLICAS E PRIVADAS

O processo educativo é envolvido por um sistema de interações humanas e sociais, destacando o conhecimento como princípio norteador para efetivação da educação a serviço do homem e da sociedade de forma integrada. Dessa forma compreendemos a educação como ferramenta de libertação do homem, de utopias, de paradigmas, de visões e concepções. Morin (2003), define a educação como um instrumento que proporciona aos indivíduos a produção de suas próprias condições de auto formação, na qual possa compreender sua qualidade humana e, por meio dela, se produza ensinamentos que sirvam para sua vida pessoal e para sua inserção na sociedade democrática.

Nesse sentido, a colocação de Schmitz (1984) aborda a necessidade do ensino em nível superior para a criação de uma sociedade capaz de atender aos direitos sociais, o que promove o desenvolvimento da sociedade através do conhecimento adquirido pelos indivíduos, enfatizando a importância deste nível de ensino, uma vez que o ensino superior não fornece apenas conhecimentos profissionais, mas também deve proporcionar condições de formação social, cultural e ética.

Vale lembrar que no contexto histórico apresentado pelos estudos de Martins (2002), o Brasil, durante o período colonial, não dispôs de universidades. O mesmo autor traz informações de que três séculos se passaram para que o Brasil, em 1808 com a vinda da família real, criasse o modelo de escolas isoladas de ensino superior

apresentando caráter de formação profissional nas áreas de direito, engenharia e medicina. Esses cursos foram organizados com a finalidade de preparação dos filhos dos aristocratas para atuar nos altos cargos da sociedade. Em sua análise, o autor aborda ainda que este nível de ensino estava a serviço da elite que mantinha total controle do seu funcionamento, desde a criação das instituições, dos currículos e até mesmo da escolha dos docentes, que mantinham ligação com interesses políticos e não acadêmicos.

Martins (2002) numa proposição histórica, apresenta dados de que nesse período foram apresentados 24 projetos de criação de universidades, sendo que não houve nenhuma aprovação. Nos anos de 1850, foi então percebido um tímido crescimento das instituições de ensino superior, caracterizado por um quantitativo em torno de 24 instituições que atendiam em média 10.000 alunos nos cursos superiores.

Ao compreender a trajetória das universidades brasileiras, vimos que elas surgiram, inicialmente através da criação das faculdades fundadas de forma isolada, embora Leite (1980), considere que um conjunto de instituições de ensino superior localizadas em espaços físicos aproximados, não formam uma universidade. As escolas superiores por mais que apresentem grau de excelência, não substituem a necessidade das universidades.

Ao destacar o período de 1808 à 1985 como trajetória de um percurso histórico que representou modificações, mesmo que em um ritmo lento do sistema de gerenciamento do ensino superior no Brasil, Bortolanza (2017, p. 8, apud Sampaio, 1991) apresenta alguns aspectos desse percurso,

O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30. Contudo, de 1808 quando foram criadas as primeiras escolas superiores até 1934, o modelo de ensino superior estava direcionado na formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina ou para as engenharias. O modelo de ensino empregado se manteve quase inalterado até no final do século XIX, quando algumas modificações passaram a dar ênfase maior à formação tecnológica. Por sua vez, marcas de descontinuidades no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos que envolvem sua relação com o Estado foram sentidas em cinco momentos-chaves: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985. Esses anos, num contexto maior definem, em linhas gerais, os períodos de mudanças no formato do sistema de ensino superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência.

Com a criação das primeiras escolas de nível superior em 1808, essa modalidade de ensino ficou sobre o domínio do governo central. Quanto a administração e ao acesso, foram oferecidos os cursos de interesse da classe

elitizada. Dentre o percurso, traçado por Bortolanza, destacando a criação das escolas superiores para a formação de profissionais liberais elitizados, temos a fundação da Escola de cirurgia da Bahia em 1808; os Cursos jurídicos em São Paulo e Olinda em 1827; a Escola Livre de Farmácia e Química Industrial criada em 1895 e a Escola de Engenharia criada em 1896. Esses são alguns exemplos de Escolas de formação profissional que anteciparam as faculdades nessas áreas e, posteriormente, vieram a constituir os cursos das universidades.

Vale lembrar que o período marcou a queda do Império como sistema de governo, e a Proclamação da República (1889), representou mudanças significativas na sociedade, sendo acompanhada pela educação. Como apresenta Bortolanza (2017) acerca da constituição da República, o autor destaca a descentralização do ensino superior, permitindo assim, a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema de ensino superior. Destacamos o período de 1889 a 1918, como reflexo da criação de 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, em todo país.

O período de 1920, segundo Martins (2002), representou um marco na luta pela democratização e expansão do ensino superior, visto que nesse período o Brasil dispunha de 150 escolas isoladas, com a permanência do sistema elitizado e formação técnica. Assim descreve Bortolanza (2017, p. 6),

O ensino superior brasileiro foi precedido por escolas para a formação profissional, algumas bastante vetustas, além de academias militares e outras escolas com formação variada. O Brasil teve desde a época colonial, algumas instituições notáveis e, em várias delas com ensino científico ou técnico. A criação das universidades, e não mais apenas escolas superiores isoladas só se efetivou no século XX.

Como podemos ver, a criação das universidades brasileiras só ocorreu no século XX. Com o desenvolvimento acelerado da sociedade, impulsionado por diversos fatores, como a Revolução industrial e tecnológica e das concepções de avanço por meio das ciências humanas e sociais como preponderante para o crescimento da sociedade, surgiu a necessidade por instituições de formação acadêmica.

Os avanços que envolveram a sociedade da época pressionaram o governo por avanços também na educação, o que é demonstrado por meio da Reforma

Francisco Campos de 1931. Quanto aos objetivos do ensino superior explicitados na referida reforma, Xavier (1990, p. 93) elucida que,

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para ao aperfeiçoamento da humanidade.

Dessa forma, os objetivos da reforma seriam de promover a valorização cultural dada como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade; de incentivar a pesquisa científica como ferramenta para a produção de conhecimentos nas mais diversas áreas de alcance humano, proporcionando capacidades para a produção de conhecimento mais amplo e diversificado; desenvolver o preparo técnico e científico em nível superior, produzindo um saber especializado; buscar o desenvolvimento de conhecimentos e valores que pudessem contribuir para a formação individual e coletiva, na qual professores e alunos fossem envolvidos por objetivos comuns; que todas as atividades universitárias tivessem aproveitamento positivo para o desenvolvimento da nação e dos seres humanos.

Nesse sentido, Xavier (1990) revela que os decretos apresentados não contemplavam as condições favoráveis para o desenvolvimento da investigação, da produção, nem da formação científica e tecnológica que caracterizavam o modelo de universidade moderna. A autora infere que os objetivos explícitos na reforma não foram cumpridos, tendo em vista que “partindo da proposta de implantação da Universidade moderna no país, acabou por acomodar as inovações ao tradicional, esvaziando-as do seu caráter culturalmente transformador” (XAVIER, 1990, p. 92). Portanto, segundo a autora, os objetivos ficaram mais no papel, não tendo efetividade prática, além de enfatizar que a investigação, a produção e a formação científica e tecnológica não encontraram condições para o seu desenvolvimento. Além disso, a autora considera que o decreto 19.852/1931, sobre a constituição das universidades, deixa transparecer a indissociabilidade do contexto de universidade moderna a que se propunha a reforma.

Sobre as exigências legais para criação das universidades, e o decreto lei n. 19.852/1931, artigo 5º, que descreve sobre a organização da Universidade do Rio de

Janeiro e demais universidades criadas a partir do referido decreto, Carlos Rothen, (2008, p. 145, apud Brasil, 1931) acentua que,

A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

- I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de direito, Faculdade de Medicina, Escola de engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras;
- II – dispor de capacidade didática, aí compreendendo professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;
- III – dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento.

Compreendemos que o artigo supracitado da Reforma Francisco Campos discriminava sobre as exigências para a constituição da universidade: a agregação dos três principais cursos de ensino superior que até então funcionavam nas faculdades isoladas e que representavam a formação de profissionais liberais nas áreas do direito, medicina e engenharia. Trazia como fato novo a obrigatoriedade de incorporar nesse espaço universitário, a faculdade de Educação, Ciências e Letras. Assim “a única inovação significativa da reforma foi, sem dúvida, a criação da faculdade de Educação, Ciências e Letras” (XAVIER, 1990, p. 94). A saber que a criação da então faculdade tinha como finalidade aperfeiçoar a preparação dos docentes para atuarem no ensino secundário.

Carlos Rothen (2008, p. 153), em proposição ao art. 196 sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, e da faculdade de educação e sua finalidade descreve: “1) ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática da investigação originais e; 2) de desenvolver e especializar os conhecimentos necessários ao exercício do magistério.” O artigo citado, no seu item 1, faz uma abordagem da ampliação da cultura acadêmica por meio da articulação entre a produção dos conhecimentos científicos e a prática da pesquisa. Quanto ao item 2, visava a formação para atuação prática do docente.

Sampaio (1991), enfatiza que a história da Universidade do Distrito Federal do Rio de Janeiro representa o conflito existente nos anos 30 entre os liberais, à esquerda do espectro político e o conservadorismo católico de direita. Sampaio aborda ainda que os dois projetos iniciais de constituição de Universidades a partir do decreto lei n. 19.852/1931, descrevem que a Universidade a ser criada pelo governo central no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil, seria uma universidade sob o controle e supervisão da Igreja. Enquanto a Universidade do Distrito Federal ficaria sob a

proteção do governo central, a Universidade de São Paulo foi criada a partir da resistência da elite paulista ao governo central, atendendo a legislação vigente de Francisco Campos, mas com autonomia e orientação própria.

Portanto, a criação das universidades da década de 30, representaram a aglutinação dos modelos das antigas escolas isoladas de ensino superior. Apresentaram-se como novas unidades, as faculdades de educação, ciências e letras, porém continuaram a atender a uma sociedade que continuou prestigiando o antigo modelo de faculdades, orientado para a formação de profissionais liberais, o que dificultava a efetivação da pesquisa, como pretendia o novo sistema.

O diferencial no sistema da criação da USP, se deu pelo apoio dos diversos setores produtivos do Estado, que se mostraram preocupados com a formação de novas elites. “Por isso, apesar de tudo, a universidade da década de 30 representou uma democratização, ainda que relativa, do ensino superior brasileiro” (SAMPAIO, 1991, p. 13). O governo central regulamentava, por meio da Reforma Francisco Campos, a criação das universidades, desde que atendessem as normas descritas.

Sampaio (1991), afirma que ao longo de três décadas após a Reforma de 1930, que normatizou e impulsionou a criação das universidades, várias instituições foram surgindo. Inicialmente foi criada a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, “a primeira de uma série de universidades católicas e particulares que viriam se implantar” (SAMPAIO 1991, p. 13). Depois houve a implantação de uma sucessão de outras universidades, católicas e particulares. Além do desenvolvimento do sistema universitário estadual de São Paulo, foram criadas outras instituições de ensino superior, estaduais e locais em outras regiões do país. Porém sobre o Estatuto das Universidades Xavier (1990, p. 102, apud Brasil, 1931, p. 5851) considera uma política centralizadora e autoritária, em relação ao exposto. Para o autor,

Autonomia requer prática, experiência e critérios seguros de orientação. Ora, o regime universitário ainda se encontra entre nós na sua fase nascente, tentando os primeiros passos, fazendo os seus ensaios de adaptação. Seria de mal conselho que nesse período inicial e ainda embrionário e rudimentar da organização universitária, se tentasse correr o risco de graves danos para o ensino, o regime de autonomia integral.

No que diz respeito ao caráter centralizador, o texto da Reforma, menciona que a autonomia universitária de forma integral seria um risco para o equilíbrio do ensino superior, uma vez que o regime universitário ainda se encontrava em fase de experiências e adaptações de seu modelo de ensino. Assim, para que fosse dado

autonomia as universidades, era necessária experiência prática de forma que gradualmente se constituíssem competências para adquirir a autonomia integral do ensino universitário.

Sampaio (1991), esclarece que a partir dos anos 1945 ocorreu o desenvolvimento do sistema federal, tendo como medida principal a federalização de algumas universidades estaduais, sob a ideia de que cada estado deveria ter ao menos uma universidade federal. Montalvão (2021), enfatiza que a reestruturação do ensino superior ocorreu em função da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, sobre o comando do Ministro Gustavo Capanema, o qual permaneceu na função de 1934 a 1945 e que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da estrutura organizacional do ensino superior, em especial para a formação de professores.

Segundo Saviani (2009), o Decreto n. 1.190, de abril de 1939, de Gustavo Capanema, instituiu a reorganização da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, que passou a ser estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescentando ainda uma seção especial denominada de Didática. Ressaltando que o decreto normatizou o funcionamento de todos os cursos da Universidade em duas modalidades: bacharelado e licenciatura, compondo o modelo 3+1, o qual deveria ser seguido por todas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que fossem instaladas a partir do Decreto n. 1.190/39. Por esse modelo, o estudante fazia 3 anos de bacharelado, no qual saía com diploma para atuar como técnico em educação. No que dizia respeito ao diploma de licenciado, seria adquirido na seção especial, denominada de Didática, que habilitava para ser professor.

No entanto, mesmo com a criação de diversas universidades, não foi o suficiente para suprir a demanda por matrícula pública, uma vez que nas décadas de 1940 a 1960, segundo Martins (2002), o Brasil teve um crescimento populacional de 70%, numa crescente de 41,2 milhões para 70 milhões. Contava com cerca de 226.218 estudantes universitários, sendo 93.202 da esfera pública e um excedente de 28.728 de aprovados nos vestibulares sem vagas. Esse era um problema crescente, o que motivou protesto da população pelo direito da efetivação da matrícula nas instituições superiores.

Destacamos os movimentos estudantis e de apoiadores intelectuais entre os anos de 1945 e 1968 por uma universidade de fato pública, com a eliminação de taxas e acesso a todas as camadas da sociedade, em substituição as escolas isoladas. No entanto, durante o governo militar, foram fortemente combatidos os movimentos de

classes em favor do ensino superior público e democrático e fortaleceu a iniciativa privada, acontecendo um retrocesso nos direitos estudantis pelo ensino público. “A reforma de 1968, a despeito de ocorrer em clima de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em muitas das ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores” (MARTINS, 2002, p. 2).

Apesar das barreiras impostas pelo governo durante a ditadura militar, de repressão aos movimentos estudantis e ideais liberais que defendiam o direito à formação universitária para todos, esses movimentos conseguiram influenciar a então reforma. Visto assim, na lei 5.540, considerada a Reforma universitária de 1968, o governo buscou suprir a demanda por educação superior, ofertando uma maior quantidade de vagas, com incentivo às instituições privadas.

A Reforma apresentava como ponto positivo a abolição da cátedra e a implantação dos departamentos de ensino. A substituição da cátedra e organização dos departamentos de ensino, dava oportunidade assim para a “carreira aberta, determinada pela titulação acadêmica, abriria espaço para jovens formados no exterior ou nos poucos centros de pesquisa do país” (SAMPAIO, 1991, p. 15).

Sampaio (1991) caracteriza que a expansão do ensino superior, inicialmente aconteceu na década de 1960, intensificando-se nas décadas seguintes, compreendendo uma elevação de 93.902 matrículas em 1960, para 1.345.000 em 1980. “Sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 que apresentam maiores taxas de crescimento” (SAMPAIO, 1991, p.17). No entanto, as instituições não supriam a necessidade do público universitário, “promovendo em larga escala o crescimento das instituições privadas que em 1994, já correspondiam a 69% das matrículas do ensino superior” (MARTINS, 2002, p. 25). O crescimento do setor privado na expansão do ensino superior tem como impulso as políticas públicas que foram insuficientes para atender a necessidade do público estudantil. Como descreve Martins (2009, p. 26),

De 1990 a 2002, a demanda por educação superior, expressa através do número de inscrições no vestibular, cresceu aproximadamente em 160% e a oferta de vagas aumentou para 252%. Devido à retração das vagas na rede federal, a absorção dessa demanda foi realizada em larga medida pelas instituições privadas.

O autor esclarece dados importantes que nos levam a compreensão da relação público-privado. Em 2006, estavam matriculados na graduação 4,7 milhões de alunos, dos quais 74% estudavam em estabelecimentos privados. Observamos uma

expansão do ensino privado, sendo caracterizado pela diversidade de área de formação, o que justificava seu crescimento acelerado em comparação com as instituições públicas. Estas últimas, mesmo sendo mais procuradas pelos estudantes, não supriam a necessidade de vagas, como demonstra Martins (2009, p. 25), acerca do crescimento do ensino privado,

[...] nesse momento, os responsáveis pela política educacional no país incorporaram determinados princípios das agendas de organismos internacionais que recomendavam a desregulamentação do ensino superior, a retração de gastos governamentais para esse nível de ensino e o incremento de investimentos na educação básica, o que incentivou ainda mais a expansão das instituições privadas.

Assim, a falta de investimento por parte do governo e a falta de adoção de políticas públicas sólidas para o ensino superior brasileiro, acabou impulsionando o setor privado na área do ensino. Para melhor refletirmos acerca da expansão do ensino privado, apresentamos o ano de 2013 como período de destaque do ensino privado. Essas informações são possíveis de serem observadas no quadro a baixo, descrito por Humerez e Jankevicius (2015, p. 7).

Quadro 1: Situação do Ensino Superior em 2013 entre IES públicas e privadas.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (2013)			
	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
-IES	301	2.089	2.390
-CURSOS	10.850	21.199	32.049
-Vagas	577.974	4.490.168	5.068.142
-Vagas/Curso	53	212	158

-Candidatos	7.375.371	5.999.068	13.374.439
Candidato/vaga	13	1,3	2,6
-Ingressos	531.846	2.211.104	2.742.950
-% vaga ocupada	92,0%	49,2%	54,1%
-% candidatos/Ingressos	7,2%	36,9%	20,5%
-Matrículas	1.932.527	5.373.450	7.305.977
-Evasão	453.247	2.132.849	2.586.096
-% evasão	23,5%	39,7%	35,4%
-Concluintes	229.278	761.732	991.010

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As informações são pertinentes para uma avaliação da situação do ensino superior no Brasil pois nos apresentam dados sobre oferta de vagas, matrículas efetivadas, evasão e número de formados pelas instituições públicas e privadas de ensino superior, no ano de 2013. Pode-se perceber um avanço significativo, no qual a iniciativa privada se sobrepõe à pública, no tocante a quantidade de oferta de ensino. Sobre essa abordagem, ao compararmos o Brasil com outras nações, percebemos que a privatização do ensino superior não é uma política comum entre os demais países. O quadro apresentado por Humerez e Jankevicius (2015, p. 8) expõe as fragilidades do sistema brasileiro.

Quadro 2- Distribuição das matrículas na Educação Superior entre Instituições Públicas e Privadas (1999-2000).

País	Ensino Público	Ensino Privado
-------------	-----------------------	-----------------------

Canadá	100,0%	0,0%
Uruguai	88,4%	11,6%
Argentina	85,2%	14,8%
México	69,0%	31,0%
Estados Unidos	68,7%	31,3%
Peru	62,3%	37,7%
Brasil	36,9%	63,1%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O quadro acima apresenta informações que nos permitem fazer comparações entre o Brasil e outros países, no que diz respeito ao número de matrículas efetivadas nas instituições públicas e privadas de ensino superior, nos anos de 1999 e 2000. Esses dados colocam o Brasil num patamar com maior percentual de privatização do ensino superior, demonstrando com isso, que as políticas públicas são insuficientes para o ensino superior na esfera pública.

Sampaio (2011), destaca o período que corresponde a segunda metade do século XX, como época que apresentava certa relatividade em termos de número de instituições e números de matrículas entre o setor público e privado. No entanto, o autor explica que essa equiparação foi rompida no período que corresponde a década de 70, em decorrência da expansão do setor privado na oferta de ensino de nível superior. Esse crescimento das instituições privadas foi impulsionado por diversos segmentos da sociedade que se tornava cada vez mais industrializada. O setor privado foi mais dinâmico quanto a oferta de novos cursos, o que impulsionou o aumento no número de matrículas nas instituições privadas. Assim, em “meados da década de 1990, já estavam lançadas as bases para a transformação mais profundas que se seguiam nos primeiros anos do século XXI” (SAMPAIO, 2011, p. 33).

O crescimento do ensino superior privado no período que corresponde o final do século XX é compreendido por Sampaio (2011), pela forma criativa de sobrevivência, tendo em vista o desaquecimento do mercado brasileiro. As instituições privadas investiram na oferta de novas carreiras com valorização de um saber fazer, as quais tradicionalmente se dispensava uma formação superior, como chefes de cozinha, profissionais da moda, designer de móveis, designer de cabelo, gastrônomos, etc. Outro fator que contribuiu com o aumento das matrículas que crescem em ritmo acelerado no ensino superior privado está relacionado a oferta dos cursos de graduação a distância. Sampaio (2011), apresenta que essa modalidade de ensino se instalou no Brasil nos anos 2000, e em 2008, a modalidade já apresentava um quantitativo de 727.961 matrículas. Nesse mesmo período, o setor privado, quanto ao número de matrículas, representava pouco mais de 60%, além de liderar o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação como recursos metodológicos na área do ensino.

Sobre a expansão do ensino privado, Martins (2022), apresenta os dados a partir do Censo da Educação Superior de 2018 sobre o total de vagas (13.529.101) em cursos de graduação, no referido ano, 93,8% (12.693.532) foram ofertadas pela rede privada e 6,2% (835.569) na rede pública. Esse mesmo autor relaciona o crescimento das IES privadas a partir dos anos 1990, à algumas alterações regulatórias que permitiram essas IES exercerem suas atividades, assimilando as mesmas características do segmento empresarial e de mercado. Dessa forma, Martins (2022) aponta que as IES privadas foram impulsionadas pela expansão econômica dos anos 2000, e souberam utilizar as normas legais para investir na modernização de suas estruturas e na tecnologia empregada em suas atividades, contribuindo para o crescimento do setor privado em detrimento do público.

Nessa direção, os estudos de Martins (2022) afirmam a superação quantitativa do ensino privado no Brasil em relação ao setor público, apresentando o desequilíbrio em termos de equiparação de oferta de números de vagas nas universidades brasileiras. “O número de alunos, em 2018, chegou a mais de 6,3 milhões no setor privado: uma participação maior que 75% no sistema de educação superior, ou seja, de cada quatro estudantes de graduação, três frequentavam uma instituição privada” (MARTINS, 2022, p. 19). A esse respeito Santos (2011, p. 92-93) esclarece,

Se a reforma é feita, como proponho, no sentido de fortalecer a Universidade Pública no seu conjunto de modo a qualificá-la para discutir os termos da sua inserção na globalização da universidade, a construção da massa crítica é uma condição e essa só é obtível na grande maioria dos países quando se põem recursos em conjunto, se buscam sinergias¹ e se maximiza o desempenho funcional a partir dos contributos diferenciados que os diferentes nós da rede podemos dar. Assim, a construção da rede pública implica a partilha de recursos e de equipamentos, a mobilidade de docentes e estudantes no interior da rede e uma padronização mínima de planos de cursos, de organização do ano escolar, dos sistemas de avaliação.

O autor, ao refletir sobre o fortalecimento da Universidade Pública, suscita as questões fundamentais no que se refere a qualidade da formação dos sujeitos envolvidos, ressaltando a importância de políticas internas de valorização dos diferentes elementos que compõem a organização universitária. Enfatiza ainda, as políticas públicas voltadas para o fortalecimento das instituições, e isso envolve a valorização de docentes e profissionais do sistema, a manutenção e desenvolvimento de recursos físicos e humanos que contribuem com o desenvolvimento e manutenção da formação universitária de qualidade.

Podemos compreender que houve uma crescente demanda das instituições de ensino superior privadas, decorrente das políticas públicas implementadas no Brasil em relação as universidades. O autor defende a ideia de que é preciso investir mais nas universidades públicas a fim de produzir saberes democraticamente, o que só será possível com investimentos cooperativos de forma que potencializem o desempenho das funções da academia.

Diante do exposto, é notório que a educação é o principal meio de desenvolvimento de uma sociedade, fazendo-se imprescindível para o alcance de três princípios fundamentais: o desenvolvimento dos indivíduos nas suas capacidades cognitivas e sociais, a qualificação para o trabalho e o desenvolvimento crítico para o exercício da cidadania.

Consideramos, portanto, que os processos educativos que envolvem o ensino e a aprendizagem vistos em diferentes épocas, ocorrem de maneira formal e informal sobre diferentes concepções. Além do mais, compreendemos que a educação mesmo

¹ Esforço coletivo e simultâneo, com ênfase na cooperação, em comum acordo. O todo é maior que a soma das partes

sob diferentes concepções e práticas, almeja o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, de modo que não deve ser compreendida apenas como forma de instruir, ou de preparar pessoas para desenvolver funções ou profissões, mas que vislumbre o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos. O percurso histórico da educação, no contexto geral, compreende o desenvolvimento do homem e da sociedade. No contexto brasileiro, compreende a construção histórica da própria sociedade, com ênfase na constituição, desenvolvimento e expansão do ensino nas instituições públicas e privadas.

2 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

O objetivo desse capítulo é discutir três temáticas que fundamentam esta pesquisa sobre formação de professores. A primeira, elucida a história da profissão de professor no contexto brasileiro, evidenciando uma discussão sobre a formação docente. Essa discussão se faz importante para que possamos compreender como se constituiu a profissão de professor no Brasil e os desdobramentos da formação docente. A segunda temática, que reflete sobre o curso de pedagogia e sua estruturação curricular, é relevante no sentido de compreendermos a pedagogia enquanto ciência da educação e sua contribuição para a formação docente e constituição da prática pedagógica dos professores. A terceira temática discute sobre a formação docente, a produção dos saberes inerentes ao exercício da docência e os elementos didáticos (planejamento, metodologia e avaliação), como elementos fundamentais para a formação teórica e prática dos professores. Para essa abordagem será utilizado autores como Nóvoa (1999), Costa (1995), Saviani (2009), Pimenta (2012), Tardif e Lessard (2014), Veiga (2008), Proença (2019), Franco (2008, 2012, 2018), Tardif (2014), Sacristán (2017), entre outros.

2.1 A HISTÓRIA DA PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Para discutirmos sobre a temática da formação de professores, é necessário compreendermos a história dessa profissão. Entender a constituição e o desenvolvimento da profissão e da formação docente se faz importante para apoiar a discussão acerca da formação de professores nos cursos de pedagogia e a constituição da prática pedagógica desses profissionais. Nessa direção, podemos dizer que a história da profissão docente é constituída mediante a construção da própria evolução humana e do desenvolvimento das sociedades.

Comenius, na obra *Didática Magna*, suscita a necessidade de preparar o professor para ensinar, visto que essa é uma necessidade da sociedade humana, ou seja, por meio da educação se deve alcançar o desenvolvimento da humanidade. E portanto, a educação é considerada o instrumento pelo qual o homem se desenvolve e produz sua cultura, tornando-a assim, a principal característica de toda sociedade

que tem na educação, suas raízes. Franco (2012, p. 168), enaltece essa mesma concepção ao elucidar que “os sujeitos imersos em suas práticas e impregnados das diversas influências educacionais” são capazes de proporcionar a criação de uma cultura civilizatória e cada vez mais humanizante e emancipatória.

Entretanto, para que aconteça a evolução humana, nos aspectos social e científico, é necessário que haja um processo educacional organizado, que proporcione ao homem alcançar esse desenvolvimento. A esse processo, atribuímos o valor da educação e da profissão docente como instrumentos fundamentais dessa construção.

No Brasil, a história da formação docente está atrelada a história do país, numa relação histórica e cultural. Ribeiro (2015), discorre que, historicamente, a educação no Brasil iniciou a partir da chegada dos jesuítas (1549) e, mais precisamente, após a fundação de colégios religiosos, com a finalidade de proporcionar à formação da elite dirigente, bem como a manutenção de seus quadros de religiosos. Esses padres tinham como principal objetivo converter os indígenas a fé católica e transmitir ensinamentos da língua portuguesa, noções básicas da aritmética, além da capacitação para o trabalho rudimentar.

A prática da educação nos colégios jesuítas era baseada no princípio do *Ratio Studiorum*, o qual se repousava nas concepções cristãs e influências aristotélicas, sobre orientações precisas “das Constituições da Companhia de Jesus. Os padres jesuítas foram praticamente os nossos únicos educadores nesse momento” (RIBEIRO, 2015, p. 417).

No período colonial em que os padres jesuítas representavam os educadores brasileiros, o modelo de educação era baseado na transmissão de ensinamentos com a pretensão de homogeneizar a cultura, a língua, a religião e a concepção de vida, sobretudo com a finalidade de tornar o nativo, um cristão culto e civilizado. Nessa direção, os religiosos organizaram os primeiros fundamentos do sistema de ensino brasileiro e representaram os primeiros educadores.

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, aflora cada vez mais as demandas por educação e com isso, a necessidade de um número cada vez maior de educadores para formar essa nova massa desejosa por educação escolar. Ao abordar acerca da história da formação docente Saviani (2009, p. 143), aponta que,

[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário.

A Revolução Francesa desencadeou uma emergente corrida por profissionais qualificados para desempenhar diversas funções ligadas ao trabalho nas fábricas e indústrias que despontavam em todos os cantos do mundo civilizado. Até então, a educação com fins de preparação para o exercício profissional ou desempenho de cargos públicos era elitizado, restando apenas a educação informal de caráter artesanal aos membros das classes populares.

Com a necessidade cada vez maior de mão de obra qualificada, surgiu a organização das primeiras escolas para formação de professores, criadas com o objetivo de instruir as camadas populares. Assim, podemos dizer que as primeiras escolas de formação de professores surgiram no século XIX, na França, como espaços de formação de profissionais da área da educação a fim de desempenhar a função docente e formar a mão de obra necessária para impulsionar o desenvolvimento da nação. No entanto, essas escolas rapidamente se espalharam pelo mundo, chegando inclusive no Brasil, em meados do século XIX.

Nessa direção, verificamos que a história da formação de professores no Brasil, apresentam seis importantes períodos, como destaca Saviani, (2009, p. 143-144),

- 1- Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das escolas normais.
- 2- Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma da Escola Normal tendo como anexo a escola modelo.
- 3- Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933.
- 4- Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- 5- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- 6- Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de pedagogia (1996- 2006).

O autor apresenta importantes informações que envolvem o percurso histórico da constituição da profissão docente no Brasil, destacando, inicialmente que durante os primeiros séculos, o país não dispunha de educação sistemática, nem de professores qualificados para realizar o trabalho docente. Nem durante o período da educação jesuíta, nem tão pouco com a criação dos cursos de nível superior isolados a partir da vinda da coroa portuguesa para o Brasil, não houve uma iniciativa em relação a formação de professores por parte do governo, com intenção de escolarizar a população brasileira.

A intenção do governo na escolarização da população se deu a partir da promulgação da lei das Escolas de Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827, na qual foi determinado em seu art. 1º a obrigatoriedade de haver as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do território nacional. Porém o descaso público com a formação de professores continua tendo em vista que, se fazia obrigatório o ensino pelo método mútuo e que os professores, para atuarem nessas escolas, deveriam obter preparação baseada no método, sendo que aqueles que não tivessem, deveriam custear sua própria preparação.

Ao considerar as expressivas colocações de Saviani (2009) sobre o início do processo da formação de professores no Brasil, tendo como principal elemento o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, fica evidente que o modelo de formação de professores dos países europeus se consolidou no Brasil em detrimento do modelo de formação não escolarizado, que caracterizou a formação de professores até o século XIX. A primeira Escola normal do país foi criada na província do Rio de Janeiro, sendo seguido pelas demais províncias.

Os traços históricos da profissão docente nos fazem refletir sobre a aprendizagem do professor. Segundo Libâneo (2012), em toda atividade referente a área do ensino, se faz necessário o desenvolvimento de saberes e práticas, como conhecer os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, os métodos investigativos da ciência que ensina ou deseja ensinar e os saberes pedagógicos próprios da profissão, que constitui o domínio teórico e prático da didática. Nesse sentido, a formação de professores requer aprimoramento científico e metodológico para acompanhar o desenvolvimento da sociedade.

Sobre a propagação das Escolas Normais, Xavier (1990), observa que há uma crença na construção de um novo país através da escola, o que é possível de ser

observado a partir da implantação da República, período em que despontavam fortemente “as relações capitalistas no país, novos fatores contribuíram para que as preocupações educacionais se intensificassem e, desta vez, produzissem eco no seio da sociedade” (XAVIER, 1990, p. 62), o que impulsionou a criação das escolas primárias, que tinham como finalidade tirar a população do analfabetismo. Porém, Freire (2019, p. 20) reflete sobre a prática dos governantes em relação ao analfabetismo,

Tomaram o tema do analfabetismo e despejaram rios de retórica. Diziam que o país jamais poderia encontrar seu caminho e a democracia ser uma realidade enquanto tivéssemos uma proporção tão alta de analfabetos. A ignorância e o atraso eram duas faces da mesma moeda.

Compreendemos a distorção que envolve as políticas públicas e sua efetivação no campo educacional. Levando em conta que a ideia de tirar a população do analfabetismo não representava de fato uma política voltada para o desenvolvimento da educação como prática de construção social, mas sim intencionados a desenvolverem mecanismos de permanência da classe dominante. Ou seja, desejavam produzir condições para que a massa populacional tivesse direito ao voto. E nesse sentido, a educação deveria instruir para essa finalidade.

Diante da percepção de que o ensino precisa ser eficaz e regenerador, apresenta-se a urgência na preparação de professores, de forma que os mesmos sejam munidos de conhecimentos científicos didáticos e pedagógicos. É nesse contexto que Saviani (2009) aborda sobre o estabelecimento e a expansão do que foi considerado o padrão das Escolas Normais no período de 1980 à 1932, cujo o marco inicial desse processo foi a reforma da Escola Normal no Estado de São Paulo.

Por meio da reforma da instrução pública do estado de São Paulo, conhecida como Reforma Caetano de Campos, defendia-se a necessidade de professores capacitados com fundamentos científicos e métodos pedagógicos modernos, para que os professores pudessem se tornar competentes diante do contexto de modernidade que se preponderava sobre a sociedade de modo geral.

A nova proposta de formação de professores iniciada em São Paulo expandiu por outras cidades e se tornou referência na preparação de professores. Como Saviani evidencia, fato inovador foi a criação de uma escola-modelo, anexa à escola normal, centralizada na formação de professores com ênfase no enriquecimento curricular e

na preparação didático-pedagógico. Com a Escola Modelo anexa à Escola Normal, se buscava a preparação prática do professor, exigindo que as escolas normais estivessem organizadas em condições de preparar os professores para desempenharem a urgente tarefa da instrução pública. Sobre a atribuição da reforma, Campos (1990, p. 13) destaca,

As transformações políticas e econômicas traduziram-se pela difusão de ideias liberais no campo educacional, visando integrar a população ao desenvolvimento do país, essas ideias que conduziram a tentativas de difusão da alfabetização e do ensino primário a camadas mais amplas da população.

Essa autora enfatiza a importante relação que desencadeou as reformas educacionais, especialmente no estado de São Paulo. Considerando que a visão de desenvolvimento do estado e da nação atrelado à educação, foi o principal fundamento para as propostas reformistas, tendo como ponto central a formação de professores. Como mudanças significativas no campo da reforma paulista Tanuri (2000, p. 69) enfatiza o destaque sobre o importante papel das ciências que passaram a compor os currículos dos cursos de formação de professores da escola normal,

A introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das lições de coisas, do método intuitivo de Pestalozzi. Assim a reforma paulista realizada a 12/03/1890, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar.

Os aspectos que demonstram uma preocupação com a formação dos professores estão relacionados aos conhecimentos pedagógicos que passariam a compor o currículo tanto das escolas normais, como das escolas modelos. Segundo a autora, os processos formativos estariam condicionados a fundamentação teórica que os alunos das referidas escolas deveriam aprender para desempenhar o papel de ensinar. Portanto, é importante considerar que a formação docente enquanto um processo de formação permanente, apresenta currículos e processos formativos que passam historicamente por mudanças, construções e reconstruções para que a educação possa atender sua finalidade principal. Sobre a importância social do currículo, Sacristán (2017, p. 15) expõe,

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto.

Visto que a abordagem do autor reflete a importância do currículo como mecanismo de desenvolvimento dos sistemas educativos e sua relação íntima com os processos históricos e sociocultural, nos remetendo o quanto importante é o currículo para a consolidação da história da formação docente.

A respeito das construções que caracterizam a formação docente no Brasil, Saviani (2009) infere que a criação das escolas Modelo, anexadas à escola normal constituiu-se nos primeiros Institutos de Educação. Assim foram criados o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo pelo decreto 3.810/32, com a finalidade de desenvolver a cultura geral e a cultura profissional.

Nessa direção, Saviani (2009) discute sobre a criação dos Institutos de Educação, onde podemos observar que os mesmos foram pensados a partir de concepções pedagógicas que buscavam promover o conhecimento científico que direcionava ao modelo didático-pedagógico da formação docente. Essa nova concepção buscava corrigir as distorções da formação de professores das Escolas Normais. Tal correção seria possível por meio de uma formação que alinhasse a um “exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72). No que diz respeito aos cursos de formação de professores em nível secundário, Saviani (2009, p. 146) descreve,

O decreto lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar professores do ensino primário e funcionava em Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

O referido decreto que trata da formação de professores para atuarem em escolas primárias, organizou assim o curso normal que obedeceu a divisão em dois ciclos: ginasial e colegial. O ginasial com duração de quatro anos, que funcionavam

especificamente nas Escolas Normais Regionais. E o colegial, com duração de três anos, sendo oferecido nas Escolas Normais e também nos Institutos de Educação. “As escolas normais e os institutos de educação sofriam sucessivas adaptações de modo a adequar-se a cada decreto reformador do ensino” (BRZEZINSKI, 1996, p. 30). Nessa direção, surge a organização e implantação dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Saviani (2009, p. 146) aponta,

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo país a partir do decreto lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. Que deu organização definitiva à Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto lei n. 1.190 se estendeu para todo o país compondo o modelo que ficou conhecido como esquema 3+1.

Mediante a colocação do autor, o esquema 3+1 compunha fundamentalmente a organização da formação de professores. A saber, os cursos de licenciatura formavam os professores para atuarem na docência nas escolas secundárias, nas diversas áreas de conhecimento mediante a sua formação. Quanto ao curso de pedagogia, este formava o técnico em educação, e para aqueles que desejavam ser professor e atuar nas Escolas Normais, havia a necessidade de fazer a complementação dos estudos na seção de Didática. Por isso, o denominado esquema 3 mais 1, ou seja, 3 anos de formação do bacharelado e 1 ano de licenciatura. Em comum, todos os cursos adotavam o mesmo esquema. O que representava três anos de estudos direcionados para a formação específica, ou estudos dos conhecimentos cognitivos e um ano para preparação didática, específica para atuação docente.

Assim, o decreto n. 1.190/39 organizou os cursos em nível superior de formação de professores para as escolas secundárias e proporcionou a organização definitiva da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, que deveria servir de modelo para as demais universidades. Nessa direção, “o modelo padrão para as universidades do país foi a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1.939 e dividida em quatro seções: filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia” (BERTOTTI, RIETOW, 2013, p. 13798).

Como apresenta Brzezinski (1996) a década de 30 representa a criação das escolas em nível superior para formação de professores, mediante a necessidade de atuação no ensino normal e secundário. Vale lembrar, que apesar das políticas de formação de professores durante o império, foi nas primeiras décadas da República que essas políticas foram desenvolvidas de forma promissora. No entanto, a formação pedagógica a qual epistemologicamente está atrelada à Pedagogia como ciência da educação, foi inserida como uma superposição, ou seja, em formato de seções acrescidas as outras seções dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras aos quais tratava da formação de professor.

É importante destacar o elemento histórico que se faz presente no contexto do desenvolvimento da profissão e formação dos professores brasileiros. Saviani, aponta que “o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência da lei n. 5.692/71, modificou os ensinos primário e médio” (SAVIANI, 2009, p. 147). A referida lei, trata da substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério, além de alterar a denominação para ensino de primeiro grau e segundo grau. Nesse entorno, o parecer n. 349/72, organizou em duas modalidades fundamentais o curso de habilitação do magistério. “Uma com duração de três anos (2.200 h) que habilitaria o professor a lecionar até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos (2.900h), habilitando ao magistério para lecionar até a 6ª série do 1º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Nessa configuração, está apresentada pelo autor supracitado, a formação de professor das primeiras séries do ensino de primeiro grau. E para as outras quatro séries referentes ao ensino de primeiro grau, bem como para o ensino de segundo grau, a referida lei n. 5.692/71, instituiu a formação de nível superior em Pedagogia, podendo ser o docente formado em licenciatura curta ou licenciatura plena. Sendo que os cursos de licenciatura curta com duração de três anos, tinham a finalidade de formar especificamente para a atuação do magistério e os cursos de licenciatura plena com duração de quatro anos, além de formar para o magistério, conferia aos formados o título de especialistas em educação. Para essa designação, compreende a habilitação para direção escolar, orientador educacional, supervisor escolar e inspetor de ensino.

Para compreendermos os processos inerentes a profissão e formação docente, buscamos compreender a relação da profissão docente, formação e função social nas reflexões de Sacristán (1999, p. 67),

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem asserções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação.

Essa complexa função dos professores, definida pelas necessidades sociais do contexto, veem nos professores os responsáveis pela formação dos sujeitos cognitivos e socialmente desenvolvidos. Para isso, os órgãos responsáveis pelas políticas públicas atuam de forma que a profissão e a formação docente sejam condizentes com o modelo de ensino que a sociedade exige dos alunos. Nesse sentido, se situa a função social do curso de pedagogia e das demais licenciaturas. Veiga (2008, p. 14) considera que,

[...] formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

Percebemos a importância que os professores têm diante da sua profissão e o quanto necessária é sua formação para que possa atuar não apenas como mero transferidor de conhecimentos específicos, culturais-cognitivos, mas que seja um agente de construção dos sujeitos sociais, assim como um mediador das relações educação e sociedade. Dessa forma, a formação docente abrange diferentes períodos e processos que se entrelaçam com a história da sociedade, seus avanços, lutas históricas e dilemas culturais, de modo que o desenvolvimento científico e tecnológico está intimamente relacionado com a educação que se pratica.

Concluimos que a história da profissão e formação docente no Brasil são marcadas pelos processos históricos de desenvolvimento da sociedade, mediante os interesses sociais e políticos que fortemente contribuíram para a estruturação da profissão e desenvolvimento dos processos formativos que culminaram na

organização da carreira docente e da prática da educação escolar, com destaque para o curso de pedagogia e sua trajetória como ciência da educação.

2.2 A PEDAGOGIA E A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

A Pedagogia é uma ciência e tem como objeto de estudo, a educação. Partindo da concepção de Franco (2008) é importante compreendermos as diferentes abrangências da pedagogia decorrentes de configurações históricas. As três configurações apresentadas pela autora são a pedagogia filosófica; técnico-científica e crítico-emancipatória, que precisam ser compreendidas a partir de seus pressupostos, na intenção de assegurar um suporte reflexivo da pedagogia como elemento importante da constituição da prática pedagógica docente.

A pedagogia filosófica que tem suas bases teóricas na metafísica², com influências do humanismo³, e do romantismo⁴, tem como principal característica a experimentação da prática a partir de elementos concisos e contemporâneos com fundamentação “nas bases teóricas na fenomenologia-existencialista-hermenêutica⁵” (FRANCO, 2008, p. 64).

Os pressupostos da pedagogia filosófica privilegiam a unidade sujeito e objeto na construção do conhecimento, com ênfase na subjetividade e na experiência intencional. Essa abrangência da pedagogia, ao utilizar-se de procedimentos hermenêuticos, tem como principal objetivo compreender com profundidade os

² A metafísica tem por objeto de estudo vários problemas filosóficos sobre a realidade. Isto contrasta com a epistemologia, que tem por objeto de estudo vários problemas filosóficos sobre o conhecimento da realidade, ou a tentativa de conhecê-la.

³ O humanismo foi um movimento intelectual iniciado na Itália no século XV com o Renascimento e difundido pela Europa, rompendo com a forte influência da Igreja e do pensamento religioso da Idade Média, rompendo com a ideia do teocentrismo (Deus como centro de tudo) e cedendo lugar ao antropocentrismo, passando o homem a ser o centro de interesse nascendo o movimento conhecido como iluminismo.

⁴ O romantismo é um movimento artístico e cultural que privilegia as emoções, a subjetividade e o individualismo. Contrário ao objetivismo e as tradições clássicas de perfeição, ele apresenta uma visão de mundo centrada no ser humano com destaque para as sensações humanas e a liberdade de pensamento.

⁵ ciência responsável pelo estudo e sistematização do processo utilizado pela interpretação.

elementos existenciais. Essa é uma concepção de educação que busca a formação do homem em todas as suas dimensões, “na perspectiva de melhores condições de relações interpessoais, de vida e de sentido, uma vez que homem e o mundo se constroem na dialética da intencionalidade” (FRANCO, 2008, p. 65).

Quanto a pedagogia técnica-científica é ancorada na concepção da racionalidade empirista, encontrando no positivismo sua maior expressão. Essa corrente representa a supremacia do conhecimento científico como elucida Franco (2008, p. 65),

O conhecimento obtido por meio do método experimental matemático, ocorrendo, portanto, uma ênfase no objeto e no princípio da objetividade. Abandona-se qualquer possibilidade metafísica, uma vez que é impossível chegar à essência das coisas, pode-se apenas chegar aos fenômenos.

A partir do exposto pela autora, observamos que essa concepção tem suas raízes na visão mecanicista de mundo e da natureza humana, que explica o conhecimento por meio de métodos racionais, onde se possa observar, analisar e afirmar o conhecimento científico através da explicação dos fenômenos. Vale lembrar que os objetivos dessa concepção que se expressa fortemente no positivismo, surgem como mecanismo de laicização da educação e de proporcionar a expansão dos valores burgueses. Valores esses, guiados pela intenção de alcançar a organização e a estabilidade social do Estado, além da objetividade na manutenção dos processos instrucionais com eficiência e eficácia.

Por fim, temos a abrangência da pedagogia crítico-emancipatória, a qual associa as questões epistemológicas às questões políticas. Tem-se como pressuposto base a historicidade como mecanismo para a compreensão do conhecimento, considerando assim, a própria realidade como produtora do processo histórico, em que o sujeito e o conhecimento se constituem em um processo contínuo de formação por meio da dialética, em que “o conhecimento, a reflexão, o trabalho não devem ser tomados para compreensão de sentidos, mas para realizar ações concretas com vistas à transformação do social” (FRANCO, 2008, p. 67).

A finalidade dessa concepção pedagógica está fortemente atrelada aos interesses coletivos, políticos e sociais. Assim “a dialética, ao contrário da metafísica, é questionadora, contestadora. Exige constantemente o reexame da teoria e a crítica da prática” (GADOTTI, 2001, p. 117). Com isso se faz necessário a organização e

fundamentação da ação pedagógica, não permitindo ações aleatórias sem finalidades intencionais, mas, sobretudo, a valorização do trabalho coletivo em busca dos objetivos pretendidos.

Vale lembrar, que a concepção histórico-crítica conduz a análise e a reflexão da prática docente que se desenvolve de forma artesanal, intuitiva e criativa para direcionar a construção de ações práticas, porém, a partir de fundamentos teóricos. Como afirma Franco (2008 p. 86) “a pedagogia assim constituída, supera a dualidade inicial entre ser arte ou ciência da educação para ser ciência que transforma a arte da educação.”

Franco (2012) define prática educativa como as ações intencionais das diversas práticas sociais inteligivelmente, que acontecem em espaços formais e não formais, ou seja, dentro, mas também fora do espaço escolar. Por prática pedagógica, a mesma autora define como o tratamento científico à práxis educativa, de forma que possa desenvolver a conscientização dos sujeitos participantes das ações educativas através de explicitações relacionais entre campo teórico e os conteúdos das práticas, que não são expressos. Ou seja, fundamentar as ações educativas intencionais para que os sujeitos as compreendam. Na perspectiva de que a prática pedagógica constitui componente da prática docente, Franco (2012, p. 170) aponta que,

[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como fazer. É quase que intuitivo, esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica.

Desta forma, compreendemos a prática pedagógica como prática social de caráter complexo, que acontece em diferentes espaços do ambiente escolar, no cotidiano de professores e alunos por ela envolvidos, de maneira especial nos espaços da sala de aula, sobretudo as ações que envolvem as relações professor/aluno/conhecimento. No que exemplifica Lira (2016), ao considerar que a escola crítica é aquela capaz de promover a articulação entre o educador e o educando, de forma que o conteúdo programático seja constituído ao longo do processo em que o aluno desenvolva a função primordial para a construção do conhecimento. Ressaltando ainda a importância de relacionar os objetos e estruturas

de conteúdos, de maneira que sejam significativos e possam interferir no seu cotidiano.

A saber que a prática pedagógica se constitui como elemento essencial da prática educativa e que deve compor a prática docente como elo teoria /prática, no exercício de ensinar e aprender, da tomada de consciência que envolve todo processo educativo, bem como a compreensão dos instrumentos usados para esse fim, que deve envolver os processos de construções e desconstruções.

Nesse contexto, é dada a Pedagogia o sentido de articuladora da prática docente, atribuindo-lhe a função do fazer científico sobre a prática educativa, o que denominamos de práxis pedagógica. A essa relação da pedagogia com a prática docente, e sobre a formação desse profissional capaz de fazer essa articulação que envolve o contexto escolar, Franco (2008, p. 110) ressalta,

Deverá, por certo, ser preocupação do curso de Pedagogia a formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar as diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo detectar as lógicas que estão subjacentes às teorias aí implícitas. Esse profissional deverá ser investigador educacional por excelência, pressupondo, para esse exercício, o caráter dialético e histórico dessas práticas. Assim, o pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado para a emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações desejadas pelos sujeitos.

Nessa direção, a formação do pedagogo deverá acontecer no sentido de formar um profissional capaz de construir caminhos e possibilidades da prática educativa, pressupondo a educação como prática social. Sabemos que a escola precisa criar um espaço em que se desenvolvam as relações socioculturais individuais e coletivas, o que, segundo a autora supracitada, cabe ao pedagogo a difícil tarefa de mediar os processos que envolvem as práticas educativas, articulando teorias e práticas sociais, de maneira que atribua relevância social ao trabalho da escola e de seus agentes na produção de um projeto emancipatório capaz de envolver e de desenvolver os desejos dos sujeitos por ele envolvido.

Para que a prática docente seja uma prática pedagógica, se faz necessário a atuação do pedagogo em exercício prático da ciência pedagógica “a fim de poder trabalhar com o coletivo de professores e auxiliá-los na

construção/avaliação/reconstrução de suas práticas docentes” (FRANCO, 2012, p. 31). A esta ideia, atribuímos o sentido da formação do pedagogo a partir da reflexão crítica da ciência da educação, da emancipação social dos sujeitos do processo educativo, fazendo a aproximação dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos, de forma que possa subsidiar as práticas dos professores.

É essencial a existência de um espaço pedagógico na escola, mesmo que não haja esse espaço fisicamente, mas é necessário um espaço subjetivo de construção desse substrato pedagógico aos professores, “sem os pedagogos na escola, esta fica sem condições de organizar o espaço pedagógico” (FRANCO, 2012, p. 31). Essa construção ocorre por intermédio da ciência pedagógica, da concepção dialética e é fundamentada por objetivos coletivos, a partir de intencionalidades crítico-reflexivas.

A importância do pedagogo neste contexto, se dá como profissional capaz de produzir as condições favoráveis à discussão, a reflexão e a criação de situações positivas para a realização do processo de ensino e aprendizagem de maneira adequada. Ao propiciar a construção do conhecimento por parte dos alunos, este profissional contribui com o desenvolvimento humano e social, não apenas dos alunos, mas de si mesmo, pois passam a ver na prática pedagógica o sentido da sua profissão, contribuindo com uma formação profissional mais adequada ao contexto atual.

No contexto brasileiro, o curso de pedagogia surgiu a partir do decreto lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. O decreto instituiu ao curso de pedagogia a “finalidade de preparar professores para a docência no ensino secundário e no normal, e preparar intelectuais para o exercício de atividades técnicas” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 84). O curso de pedagogia fora caracterizado como um curso de bacharelado, com duração de três anos. Porém, a organização do esquema 3+1, diplomava como um curso de graduação. O referido decreto apresentava o currículo de pedagogia referente aos três anos de estudos gerais, que correspondia ao bacharelado e um ano de estudo complementar na seção de Didática, que equivaleria ao curso de licenciatura. Como descrito no capítulo III, do Decreto Lei nº 1.190/39, verifica-se no Art. 19 a descrição, das disciplinas que comporiam o curso de pedagogia de três anos como elucidado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Tabela de disciplinas por série do curso de pedagogia

Primeira serie		Segunda serie	Terceira serie
Complemento de matemática		Estatística educacional	História da educação
História da filosofia		História da educação	Psicologia educacional
Sociologia		Fundamentos sociológicos da educação	Administração escolar
Fundamentos biológicos da educação		Psicologia educacional	Educação comparada
Psicologia educacional		Administração escolar	Filosofia da educação

Fonte: produzido pela autora (2022).

Observamos que o currículo de pedagogia que trata o art. 19, apresenta o estudo de cinco disciplinas por série e abrange conhecimentos gerais da área da educação. Destacamos os conhecimentos relacionados as áreas de filosofia, sociologia, psicologia e história da educação como principal campo de estudos do professor de formação do pedagogo, seguido dos conhecimentos sobre administração escolar. O Art. 20, trata do currículo do curso de didática, o qual teria a duração de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

Tabela 2 – Tabela de disciplinas do curso de Didática

Didática geral
Didática especial
Psicologia educacional
Administração escolar
Fundamentos biológicos da educação
Fundamentos sociológicos da educação

Fonte: produzido pela autora (2022)

No curso de Didática, as disciplinas abrangem diferentes campos de conhecimentos, as quais estão diretamente relacionadas aos conhecimentos necessários para a atuação como professor e, portanto, o curso de um ano diplomaria como licenciado, apesar de pouca ênfase nos conhecimentos para preparação prática

do professor. As disciplinas são similares ao curso do bacharelado, com exceção da didática geral e didática específica.

Observamos que o currículo do curso de pedagogia descrito acima, apresentava disciplinas de conhecimento geral da área da educação, no entanto, não elencava nenhuma disciplina da área pedagógica. Observamos ainda, que na seção de Didática que funcionava como preparação para a docência, apresentava quatro disciplinas comuns ao curso do bacharelado. Ao refletirmos sobre o currículo apresentado, consideramos que a seção de Didática era composta por duas disciplinas que complementavam a formação dos pedagogos e estavam voltadas para a docência. Esse modelo centrado na formação do Curso de Pedagogia, centrado em formar bacharéis com diplomas para atuar como técnicos em assuntos educacionais persiste na história da educação brasileira e “mesmo com a homologação da Lei nº 4.024/61, não modificou a estrutura do curso de pedagogia, mantendo o esquema 3+1” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 86).

A LDB 9.394/96, institui a docência como principal característica do curso de pedagogia. No Art. 64 descreve “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 91).

A organização do curso de pedagogia é alterada nos termos explicitados na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Art. 1º. A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país. Já o Art. 2º da referida resolução (BRASIL, 2006) define,

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.

Observamos que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) tratavam da finalidade da formação em nível superior do referido curso e da atuação profissional do licenciado, especificando as modalidades de ensino e áreas da educação as quais este profissional poderia atuar. Com essa mesma finalidade, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, determina que,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

As respectivas diretrizes enfatizam a formação do pedagogo como profissional da educação que desenvolverá a docência especialmente no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo o pedagogo atuar na docência nas demais modalidades de ensino, bem como áreas ligadas a educação.

Ao nos reportarmos à literatura brasileira sobre o desenvolvimento dos cursos de pedagogia e a formação docente especificamente em instituição de ensino superior privada, destacamos as evidências apresentadas por Cestaro (2019, p. 188) acerca do currículo de pedagogia apresenta,

Encontra-se uma ausência histórica de articulação entre teoria e prática nos cursos de pedagogia, o que sugere a fragilidade dos estágios, especialmente no contexto das creches; distanciamento entre o curso de formação docente com a docência da educação infantil gerado pela ausência dos estágios na creche e de projetos de pesquisa e de extensão nessa área. Esses fatores indicam um contexto de formação acrítica, não reflexiva e aligeirada que serve à mercantilização da educação do ensino superior privado.

Observamos a reflexão em torno da fragilidade dos cursos de formação de professores nas IES privadas e a preparação para a docência no ensino infantil. A autora evidencia que os cursos de formação de professores em pedagogia não preparam o professor para a docência no ensino infantil, destacando a ausência de estágios nas creches, além da falta de projetos de pesquisa e extensão nesta área de ensino. A autora considera esses aspectos indicadores de uma formação voltada para os interesses de mercado, e não para a formação reflexiva da profissão docente.

Na busca por mais esclarecimento sobre o desenvolvimento dos cursos de pedagogia nas IES privadas, Pinto (2008, p. 100) relata que,

Observa-se que a relação entre teoria e prática no curso de pedagogia é insuficiente, não há articulação entre elas no desenvolvimento profissional da docência, tornando a formação desses futuros professores defasadas. Os estágios deixam a desejar, além de ser trabalhados somente no final do curso, depois de toda teoria transmitida, durante todo processo de formação, contribuindo para que os alunos não vejam significado ao estagiar nas escolas, pois não adquiriram experiência para atuar em sala de aula na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

A relação teoria e prática é apresentada pela autora como elemento comprometedor da formação profissional nas IES privadas, ao considerar que os estágios, um dos principais elementos da constituição do saber dos professores na prática profissional acontece desarticulados da teoria e em momentos inadequados para a produção reflexiva dos conhecimentos teóricos e práticos.

Ainda na perspectiva da formação de professores nos cursos de pedagogia em instituições privadas, Kassis, (2015), apresenta que a qualidade da formação dos professores polivalentes para atuar no ensino infantil e nos anos iniciais de ensino fundamental está estreitamente ligada a necessidade de articulação entre teoria e prática, e que deveria o estágio curricular ser uma das bases dessa relação teoria-prática. A autora especifica a necessidade das IES privadas de reverem suas matrizes curriculares, especialmente no que tange ao estágio curricular, de forma que seja aprimorado e reorganizado com finalidade de garantir uma melhor preparação para os futuros professores polivalentes, responsáveis pela docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede pública e privada.

Belletati e Domingues (2019), ao fazerem uma reflexão sobre o quão desafiador é a formação do/a professor/a polivalente nos cursos de pedagogia, destacaram os elementos principais que devem compor a formação desse profissional. A unidade teoria e prática; estágio supervisionado; conteúdos e metodologias específicas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; ações integradoras e interdisciplinares; disciplina de didática e pesquisa.

Nesta direção, destacamos a produção e apropriação dos saberes inerentes a formação do pedagogo e sua relação com a estrutura e currículo dos cursos de licenciatura de nível superior, conforme discrimina a Resolução Nº 2, de 1º de julho

de 2015. Ao definir as diretrizes curriculares nacionais expressa no capítulo III da referida Resolução, determina que “o PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência” (BRASIL, 2015, p. 7).

A resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, ao descrever sobre as características e dimensões que envolvem a preparação inicial para o exercício da docência, enfatiza que os PPCs devem contemplar o estudo do contexto educacional; desenvolvimento de ações que valorize o trabalho coletivo; planejamento e execução de atividades desenvolvidas em níveis crescentes de complexidades para que o estudante em formação possa desenvolver sua autonomia durante o processo formativo; análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica, entre outras características que competem a formação inicial para a docência.

Nessa direção, a referida Resolução através do Art. 13, descreve que os cursos de graduação deverão apresentar estrutura curricular que contemple em suas especificações descrições como obrigatoriedade de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídos em 8 semestres ou 4 anos de duração, compreendendo 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas destinadas ao desenvolvimento do estágio supervisionado a ser desenvolvido na área de formação e atuação na educação básica. Podendo contemplar outras áreas específicas mediante especificações no projeto do curso da instituição; destinar pelo menos 2.200 horas de atividades formativas relativas aos estudos acadêmicos envolvendo os conhecimentos teóricos e práticos, além de destinar 200 horas de atividades teórico-prática de aprofundamento em área específica de interesse do estudante.

Assim, observamos a descrição acerca da estrutura curricular dos PPC de pedagogia a partir do § 2º e § 3º, art. 14, da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015, p. 12) e a descrição dos elementos necessário para a formação docente e prática pedagógica,

§ 2º Os cursos de formação 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,

Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

A descrição apresentada trata da organização a ser contemplada nos PPC das instituições de ensino superior, no tocante a oferta de componentes curriculares necessários e obrigatórios para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em pedagogia, bem como a efetivação da relação teoria-prática envolvendo as diferentes áreas de conhecimentos que compõem a preparação para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Ao refletir sobre a formação do pedagogo no contexto brasileiro e do perfil de formação adotado pelos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas em diferentes federações do Brasil, Brzezinski (1996, p. 158) descreve,

Quanto as habilitações fundamentais no curso de pedagogia, a análise de 18 das 22 propostas indica posições diferentes entre as unidades federadas. Em 17 estados da Federação e no Distrito Federal era consenso que o pedagogo deveria ser prioritariamente formado como professor. Esse dado diverge do alcançado nos seminários regionais de 1981, quando somente 18% das instituições optaram por formar com exclusividade o educador. Agora em dez estados (43%) propunha-se que o curso enfatizasse a formação do professor para series iniciais de escolarização. Por outro lado, em sete estados (30%) defendia-se, como prioridade, a formação do professor para as disciplinas pedagógicas da habilitação magistério do 2º grau e concomitantemente sugeria-se a revitalização das Escolas Normais. Somente em dois estados (9%) optava-se por formar com exclusividade o professor no curso de pedagogia.

As informações apresentadas pela autora supracitada nos direcionam à compreensão da identidade do curso de pedagogia como formação do profissional para a docência. Ao destacar que dezoito propostas de vinte e duas analisadas acerca da habilitação do curso de pedagogia apresentaram a formação para docência, com ênfase nos anos iniciais da vida escolar.

Concluimos que a pedagogia enquanto ciência da educação é fundamental para produção dos conhecimentos que embasarão a constituição da prática pedagógica docente e o desenvolvimento dos profissionais da educação, com ênfase na preparação para a docência no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Ressaltamos ainda que os estudos elucidados demonstraram a existência de uma desarticulação entre teoria e prática nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia das IES privadas, verificada, sobretudo por conta da ausência dos estágios curriculares na estrutura dos referidos cursos ou da alocação desses componentes curriculares nos momentos finais da formação do pedagogo. Esse aspecto compromete a produção dos conhecimentos inerentes a profissão e, conseqüentemente, a atuação pedagógica desse profissional. Portanto, destacamos a importância de que os currículos dos cursos de pedagogia das IES privadas garantam a articulação teórica e prática, a fim de promover uma formação de qualidade para o exercício da docência.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS E OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Para compreender a prática pedagógica docente, se faz necessário entender a relação dos procedimentos didáticos (planejamento, metodologia e avaliação) e a formação profissional. Nessa direção, os saberes são elementos fundamentais e necessários para a constituição de uma prática pedagógica docente. No entorno, esta sessão discute sobre a formação de professores nas IES privadas e a produção dos saberes, compreendendo estes saberes como elementos importantes da prática pedagógica dos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais.

No Brasil, a profissão de professor da educação básica está passando por uma profunda desvalorização social e econômica, o que desmotiva o ingresso nas instituições de ensino superior nos cursos de educação, especialmente nos cursos de pedagogia. Ou ainda, segundo Libâneo (2011, p. 91),

[...] sobre a atratividade da carreira docente no Brasil se constata que: a maioria dos alunos que escolheram trabalhar como professor disse que o curso superior da área é mais fácil de entrar, mais barato e rápido; b) entre os melhores alunos do Enem, 31% querem a área da saúde ou biológicas, 28% engenharia e ciências da computação, 37% ligadas a humanas e... 5% querem ser professor.

As reflexões acerca da escolha da profissão para grande parte dos que escolhem serem professores, está ligada à fatores econômicos e sociais. Os dados evidenciados na citação nos levam a perceber que boa parte dos estudantes que

optam por cursos de formação de professores, o fazem porque consideram estes cursos mais fáceis, baratos e rápidos.

A procura no Enem é maior pelos cursos das áreas da saúde ou biológicas, seguido da engenharia e ciências da computação, sendo que apenas 5% dos alunos escolhem os cursos de formação de professores. E aqueles que fazem esta escolha, ainda se deve a fatores diversos, tais como: serem cursos menos procurados por estudantes de classes economicamente mais favorecidas, por serem cursos mais baratos, no caso das alternativas de formação superior fora das instituições públicas de ensino, além de serem cursos rápidos, que possibilitam a conclusão em menor tempo e a inserção no mercado de trabalho. Costa (2018), destaca que no Brasil a modalidade de educação a distância, responde pela expansão desordenada das vagas em nível superior, especialmente do curso de pedagogia na rede privada de ensino, entregando assim a formação do magistério nacional a interesses privatistas.

Nesse contexto, Gonzalez (2015) apresenta que o crescimento da educação superior nas instituições privadas mostra como destaque a modalidade de ensino a distância. Releva também que no contexto brasileiro, o período de 2011 e 2012 marcou um significativo progresso desta modalidade de ensino, sendo registrado 15% das matrículas em cursos de graduação a distância. Cerca de 72% desses alunos estão em universidades e 23% nos centros universitários. Do total de matriculados em EAD, 40% cursam licenciatura, 32,3% bacharelados e os tecnólogos representam 27,3%, todos em instituições privadas.

A educação a distância ainda na abordagem de Gonzalez (2015), é capaz de oferecer ensino de qualidade a milhares de brasileiros nas mais remotas regiões do país. Isso ocorre a partir dos recursos tecnológicos que contribuem para a comunicação e interação digital, permitindo que a educação esteja ao alcance de milhares de estudantes. No caso dos cursos de licenciatura, que representam a maioria das matrículas da EAD, contribuem para a formação dos profissionais da área do ensino e acelera sua inserção no mercado de trabalho com qualificação superior.

Ainda sobre essa representação da problemática dos cursos de formação de professores, Libâneo (2011, p. 91) referencia que 70% dos professores de educação básica são formados por faculdades privadas “[...] nos últimos cinco anos, as matrículas no ensino presencial para formação de professores cresceram 17%, e nos cursos à distância, 270%. Só na pedagogia, os cursos presenciais cresceram 4% e os de educação a distância cresceram, 183%”. Sobre este crescimento da EAD,

Cortelazzo (2013), ao interpretar a legislação para a EAD, tendo como base o Decreto nº 2.494/1998, apresenta o Art. 1º ao descrever que a Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isolados ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Sobre os cursos de formação de professores dos anos iniciais, nas instituições privadas, refletimos sobre a explanação acerca da insuficiência de conhecimentos adquiridos pelo futuro professor durante sua formação inicial, na exposição de Libâneo (2011, p. 92),

A ausência de conteúdos específicos das matérias que irão ensinar às crianças torna o professor das series iniciais despreparado para ensinar [...] sem domínio do conteúdo que deveria ensinar, sem encantamento pelo conhecimento, sem uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte, não poderá despertar nos alunos gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo. A esse respeito, ocorre um estranho paradoxo: os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes como português, matemática, história, geografia, ciências e, às vezes, artes e educação física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação.

A necessidade da formação de professores polivalentes para atuação nos anos iniciais se faz mediante a complexidade da produção do conhecimento exigida para a atuação do pedagogo nas diferentes áreas das ciências e objetos de conhecimento. Cada área, demanda um conhecimento científico e pedagógico específico. Nóvoa, corrobora com Libâneo (2011) ao refletir acerca do desenvolvimento cultural e científico do professor, ao inferir que “o alicerce tem de ser, sempre, o conhecimento científico e cultural, sobretudo quando se trata do ensino” (NÓVOA, 2017, p. 1120).

Na modalidade da educação a distância, analisamos a prática do ensino apresentado por Cortelazzo (2013), ao evidenciar que a prática do ensino acontece através do diálogo virtual e da interação concreta. Diálogo esse que acontece entre professores-autores e regentes e professor-tutor e alunos. Esclarece ainda que o professor-autor é sempre o professor regente das teleaulas e que o professor-tutor acompanha as teleaulas e lê o material didático para posteriormente desenvolver a interação concreta durante a aula-atividade, que acontece de forma presencialmente. Assim, o ensino que acontece na EAD por meio da interação virtual é concebido desde o momento da concepção dos livros, dos apoios dos professores regentes no

ambiente virtual de aprendizagem e dos tutores para o desenvolvimento das atividades. Sobre a prática do ensino na EAD “o tutor é a figura que estabelece o vínculo mais aproximado com o aluno” (MELO et al., 2013, p. 12).

Na compreensão da necessária produção de uma bagagem cultural e científica por parte dos professores, para que possam dar conta de dialogar com os alunos no exercício da prática profissional, refletimos sobre o domínio dos conhecimentos teóricos e práticos como fundamentais para que sejam realizadas nos espaços das salas de aula, práticas pedagógicas e didáticas que assegurem o processo de ensino e aprendizagem.

Embora cotidianamente esteja presente o discurso de que a finalidade da educação seja a formação integral do educando, muitos são os desafios para alcançarmos esse objetivo. As escolas são unidades de ensino que recebem uma enorme diversidade sociocultural, sendo a elas destinado o papel de formação através dos instrumentos curriculares, disciplinares e por meio de estratégias de ensino que proporcionem a formação cognitiva e sociocultural, exigindo uma preparação eficaz dos cursos de formação de professores.

Dessa forma, é imprescindível a correlação entre os programas de formação de professores e a função atribuída às instituições escolares. A sociedade contemporânea, o mundo globalizado e a eminência da diversidade cultural, exigem cada vez mais o papel da escola como formadora de cidadãos críticos e atuantes em sociedade. Como define a LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 2017),

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse contexto, está inserida a problemática da formação de professores, quando se compreende como necessária a atuação das instituições de ensino como formadoras na preparação para uma efetiva prática pedagógica docente, de modo que assegure aos futuros professores o desenvolvimento de competências que serão necessárias à sua atuação nos espaços da sala de aula, seja no domínio dos campos de conhecimentos cognitivos, emocionais, culturais ou sociais.

Por considerar que os professores em sua prática docente necessitam de um conjunto complexo de saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos, há a necessidade em adquirir as competências e habilidades para o desenvolvimento

didático interdisciplinar, o que evidencia a importância da formação inicial dos professores de Pedagogia de forma articulada com as prioridades da prática.

Para compreender a prática pedagógica dos professores, é preciso entender os principais elementos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação. Esses elementos didáticos atravessam a prática do professor e, portanto, se constitui como necessário o domínio teórico, produzido na formação profissional e seu aprofundamento produzido na formação continuada no exercício docente. Assim, “a avaliação, ao lado do planejamento e da execução do ensino, constitui um todo delimitado por uma concepção filosófico-política da educação” (LUCKESI, 2008, p. 12).

O planejamento como elemento didático da prática do professor é fator determinante para o trabalho em sala de aula. É o que confere sustentação para o sucesso do processo de ensino. Lembramos também que a falta de um planejamento poderá produzir resultados muito insatisfatórios no ensino, ou melhor, não produz aprendizagens, já que as ações didático-pedagógicas não estarão fundamentadas e não serão desenvolvidas de forma intencional, podendo gerar fracasso da aprendizagem dos estudantes.

Entendemos que não há prática de ensino sem que haja planejamento. Toda atividade humana na qual se pretende alcançar objetivos, deve ser direcionada pelo seu planejamento. Assim, o exercício da docência exige planejamento articulado, de forma que envolva o agir intencional do docente, os fins e os meios, de maneira consistente e voltada para a finalidade cognitiva e social.

Vale ressaltar que o planejamento didático-pedagógico mesmo sendo uma atribuição do professor, não acontece de forma isolada, individual, sem articulação com outros atores que compõem o processo de desenvolvimento da educação ofertada aos estudantes nos espaços escolares. Como afirma Luckesi (2008) acerca do trabalho coletivo da escola, atividades individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados. De acordo com o autor, apesar das ações individuais serem importantes, porém as ações coletivas também devem fazer parte do planejamento dos professores.

O planejamento de ensino compõe elemento importante da prática do professor. Porém, vale destacar a complexidade que o envolve, como os currículos escolares a serem desenvolvidos no processo de ensino, e que compõem o padrão sobre o que os alunos devem saber e serem capazes de fazer. Nessa abordagem,

observamos sobre como “esses padrões fornecem uma estrutura útil para nos ajudar a identificar prioridades de ensino e aprendizagem e para orientar nosso planejamento do currículo e das avaliações da aprendizagem” (WIGGINS; MCTIGHE, 2019, p. 14).

O planejamento envolve diferentes etapas, como o domínio dos conhecimentos e habilidades a serem propostos para os alunos. Assim, o professor precisa compreender e articular os conhecimentos cognitivos e sociais, para que possa decidir quais atividades os alunos irão desenvolver a fim de adquirir as habilidades pretendidas no plano de ensino. Uma outra etapa importante é a seleção de recursos e materiais para o desenvolvimento das situações propostas com o objetivo de produzir as aprendizagens nos estudantes. E por fim, a etapa da avaliação da aprendizagem, que possibilita a demonstração do desempenho dos estudantes e da eficácia do planejamento docente, levando em consideração que “refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc. (DEMO, 2015, p.9).

A avaliação da aprendizagem deve sobretudo ser direcionado por um olhar construtivo do ensino e da aprendizagem. Luckesi (2011), aborda alguns pontos principais que devem direcionar o ato de avaliar os estudantes: como, o educador deve respeitar e valorizar seu próprio papel de educar e a avaliação, quando coletada de forma inadequada, não demonstra a efetividade do trabalho do educador; deve respeitar os alunos, por considerar que se avaliação é realizada através de instrumentos mal elaborados ou estratégias incoerentes, não demonstra o que os alunos de fato aprenderam ou deixaram de aprender.

A avaliação como componente do ato pedagógico deverá subsidiar a construção de resultados satisfatórios, em concomitância com o planejamento. Afinal, a avaliação subsidia os direcionamentos do planejamento. Apesar de observarmos ainda práticas de avaliações voltadas para finalidades quantitativas e não qualitativas, como expõem Luckesi (2008, p. 165),

A avaliação da aprendizagem em decorrência de padrões histórico-sociais, que se tornaram crônicos em nossas práticas pedagógicas escolares, a avaliação no ensino assumiu a prática de provas e exames, o que gerou um desvio no uso da avaliação. Em vez de ser utilizada para a construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar os educandos e decidir sobre seus destinos no momento subsequente de suas vidas escolares. Em consequência desse seu modo de ser, teve agregado a si um significado de poder, que decide sobre a vida do educando, e não meio de auxiliá-lo ao crescimento.

O autor nos convida a refletir sobre como a prática da avaliação da aprendizagem está sendo desenvolvida. Relewa que padrões históricos relativos à prática da avaliação com finalidade de medir, de classificar, de decidir sobre a permanência ou progressão dos estudantes ainda permeiam os espaços escolares e distorcem o sentido real da avaliação a favor da construção de resultados satisfatórios. Compreendemos que “a aprendizagem depende do investimento de cada educando, mas também do educador, que acolhe o resultado de suas atividades e o confronta para que dê um passo à frente” (LUCKESI, 2011, p. 373). Para que esse confronto gerado por meio dos resultados seja produtivo para a produção ou aprimoramento dos conhecimentos de forma satisfatória, inclui-se o papel das metodologias de ensino.

As metodologias de ensino contribuem para organizar e sistematizar o processo de ensinar e de aprender a fim de obter resultados desejados. Vale lembrar que a forma de ensinar e de aprender pode acontecer de diferentes maneiras a partir de perspectivas dos educadores e educandos na construção de conhecimentos, ou seja, enquanto um professor usa determinada metodologia para ensinar um dado conteúdo e obtém resultados satisfatórios, não quer dizer que essa metodologia alcance os mesmos resultados com outros alunos ou outros contextos.

A forma de aprender dos estudantes determina a efetividade da metodologia de ensino, “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (MORAN, 2018, p. 3). A necessidade de metodologias ativas para atender as diferentes formas de aprender constitui a prática docente para efetivação da aprendizagem significativa. Ao sentido de metodologias ativas, designamos as estratégias de ensino que dão ênfase ao protagonismo dos estudantes, a sua participação e reflexão sobre seu processo de aprendizagem.

Algumas metodologias que dão ênfase ao protagonismo dos estudantes como a resolução de problemas, os jogos em dupla ou em grupos, os debates, as pesquisas e a criação de objetivos para a própria aprendizagem são exemplos de metodologias que contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens. Vickrey (2016), esclarece que ao propor procedimentos de resolução de problemas, o professor proporcionará às crianças o desenvolvimento e a habilidade de formular questionamentos e desenvolver o raciocínio, entre outras aprendizagens. Para a produção de aprendizagens por meio da resolução de problemas, o autor destaca os jogos como potencializadores desse processo. Os jogos “além de serem uma fonte de

entretenimento. Por exemplo, os quebra-cabeça ajudam a desenvolver o pensamento racional” (VICKREY, 2016, p. 16).

Sobre o debate como procedimento metodológico, é preciso que os alunos estejam bem informadas sobre o assunto que se pretende debater, para isso, além das informações apresentadas pelo professor por meio de estratégias de leitura ou de oralidade ou outra metodologia que contribua para a fundamentação do debate, a pesquisa é uma metodologia ativa que favorece a protagonismo e a produção dos conhecimentos significativos dos estudantes. A essa forma de ensinar, atribuímos o papel das metodologias construtivistas em que se privilegia os indivíduos no processo de ensino e aprendizagem, em detrimento da forma tradicional em que se valoriza o conteúdo e o professor como detentor do conhecimento a ser transmitido aos estudantes.

Ressaltamos a importância dos elementos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação para nortear a prática pedagógica docente. Os professores precisam de produção, domínio e articulação dos conhecimentos teóricos e práticos para que possam desenvolver a docência a serviço da transformação social.

A educação é a principal ferramenta para o desenvolvimento de uma nação, seja no campo político, social ou econômico. Atrelada a essa concepção de educação da sociedade contemporânea, está a função dos professores. Essa função exige dos profissionais uma gama de saberes, que articulados com os conhecimentos curriculares, disciplinares e pedagógicos, serão capazes de desenvolver junto aos estudantes a produção dos conhecimentos científicos e socioculturais, a fim de contribuir com a formação de sujeitos capazes de articular os conhecimentos crítico-cognitivos e sócio emocionais, sendo parte do seu meio. Elencada a essa dinâmica de educação, está inserida a temática sobre formação de professores e os currículos dos cursos das instituições formadoras, na sua articulação com a prática pedagógica docente.

Para alcançar os níveis desejáveis de desenvolvimento na esfera da educação, faz-se necessário a criação de políticas públicas consistentes para a formação de professores e aperfeiçoamento dos profissionais da área, através da formação inicial e da formação continuada. Assim, observamos em Abrucio (2016, p. 9) a reflexão acerca dos professores,

[...] nas origens do debate, em meados da década de 1980, buscava-se avaliar a qualidade dos professores por meio da escolaridade, da formação

prévia e dos certificados obtidos ao longo da carreira. Embora essas variáveis ainda sejam consideradas relevantes, as pesquisas recentes procuram entender quais competências e habilidades os professores devem ter e como as desenvolvem na formação inicial e na continuada, para que de fato os alunos aprendam.

Nesse sentido, ao analisar Abrucio (2016) pode-se observar a reflexão em torno da temática da formação de professores, destacando o olhar reflexivo na inter-relação teoria e prática, abordando como caminhos para efetivação da formação de professores de qualidade, a possibilidade de reformar e reforçar o ofício dos professores, desde a sua formação até a prática profissional.

A formação docente, aparece como essencial para a constituição de docentes competentes no seu ofício, se compreendida como um processo contínuo e que acontece ao longo da carreira. “Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua” (PIMENTA, 2012, p. 33). A inserção de uma proposta que promova a articulação das universidades como espaço de formação inicial com as escolas como espaço de atuação do profissional, ganha destaque como quesito importante na construção de políticas que venham contribuir com uma formação e atuação mais eficiente e eficaz dos professores.

Mediante a discussão, observa-se a necessidade da relação teoria-prática de forma produtiva, no sentido de desenvolvimento de competências tanto cognitivas como didático-pedagógicas, que permeiam a formação inicial dos professores, a fim de garantir um efetivo trabalho nos espaços escolares, atendendo a crescente necessidade dos estudantes frente à sociedade contemporânea e aos desafios da globalização.

Esse é um desafio que tem na figura do professor um mediador, que conduz, que estimula, que deve estar preparado cientificamente e pedagogicamente para conduzir o processo de produção do conhecimento. É impensável a formação de um/a professor/a, onde o que se aprende na sua formação inicial não seja condizente com as reais necessidades da prática profissional. Como expõe Gatti (2016), em resposta ao questionamento: Para que formar professores? A importância da formação de professores ocorre mediante a atuação com a educação escolar, para que desenvolvam um trabalho relacional, em que o trabalho pedagógico com as novas gerações tenha como base os conhecimentos considerados essenciais a vida humana, no sentido geral, e no sentido particular, à vida social.

Assim, a formação ofertada no âmbito das instituições deve ser objeto de estudo e análise no intuito de melhor entender os meandros das políticas e da organização política e pedagógica dos cursos de formação ofertados. Só assim, será possível melhorar a qualidade da formação dos professores e sua preparação para o exercício profissional. Nesse entorno, Abrucio (2016, p. 32) pontua que,

A pesquisa sobre a prática de ensino nas escolas teria de seguir o efeito bumerangue, acompanhando o seguinte ciclo: ensina-se na universidade como ser professor em termos de conteúdos e forma, para cada disciplina; depois, esse saber é testado e modificado pela prática na sala de aula; num momento posterior, a academia reflete sobre isso, com vinculação orgânica com as escolas, para entender o que dar certo e o que dar errado, produzindo, por fim novas reflexões que se traduziriam na melhoria da formação dos alunos de pedagogia e das licenciaturas.

É pertinente e contemporânea a ideia apresentada pelo autor supracitado no que diz respeito a formação de professores, levando em consideração a pesquisa como instrumento fundamental desse processo. Processo esse, que envolve três momentos distintos, mas, que segundo o autor, se complementam produzindo melhor qualidade para os cursos de formação. Em primeiro, os espaços universitários devem desenvolver junto com os estudantes, os conhecimentos inerentes aos conteúdos e formas relacionadas as disciplinas. Em segundo, os conhecimentos adquiridos na graduação são relacionados com a prática na sala de aula, podendo ser modificados, aprofundados ou até mesmo afirmados pelos professores. E no terceiro momento e por meio da pesquisa, as universidades têm a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos produzidos junto aos licenciandos, e como se desenvolvem na prática.

Endossa essa reflexão o pensamento de Nóvoa (2017), ao considerar o caráter híbrido como característica para formação de professores, considerando como fertilização mútua entre as universidades e as escolas, na construção de um diálogo que evidencie a presença das escolas no espaço universitário e das universidades no espaço escolar. O autor sugere a construção de um entrelaçamento entre ciência universitária e as virtudes da prática profissional, dos fazeres inerentes ao chão da escola como caminhos produtivos para a formação de professores bem preparados.

Em Abrucio (2016), entende-se que os estágios oferecidos nos programas de graduação em licenciaturas não abarcam as demandas eminentes ao ofício dos professores diante da necessidade da articulação entre teoria e prática nos espaços das salas de aulas e da concepção do trabalho dos professores frente aos avanços da sociedade pós-moderna. Nesse caminho, o mesmo autor defende a ideia de

constante interação das instituições formadoras de professores e as redes de ensino/escolas, de forma que as Universidades possam realizar verificações dos programas e métodos de formação e sua eficácia na prática dos professores, devendo ainda fazer reflexões e adaptações dos próprios currículos. Assim sendo, “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais” (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

Ainda sobre a relação da educação superior com a educação básica, observa-se em Abrucio (2016) que os cursos de formação de professores têm apontado como tendência da pedagogia do século XXI, um processo de ensino estruturado para o desenvolvimento das habilidades e competências. Assim, essas características, ao serem reforçadas nos futuros professores, a partir de questões curriculares e pedagógicas, irão formar professores com condições de articularem e sintetizarem os saberes das crianças e jovens com as quais trabalham. “O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer algo ou ação” (PIMENTA, 2012, p. 35). Sendo assim, defende-se que os currículos estejam organizados em uma relação intrínseca entre teoria e prática na preparação para a docência. Sobre a relação teoria e prática no âmbito escolar, Abrucio (2016, p. 40) pondera que,

Hoje, os futuros professores não são provocados a fazer projetos com implicações práticas, em que a base teórica da universidade seja discutida. [...] Quando o professor percebe que o conteúdo que ele aprendeu na universidade tem pouca sintonia com o currículo escolar, ele faz adaptações práticas sem que tenha uma teoria para dar conta disso.

A dicotomia teoria-prática no âmbito da educação e nos cursos de formação de professores é algo complexo e que precisa de uma aprofundada discussão. Abrucio se propõe a refletir sobre a necessidade de os futuros professores serem incitados a construção de projetos com implicações práticas, nos quais a base teórica adquirida em sua formação inicial seja colocada em discussão. Os futuros professores precisam adquirir uma base teórica consistente para que eles possam utilizá-la de forma reflexiva, na sua prática pedagógica docente.

É importante que o campo educacional, nas suas diversas esferas, compreenda que as universidades, independente do formato de ensino ofertado ao

seu público, seja presencial ou à distância, devem sobretudo, atender as necessidades da educação e da formação dos sujeitos contemporâneos.

Vale lembrar que a reflexão em torno da prática pedagógica na sua intercambialidade com a formação docente, ressalta a relevância do desenvolvimento dos currículos articulados com a necessidade do desenvolvimento dos diversos saberes que irão compor a prática educativa dos professores e o delineamento do exercício da docência.

A docência em seu sentido epistemológico, é compreendida como a ação ou resultado de ensinar, ato de exercer o magistério, ministrar aulas. Enquanto atividade profissional, é a principal atribuição do trabalho de professor. No entanto, seu exercício vai muito além da prática rotineira de dar aulas. A docência no contexto da educação contemporânea envolve processos diversos e complexos que abarcam as funções formativas e devem promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos conhecimentos científicos referentes aos diferentes campos disciplinares, bem como as competências para ensinar diferentes sujeitos em diferentes contextos atrelados à educação formal e à prática social.

Nesse sentido, podemos perceber que estamos num processo de ampliação do sentido da docência. Veiga (2008, p 14) ressalta que uma das principais características ligadas à inovação do sentido de docência é compreender a necessidade de romper com a forma tradicional de “ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”. Dessa forma, a docência envolve a produção de novos saberes que possam subsidiar a superação das dicotomias que por um longo período se mantiveram presentes e bastante sólidas no exercício da docência, como a desvinculação entre conhecimento científico e conhecimento popular, a separação entre ciência e cultura, e de forma geral, entre teoria e prática. A autora propõe uma renovação da docência mediante a exploração de “novas alternativas teórico-metodológicas”, na busca de processos criativos, dinâmicos, que sejam envolvidos por um desejo de interligar os processos metodológicos à dimensão estética e ética da docência (VEIGA, 2008).

Contudo, o exercício da docência faz-se mediante o desenvolvimento de ações e reflexões acerca do trabalho de professor, de como os professores o desenvolvem, dos seus saberes, das suas práticas, seja no campo cognitivo, emocional ou social. O exercício da docência diz respeito ao processo que envolve o trabalho didático-pedagógico com a finalidade de produzir aprendizagens nos educandos.

À priori, precisamos compreender a docência enquanto prática profissional que deve ser desenvolvida a partir de bases teóricas que irão subsidiar a prática pedagógica, bem como a produção e o aprimoramento de saberes inerentes ao seu exercício. Tardif (2014) elucida que os professores precisam desenvolver saberes que tenham relação íntima com seu trabalho exercido na escola e na sala de aula. Ressalta ainda que os saberes dos professores não estão ligados exclusivamente às relações cognitivas, mas desenvolvem os fundamentos para lidar com as diversas situações que envolvem o cotidiano da profissão docente.

Nóvoa (2017) alerta para a importância de compreender a formação docente e, portanto, a constituição dos saberes mediados pelo conhecimento científico e cultural, principalmente quando estes estão relacionados ao ensino. As reflexões do autor possibilitam ampliar nossa compreensão acerca da constituição dos saberes da docência e justifica-se pela necessidade de entendermos a abrangência do trabalho do professor, as bases que lhes dão sustentação para construção da sua prática pedagógica, além de expandir os conhecimentos epistemológicos acerca da formação docente e da prática pedagógica mediada pelos diversos saberes que dão sustentação ao exercício profissional no cotidiano da escola e da sala de aula.

As intensas transformações da sociedade ocorridas nos últimos tempos, tais como o desenvolvimento acelerado da ciência e da tecnologia tem contribuído para o processo de valorização da comunicação tecnológica, o que por sua vez influencia diretamente o campo educacional e a dinâmica que envolve a educação escolar. Consideramos essencial um novo olhar para as concepções acerca da formação dos professores, de seus saberes e de suas práticas no espaço educativo e, sobretudo, na produção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo e sociocultural do aluno.

Durante muito tempo, a figura do professor ficou atrelada a função de transmissão dos conhecimentos científicos, especialmente ensinar a ler e escrever. Porém, essa é uma concepção que ficou no passado. No contexto atual, é requerido do professor múltiplos saberes para o exercício da docência, de modo que este seja possuidor de uma prática pedagógica consolidada pelo conhecimento das ciências e pelo domínio dos processos didático-pedagógicos capazes de produzir no espaço escolar e na sala de aula novos conhecimentos, contribuindo com a formação de alunos críticos e conscientes do seu papel na sociedade em que vivem.

Veiga (2008) considera que é necessário compreender as realidades sociais para poder pensar na ação educativa e na formação dos professores, tendo em vista que vivemos numa sociedade movida pelo reflexo da globalização, estimulada pelo consumismo e pelos avanços tecnológicos, fatores que contribuem para a disseminação da informação em escala global. Nesse contexto, a educação está inserida como prática social, necessária à construção de interações entre os sujeitos que participam do processo educacional e da prática social, fazendo com que o professor seja considerado o ator principal no desenvolvimento de sujeitos capazes de “atuar e dar sustentação a essa sociedade da informação” (VEIGA, 2008 p. 137). Sobre a importância dos saberes dos professores no exercício da docência e da relação social, Tardif (2014, p. 33) expõe que,

[...] enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. No âmbito da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna.

Convém lembrar, que no contexto da sociedade contemporânea, acentua-se a importância do trabalho dos professores ao desenvolverem a complexa tarefa de produtores de conhecimentos. O papel dos professores e do processo educativo é considerado peça principal ao referir-se à evolução da sociedade, seja nos aspectos quantitativos ou qualitativos. Os avanços tecnológicos e científicos não seriam possíveis sem o desenvolvimento da relação educação-conhecimento.

Na atualidade, o campo educacional reivindica aos professores saberes relacionados a sua atuação docente, que ultrapassam os limites da prática tradicional do ensino. Nesse sentido, muitas vezes são cobradas dos professores, ainda no início da sua atuação profissional, competências que não são desenvolvidas integralmente na formação acadêmica, mas, que serão desenvolvidas ao longo do seu percurso profissional, por meio das várias experiências adquiridas, inclusive na formação continuada. Esta, ao relacionar-se com a formação inicial produzirá os saberes da docência. Como elucida Tardif (2014, p. 35),

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longos e complexos se torna o processo de aprendizagem, o qual por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

A constituição de um saber não se dá de forma simples e espontânea, é preciso o desenvolvimento de um processo que permita ao sujeito, a oportunidade de conhecer, o que deseja ou que precisa aprender. A realização da prática, permite interagir com o conhecimento de forma que aconteça a assimilação, reflexão e aplicação, sendo possível avaliar o que aprendeu mediante a sistematização dos conhecimentos e dos processos de desenvolvimento, os quais se transformaram em aprendizagens. E nessa relação dialética, as experiências são transformadas em saberes.

Pimenta (1997, p. 7) corrobora com a discussão de Tardif acerca do saber docente na abordagem sobre a constituição da identidade profissional dos professores como a solidez “dos saberes válidos às necessidades da realidade”. Compreende assim, um amplo processo envolvido nessa constituição, como a relação entre teoria e prática, a própria concepção de docência e os elementos sociais que contribuem para afirmação da identidade profissional. Recorremos novamente a Tardif (2014) para esclarecer acerca da constituição dos saberes da docência, considerando-os como um saber plural.

A compreensão acerca dos saberes docentes se faz por meio da interlocução dos diferentes saberes, seu espaço de construção e a relação que os professores desenvolvem no exercício da sua prática pedagógica. Parafraseando Tardif (2014), podemos analisar que os saberes docentes têm espaços próprios de construção e diferentes formas de aprender, ou melhor, de produzir. Numa explanação dos saberes, é importante compreender que os saberes da formação profissional estão relacionados aos conhecimentos da ciência da educação produzidos nos espaços acadêmicos.

Entretanto, vale ressaltar que a produção do referido saber não se limita unicamente a produção dos conhecimentos científicos específicos da educação, mas que estes estão atrelados ao desenvolvimento das capacidades para a atividade prática dos professores, o que se caracteriza como o saber pedagógico. Corrobora com essa ideia, Veiga (2008, p. 35) expressa que,

Os saberes profissionais são, pois, saberes da ação. Essa hipótese reforça a ideia de que os saberes profissionais são trabalhados e ressignificados no contexto do próprio trabalho. Ou seja, é sobre as situações dilemáticas ou de conflitos que se remodelam os saberes com vistas nas respostas do cotidiano.

O exercício da prática constitui um campo de formação a partir do tripé ação-reflexão-ação. É nesse espaço que se produz os saberes profissionais. É por meio dos conflitos cognitivos, emocionais e socioculturais no ambiente da prática profissional, que se constroem e reconstroem os saberes profissionais.

Os respectivos autores suscitam a relação da formação profissional por meio dos conhecimentos acadêmicos e a contextualização prática desses conhecimentos no percurso do exercício docente. Nesse processo de constituição, os saberes pedagógicos evidenciam os saberes disciplinares e os curriculares como fundamentais da profissão docente. Ao situá-los na competência cognitiva, se tornam fundamentais para a efetivação da prática pedagógica e dizem respeito ao domínio sobre as ciências da educação e sobre o conhecimento dos diferentes campos conceituais, organizados em disciplinas e aplicados nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, cabe lembrar que os professores ao adentarem no espaço específico dessa profissão, vão construindo as competências cognitivas específicas ao lidarem com as especificidades dos conhecimentos inerentes ao desenvolvimento da sua prática pedagógica. São os saberes curriculares, próprios das instituições escolares e dos processos organizacionais que envolvem as instituições.

Ao defender uma abordagem voltada para a formação dos professores, de forma que venha a abranger as condições adequadas para a constituição do bojo de saberes com ênfase no curricular ao explicitar a ideia de que a formação deve estar mediada pelo caráter híbrido, Nóvoa (2017, p. 9) reflete,

Não se trata de propor uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim de construir um entre-lugar, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas, e as políticas públicas. É uma casa comum da formação e da profissão com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. Essa proposta recusa não só uma visão da técnica, praticista, fechada nas virtudes do chão da escola ou da glorificação da prática.

O autor faz uma abordagem acerca da formação e da constituição dos saberes de forma interligada. Defende que os espaços de formação e os espaços de atuação sejam um campo preponderante de construção do docente, de maneira que os processos formativos sejam mediados pelo conhecimento científico acumulado e produzido na academia, como também pelo conhecimento profissional produzido e acumulado pelos sujeitos nas escolas. Com isso, a articulação entre teoria e prática num sentido real e necessário a produção desses saberes poderá ocorrer.

Para Pimenta (1997) há evidências de que esses saberes não são produzidos de forma equilibrada, justificando que o trabalho no espaço de formação universitária, por sua vez, funciona de maneira desarticulada quanto a produção dos saberes necessários à formação dos professores. Muitas vezes, os cursos de formação priorizam ou dão mais importância a um determinado tipo de saber, dando menos ênfase para outros saberes. Porém todos os saberes são igualmente necessários na formação docente profissional, para que aconteça a prática da docência de forma abrangente, tanto dos conhecimentos científicos quanto pedagógicos.

Sobre a valorização de certos saberes em detrimento de outros, evidenciando que em cada contexto ou época cada um desses saberes é mais valorizado, e que essa valorização se deve ao poder e status que ganham na academia, Pimenta (1997, p. 9) explica,

[...] houve época do predomínio dos saberes pedagógicos - em que se destacavam os temas do relacionamento professor aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder, os saberes científicos, ganhando importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental, no ensino, são os saberes científicos.

A valorização dos saberes científicos com especificidade para a didática das disciplinas, como principal elemento da formação e competência fundamental para atuação docente, visto como o mais importante dos saberes científicos, faz com que o processo de formação profissional adotado nos cursos de graduação seja desvinculado da necessidade da escola.

No entanto, a autora supracitada, em sua análise, critica a fragmentação do processo de formação dos professores, principalmente porque ao considerar os

saberes da experiência como um campo fértil e que merece destaque e tratamento científico na constituição dos saberes da docência, suscita a ideia de que os alunos ao iniciarem a formação acadêmica “já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, e de diferentes professores em toda sua vida escolar” (PIMENTA, 1997, p. 42-43). O que podemos considerar como saberes experienciais são as mais diversificadas experiências de vida e que, somadas às vivências nos espaços específicos de produção de conhecimentos científicos e metodológicos, são ressignificados e constituem os saberes da experiência. Assim, tanto as experiências socioculturais como estudantes dos cursos de formação de professores, quanto as experiências como professores que desenvolvem a docência nas escolas, representam a constituição do saber da experiência.

Os saberes experienciais, segundo Tardif (2014), nascem da prática e na prática, sendo constituídos por conhecimentos científicos e socioculturais. Estes por sua vez, se manifestam no fazer, no ser, numa relação de entrelaçamento das relações individuais com seu objeto de trabalho, das relações coletivas do fazer, do ser, do aprender e do ensinar.

Os professores constroem e validam experiências que serão fundamentais para a própria formação profissional e para a formação de outros professores, na dinâmica da prática em que a experiência dos docentes com mais tempo de atuação se transforma em conhecimentos para os docentes iniciantes. Nesse sentido, o saber da experiência se constitui em objeto de estudo, vindo a contribuir positivamente para a formação profissional e reflexão sobre a prática docente.

A partir das concepções trazidas pelos autores citados, compreende-se que há um conjunto de saberes que se apresentam como constituintes da prática docente. A produção desses, estão situadas em diferentes lugares e em diferentes situações, como os saberes disciplinares e curriculares que são provenientes dos cursos de formação e da relação com os espaços de atuação profissional, a escola. Quanto aos saberes experienciais e pedagógicos, estes se constituem na prática docente através das relações individuais e coletivas, tendo como espaço de construção a escola e a relação desta com a cultura social.

A articulação da prática docente com os saberes constitui a competência profissional, através do desenvolvimento da práxis pedagógica vista como a capacidade que o professor exerce no domínio e na integração dos saberes docentes ao contexto educativo, sobretudo na relação ensino e aprendizagem e na produção

do conhecimento científico, social e cultural. Assim, para a atividade docente ser compreendida no sentido da práxis, se faz necessário que busque atender às certas condições fundamentais da docência, tais como apresenta Franco (2008, p. 16),

[...] a explicação e negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dar sentido a ação individual;
o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada;
intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Podemos relacionar a práxis pedagógica no exercício da docência quando há o desenvolvimento de ações que envolvam todo coletivo do ambiente profissional, de forma que os interesses de todos sejam refletidos nas ações individuais. Assim, é preciso conhecer os sujeitos envolvidos no processo de produção de conhecimentos para que se tenha clareza do que deseja alcançar na direção da formação dos sujeitos e na construção de uma realidade social mais adequada ao desenvolvimento humano e social.

À essas condições, é reforçada a ideia de Sacristán (1999), ao afirmar que cada atividade docente requer conhecimentos específicos, podendo receber diferentes formas de relacionamento do conhecimento científico e da ação, o que se traduz muitas vezes na forma precária da fundamentação das ações dos docentes em relação ao saber científico. Este aspecto impulsiona os professores em diversas situações da prática pedagógica a agirem mediante suas próprias convicções a partir de conhecimentos adquiridos por meio da cultura da socialização, e não com base no suporte de um saber especializado do tipo pedagógico.

Dessa forma, para determinadas atividades relacionadas à docência, o professor dá um tratamento diferenciado no tocante aos fundamentos teóricos e metodológicos. Compreende-se que as diferentes ações podem receber por parte do docente “formas específicas de relacionar conhecimento e ação” (SACRISTÁN 1999, p.77). Assim, é importante compreender as práticas pedagógicas articuladas com os saberes docentes, visto que Franco (2016, p. 536) faz a seguinte relação,

[...] uma aula ou um encontro educativo torna-se uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidade, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que

os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

A prática pedagógica se traduz pela intenção e pelo engajamento do docente ao efetivar as ações planejadas por meio da ação e da reflexão sobre os sujeitos/alunos e sobre a realidade social que se deseja construir. A prática pedagógica é, sobretudo, reflexiva e assegurada por intensões coletivas com a finalidade de atingir resultados também coletivos. Por isso, não é apenas o exercício de ensinar conteúdos, mas de formar cidadãos e ressignificar realidades em direção a melhores condições humanas e sociais.

Consideramos que a ação docente enquanto prática pedagógica precisa ser social, para que possa ser produtora de saberes, podendo ainda possibilitar aos sujeitos produzir diálogos reflexivos acerca da sua própria prática de forma que desenvolva melhores condições de articular os conhecimentos teóricos e práticos; científicos e didático-metodológicos.

Compreender que a sociedade contemporânea passa por transformações aceleradas, seja no campo científico ou social, e que os avanços tecnológicos fazem da humanidade uma comunidade sem fronteiras em decorrência das informações que circulam em tempo real por meio da cultural digital, que nos possibilita melhor compreender a educação como um instrumento de construção de sujeitos cognitivos e socialmente competentes para atuarem nessa cadeia de relações impostas pela globalização. À essa ideia, Silva (2000, p. 135) complementa que,

[...] a educação busca a formação de homens conscientes de suas limitações e de suas possibilidades. A formação é mais que transmitir um saber especializado. [...] visam tornar as pessoas artífices de seu desenvolvimento e do desenvolvimento social; torná-las sujeito do processo educativo. Esse processo é mediado pelo educador.

A educação é um instrumento de libertação do homem da ignorância. E só por meio dela que se desenvolve a capacidade cognitiva de conhecer a si mesmo, suas potencialidades frente aos mais diversos desafios, seja científico, social ou humano. A capacidade de desenvolvimento do homem contemporâneo está ligada ao desenvolvimento educacional das ciências e do papel desempenhado pelos professores no efetivo processo de mediação na produção do conhecimento.

Essa necessidade de se produzir sujeitos integrados à uma sociedade altamente evoluída através do conhecimento e da capacidade de relacionar os conhecimentos com os desafios que lhes são apresentados numa sociedade complexa, põe a educação frente à desafios de natureza científica e social, elevando o grau de competência exigida do professor para o desenvolvimento desse processo dinâmico e complexo de formação de sujeitos sociais e cognitivos.

Nesse contexto, se insere a formação dos professores mediada pela produção de saberes que constitui sua prática pedagógica. Assim, Veiga (2008, p. 35) afirma,

A prática docente é, portanto, um lócus de formação e produção de saberes. Em seu confronto com a prática e com as condições e exigências concretas da profissão, os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados, que relacionados com outros tipos de conhecimentos, passam a integrar sua identidade de professor, construindo elementos importantes nas decisões pedagógicas, inclusive renovando sua concepção sobre ensinar e aprender.

Conforme essa afirmativa da autora, expande-se a compreensão de que os saberes docentes são construídos na própria atuação profissional, erigindo saberes específicos que só se pode observar no espaço escolar, além de aprimorar saberes construídos em outro local de formação, como nas universidades. Estes saberes podem ser reestruturados mediante o diálogo teoria e prática, e assim, compor tanto a identidade dos professores como sua prática pedagógica.

Os fundamentos de Tardif (2014) apresentam relevância para essa discussão. Em primeiro lugar, o autor apresenta a ideia de que os saberes são múltiplos e sua constituição pode ser de aspecto epistemológico, cultural, social e profissional. Ao classificar os saberes em disciplinares, curriculares e experienciais, faz ampla abordagem dos mesmos de forma que se pode compreender a materialidade dos saberes na prática pedagógica dos professores. Nessa direção, Tardif (2014, p. 54) enfatiza que,

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

Os conceitos de saber plural, heterogêneo e diferenciado trazidos pelo autor, apresentam em sua natureza a complexa relação da educação com a sociedade. É complexo no sentido de envolver diferentes epistemologias, levando em conta a produção e o lócus dos saberes que constituem a formação profissional docente. Ao relacionar os saberes produzidos pelas instituições de formação de professores (as universidades) deve-se considerar que: para que estes saberes sejam produtivos, se faz necessário o diálogo com as instituições de desenvolvimento profissional (a escola) na mediação dos conhecimentos acadêmicos das ciências da educação, dos campos específicos dos conhecimentos cognitivos (as disciplinas) e dos componentes próprios da cultura organizacional da escola (currículos e programas).

Sobre outros grupos produtores de saber que são inseridos como saberes docentes, porém não são produzidos pelos professores, Tardif (2014, p. 40) elucida que,

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. [...] ele não controla diretamente, nem indiretamente o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares.

Ao analisar os saberes produzidos à exterioridade da profissão docente, situam-se os disciplinares e curriculares. O primeiro está relacionado ao conhecimento científico próprio dos espaços acadêmicos e são produzidos por educadores, pesquisadores e teóricos, compondo o grupo de produtores de saberes universitários, constituindo as disciplinas e a prática do ensino. Os saberes curriculares estão relacionados aos programas, currículos, disciplinas, conteúdos e formas de ensino que aparecem determinados e inseridos na cultura escolar e na prática docente, no entanto, são produzidos por grupos de especialistas e técnicos e não pelos professores.

Os professores exercem, sem dúvida, o papel significativo no processo da educação, tendo em vista a formação de sujeitos cognitivos e sociais. No entanto, por mais importante que seja o trabalho dos professores, eles não produzem todos os conhecimentos que desenvolvem junto aos alunos. Há influências externas, como os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores/cientistas da área educacional que contribuem com os conhecimentos didáticos e pedagógicos, os quais serão

incorporados ao contexto escolar por meio da formação acadêmica oferecida nos cursos de formação de professores, constituindo assim os conhecimentos disciplinares.

As políticas públicas para a educação constituem conhecimentos produzidos a exterioridade dos professores. Os currículos escolares, as normas e diretrizes apresentadas ao espaço escolar fazem parte das competências exigidas dos professores frente ao desenvolvimento da sociedade contemporânea.

No entanto, a esse contexto, surge o conhecimento produzido pelos professores, como elemento vital da prática e formação profissional docente, sendo que este é produzido na experiência, nas relações individuais e coletivas, cognitivas e sociais. O saber da experiência é capaz de produzir e aprimorar competências profissionais, conhecimentos e reflexões da prática educativa e da função por ela desenvolvida.

É inegável a importância que o saber da experiência proporciona para a constituição dos saberes docentes que se relacionam no exercício da prática pedagógica. Porém, à experiência, segundo Tardif e Lessard (2014), não se deve compreender como um processo baseado na repetição de situações e controle dos fatos, mas sim, sobre a significação e intensidade de situações vividas por um indivíduo, fazendo com que a existência e profundidade, sem necessariamente haver repetições das situações ou fatos, que contribuam com a produção de saberes experienciais.

Em síntese, o saber docente envolve diferentes saberes e são produzidos nos espaços de vivência ao longo da constituição do sujeito humano e profissional. Para isso, apresentamos o quadro produzido por Tardif (2014, p. 63).

Quadro 3 - Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de interação no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: (Tardif, 2014, p. 63).

O referido quadro apresenta uma síntese da constituição dos saberes docentes e a relação com a prática pedagógica. O autor afirma com isso que os saberes dos professores são produzidos nos diferentes lugares e contextos. Há os que são produzidos por intermédio das experiências familiares, escolares, em diferentes tempos, nos espaços de formação profissional, bem como nas relações do cotidiano profissional com seus pares e com as mais diferentes situações da vida escolar. O autor ressalta ainda, que os saberes não são produzidos somente no interior da profissão docente, mas também em contextos de exterioridade. Esse processo de formação tem como apoio fundamental as experiências construídas no espaço da escola e da sala de aula, e fora dela, em contextos sociais diversificados.

Em suma, os saberes da docência são constituídos a partir de bases epistemológicas nos espaços de formação profissional por meio das ciências da educação, que por sua vez, dialogam com os espaços de atuação profissional e, constituem assim, saberes necessários à articulação da teoria e prática numa relação de educação e sociedade; do ensino e aprendizagem; do fazer e ser; do ensinar e aprender. Consideramos ainda, o saber experiencial como elo entre os saberes disciplinares e curriculares, e os três como um tripé que ajuda a sustentar a prática pedagógica docente, tão almejada pela sociedade contemporânea, que enxerga na educação e na figura dos professores as respostas para o desenvolvimento equilibrado dos sujeitos.

Em vista dos argumentos apresentados, destacamos que a formação docente e a constituição da prática pedagógica dos professores compõem um processo amplo, complexo e diversificado. Compreende-se a importância da articulação instituição formadora e rede de ensino como base para produção de uma formação profissional de qualidade e propícia ao desenvolvimento dos saberes necessários à prática pedagógica docente. Levando em consideração esses aspectos e o crescimento em larga escala dos cursos de licenciatura em pedagogia, com destaque para a modalidade de educação a distância, ofertada pelas universidades privadas, esta discussão evidenciou os aspectos mercantilistas da formação oferecida por estas IES, o que emana a fragilidade de uma formação docente voltada para o mercado de trabalho, mas com pouca preocupação com a fundamentação científica, pedagógica e política da profissão docente.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos em relação à pesquisa desenvolvida sobre a prática pedagógica docente e a formação de professores pedagogos formados em instituições privadas de ensino superior em Cruzeiro do Sul, de forma que se possa compreender como a formação acadêmica interfere na prática docente. Para tanto, foram delineados os pressupostos e aspectos metodológicos que guiarão este estudo.

3.1 IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza básica, classificada quanto aos objetivos como descritivo-exploratória. No percurso delineado, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Utilizamos como técnicas de coletas de dados a entrevista semiestruturada, a observação não participante e pesquisa documental. Para a análise de dados, trabalhamos com as categorias temáticas, nos apoiando na análise de conteúdo de Bardin (2016).

Compreendemos que a pesquisa “[...] é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno” (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p. 30). Nesta direção, propomos uma investigação dimensionada no enfoque qualitativo.

Este enfoque, dentre outras características na pesquisa “[...] utiliza a coleta de dados sem mediação numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação” (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p. 30). Neste processo, prezaremos pela dispersão e expansão dos conhecimentos, dados e informações levantadas, tendo a teoria como marco referencial, de modo a alcançar uma realidade subjetiva que aprofunde e enriqueça a discussão, em um processo que se manifeste por via da credibilidade, confirmação, valoração e transferência de conhecimentos (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013).

A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2013) evita hipóteses, operacionalização. Entretanto, não busca a padronização da situação pesquisada por mecanismos de representatividade com base em amostragem aleatória dos participantes envolvidos. Pelo contrário, a escolha dos participantes é proposital. E a

partir de um grupo maior que representa a situação pesquisada, é selecionado um número pequeno de participantes, segundo a relevância para a investigação do objeto.

Sobre a coleta de dados na pesquisa qualitativa, configura-se de forma aberta e dinâmica, e tem como finalidade um quadro abrangente, possibilitado pela reconstrução do objeto que está sendo estudado. Isso caracteriza a não ou pouca utilização de perguntas e respostas pré-definidas. Priorizando as questões abertas, espera-se que as respostas dos participantes sejam espontâneas, a partir de seus conhecimentos, visões e interpretações sobre o objeto pesquisado.

Esta pesquisa também é classificada quanto aos seus objetivos, como descritivo-exploratória. Quanto à classificação do tipo descritiva, justifica-se por estar relacionada ao estudo da prática pedagógica de professores pedagogos e a formação nas instituições privadas de ensino. Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas têm em suas principais finalidades o estabelecimento de variáveis, podendo ainda servir para proporcionar uma nova visão ou interpretação do problema, o que se assemelha e se aproxima da pesquisa do tipo exploratória.

Segundo Gil (2002) a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Tem como principal objetivo, o aprimoramento de ideias previamente elaboradas ou a confirmação de intuição do investigador.

No curso da pesquisa ao qual se produziu este trabalho, realizamos dois momentos: a investigação e a exposição. De início, realizamos a pesquisa bibliográfica, que permite contato com a literatura que embasará teoricamente a investigação. Medeiros (2006, p. 51) nos alerta que o estudo bibliográfico “é passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se perder tempo com o que já foi solucionado”. Partimos da compreensão de que a pesquisa bibliográfica “significa o levantamento da bibliografia referente ao assunto que se deseja estudar” (MEDEIROS, 2006, p. 48), segmentando nas etapas de identificação, localização, compilação e fichamento.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida fundamentalmente a partir de materiais produzidos, que se constituem principalmente de livros e artigos relacionados ao conhecimento científico. Gil (2002) compreende que nas pesquisas bibliográficas, os livros constituem as principais fontes de referências por excelência, podendo serem classificados em fontes de leitura corrente ou de referência. Os livros de leitura

corrente são de diferentes gêneros literários, e tem por finalidade proporcionar conhecimentos científicos e técnicos. Os livros de referência ou de consulta possibilitam a rápida obtenção das informações requeridas ou indicam obras em que podem ser encontradas. Os principais são os dicionários, almanaques e enciclopédias.

A pesquisa bibliográfica apresenta ainda, segundo Gil (2002) a vantagem de permitir ao investigador a possibilidade de uma maior cobertura de diversificados fenômenos, em comparação ao uso da pesquisa direta. Outra vantagem está atrelada aos estudos históricos, pois em determinadas investigações, não haverá outra forma de adquirir as informações de fatos históricos, a não ser exclusivamente pela pesquisa bibliográfica.

Gil (2002), ressalta que há uma necessidade de cuidados com as pesquisas bibliográficas, no que concerne a utilização de fontes secundárias, para que não produza efeito de perda de qualidade da produção final do objeto de investigação. Acontecendo o uso de fontes secundárias que contenham informações coletadas ou processadas de maneira equivocada, os pesquisadores podem incorrer no erro de reproduzir ou até ampliar esses equívocos. Para evitar essa possibilidade, é prudente que os pesquisadores utilizem fontes diversificadas e busquem assegurar-se sobre as condições de obtenção dos referidos dados, analisando cuidadosamente cada informação para verificar possíveis incoerências e contradições.

Paralelo à pesquisa bibliográfica, realizamos também a pesquisa documental que “compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa” (MEDEIROS, 2006, p. 47). Estes documentos também poderão ser levantados em campo. Neste estudo, a pesquisa documental foi desenvolvida nas universidades privadas que oferecem o curso de Pedagogia, no município de Cruzeiro do Sul. Para a realização da pesquisa documental selecionamos o PPC das três IES privadas que participam da pesquisa. A pertinência da escolha pelo referido documento para pesquisa documental, se deu em decorrência de analisar a estrutura curricular e pedagógica dos cursos de formação de professores para melhor compreendermos a prática dos professores pesquisados.

A pesquisa documental assemelha-se muito com a pesquisa bibliográfica, sendo que sua principal diferença está relacionada às fontes utilizáveis. A primeira, tem como principal fonte os materiais que ainda não receberam um tratamento minucioso. Vale considerar que neste modelo, as fontes são abrangentes, mais

diversificadas e dispersas, sendo de dois tipos: as de primeira e de segunda mão (GIL, 2002). Assim, podemos compreender que as de primeira mão englobam documentos que não receberam nenhum tratamento analítico, sendo composto por documentos prioritariamente dos arquivos de órgãos públicos e instituições privadas. As de segunda mão, compõem documentos possivelmente já analisados como relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, entre outras.

A pesquisa documental apresenta algumas vantagens ao/a pesquisador/a, como o fato dos documentos serem considerados uma fonte rica e estável de informações, por terem sobrevivido ao longo do tempo, tornando-se assim, um importante recurso de fontes para toda e qualquer pesquisa de natureza histórica e social. Ainda apresenta-se como vantagem, o fato de não exigir contato direto com os participantes da pesquisa para coleta de dados, que neste caso, podem ser coletados através dos documentos, quando o contato direto com os sujeitos é dificultoso ou não possível de realização. Uma terceira vantagem diz respeito aos gastos financeiros, uma vez que, para análise dos documentos, é exigido apenas a capacidade do pesquisador e disponibilidade de tempo, considerando assim, um tipo de pesquisa de baixo custo.

Os documentos coletados para pesquisa documental, foi com abordagem na formação docente oferecida nos cursos de pedagogia das instituições de ensino superior privada, buscando compreender aspectos como: o currículo/ementas, concepção pedagógica do curso, o perfil dos professores que atuam nos cursos, metodologias empregadas nas aulas práticas e de estágios curriculares, entre outros. A coleta ocorreu em formato on-line e presencial. Por se tratar de instituições que ofertam o ensino na modalidade EAD, os polos são representações das matrizes que ficam nas regiões Sul e Sudeste do país.

Os referidos documentos foram acessados nos sites, porém, por diversas vezes, houve o contato presencial com representantes das instituições para esclarecimentos de dúvidas ou informações mais específicas relacionadas ao funcionamento da instituição na cidade de Cruzeiro do Sul, como estrutura administrativa, pedagógica e docente; matriz curricular e sua operacionalização; ambientes de aprendizagens; processo de avaliação: instrumentos e periodicidade. Os referidos documentos foram analisados com base nos autores referenciados e com suporte do roteiro elaborado pela pesquisadora, (apêndice C, p. 196).

Um último procedimento técnico que utilizamos foi a pesquisa de campo, desenvolvida por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas e de observação não-participante. Ambos instrumentos de coleta de dados foram aplicados com os dez professores formados nas IES que foram objeto de nosso estudo.

A pesquisa de campo define-se pelas investigações em que, além da pesquisa documental e/ou bibliográfica, se desenvolve a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa. Marconi e Lakatos (2003, p. 186) validam essa ideia ao descreverem que o estudo de campo é utilizado com a finalidade de “conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema para o qual se busca uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Constitui-se na observação de fatos e fenômenos de ocorrência espontânea, e no registro dessas observações, como técnicas de coleta de dados que se tornam objeto de análise.

No entanto, é preciso que o/a pesquisador/a compreenda a pesquisa de campo como o processo que deve estar subsidiado por controles coerentes e objetivos preestabelecidos sobre o que deve ser coletado. Para que a pesquisa de campo seja bem sucedida, e com isso, se produza níveis satisfatórios de produção de conhecimento sobre o objetivo investigado, requer do pesquisador a realização preliminar de uma pesquisa bibliográfica sobre o objeto de estudo, no intuito de compreender como se encontra, teoricamente situado a temática de estudo na área em que se insere. Marconi e Lakatos (2003, p. 186) esclarecem que “deve-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na terminação da amostragem, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões”.

Para Gil (2002), a pesquisa de campo, enquanto um procedimento técnico, possibilita o aprofundamento em determinada realidade, sendo efetivada em sua maioria, por meio da observação e de entrevistas com os sujeitos que estão envolvidos diretamente com a temática. No caso de nossa investigação, utilizaremos a entrevista semiestruturada e a observação *in loco* como método de coleta de dados, no sentido de complementar e/ou validar as informações coletadas na pesquisa documental.

Assim, ao explanar os procedimentos técnicos utilizados neste estudo de abordagem qualitativa, a saber a pesquisa bibliográfica, o estudo documental e a pesquisa de campo, precisamos explicitar melhor sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa de campo.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a geração dos dados que culminaram na produção deste trabalho foram a entrevista semiestruturada, (apêndice A, p.194), a análise de documentos (apêndice C, p. 196) e a observação não participante (apêndice B, p.196). A entrevista tem como um dos principais benefícios o imediatismo que se tem quanto a captura de informações. Desta forma, Szymanski, Almeida e Prandini (2008), trazem algumas contribuições para essa reflexão. Dentre elas, destacamos as situações de interação e os níveis de significados dentro da pesquisa, compreendendo que na interação, emergem não somente os conteúdos através da fala do entrevistado, mas vislumbram a sua história de vida e seu espaço sociocultural.

Marconi e Lakatos (2003, p. 195) trazem uma definição acerca da técnica da entrevista como sendo “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Partindo dessa premissa, a entrevista é compreendida, por essa linha de investigação, como um procedimento para coleta de dados por meio da aquisição de respostas a serem dadas pelos entrevistados às perguntas suscitadas na pesquisa.

Sobre a entrevista qualitativa, Bauer e Gaskell (2008), tratam como sendo um instrumento que, ao fornecer os dados básicos para o desenvolvimento de um estudo, proporciona a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Sendo seu principal objetivo dar condições de compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas envolvidas e a representação de contextos sociais específicos.

Para compor a base da coleta de dados, foi realizado a entrevista semiestruturada com 10 professores participantes, os quais foram compostos por professores formados egressos das instituições privadas selecionadas para a pesquisa, mediante os critérios de inclusão e exclusão, explicitados posteriormente, bem como a disponibilidade e liberdade de aceitação dos/as participantes.

Convém lembrar que o desenvolvimento das entrevistas, aconteceram de forma presencial nas escolas de atuação dos docentes e foram realizadas seguindo o roteiro previamente estabelecido e mediante a possibilidade do entrevistado. Foram gravadas com a utilização de smartphone e posteriormente, transcritas e analisadas. Nas entrevistas semiestruturadas, foram abordados aspectos relacionados ao objeto

de estudo, tais como: o planejamento didático-pedagógico que norteia o processo de ensino e aprendizagem, os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores na promoção do ensino, bem como as práticas de avaliação da aprendizagem.

Outra técnica de coleta de dados que utilizamos neste trabalho foi a observação não participante. Nas asserções de Gil (2008), a observação, apesar de ser uma técnica tradicional, é também vista como uma das técnicas mais modernas nas pesquisas sociais, mediante a possibilidade de elevar o grau de precisão do objeto investigado. Sobre a técnica de observação, vale frisar que o autor supracitado, faz indicações de que algumas linhas investigativas, optam por usar exclusivamente a técnica de observação e que outras fazem uso desta em consonância com outros instrumentos de coleta de dados. No caso da nossa pesquisa, utilizamos a técnica de observação não participante em conjunto com a entrevista semiestruturada.

A observação não participante aconteceu no espaço da sala de aula, a partir de um roteiro pré-definido para verificação da prática pedagógica dos professores selecionados na investigação com foco nos elementos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação.

Ao iniciar o ano letivo de 2022 na rede pública do estado do Acre, fizemos novamente contato com as professoras para organizar um cronograma de realização das observações das práticas docente em sala de aula. Após a elaboração do cronograma, as equipes gestoras das respectivas escolas nas quais atuam as professoras participantes foram contatadas. Nesta oportunidade, foi apresentado oralmente o resumo do projeto, e acordado que na data da observação, a pesquisadora estaria no local uma hora antes do combinado para que pudesse apresentar em documento impresso com os principais tópicos do projeto de pesquisa para as equipes gestoras das escolas, bem como o documento de autorização assinado pelos respectivos representantes das secretarias de educação da rede estadual e municipal, em que autoriza a realização da pesquisa e a aplicação dos métodos para coleta de dados.

A decisão pela observação não participante, se justifica por ser considerada, na definição de Lakatos e Marconi (2003), uma técnica de coleta de dados em que o pesquisador presencia os acontecimentos, mas não intervém, nem se envolve nas situações observadas, fazendo, portanto, o papel de expectador. Ainda assim, esse tipo de observação é conduzido de forma consciente, dirigida e ordenada para um fim.

Para o desenvolvimento da técnica de observação não participante, tivemos como apoio um roteiro pré-estabelecido, no qual consta os aspectos que seriam observados na aula: o planejamento do professor e a sua aplicação em sala de aula, o domínio teórico e prático dos conteúdos de ensino, os procedimentos metodológicos e processos de avaliação da aprendizagem dos alunos e como a prática pedagógica do professor se relaciona com os conhecimentos acadêmicos. No decorrer das observações, as informações foram registradas, para posteriormente, serem analisadas a luz dos autores utilizados no referencial teórico.

3.3 LÓCUS DA PESQUISA

A priori, as IES privadas selecionadas mediante os critérios de inclusão e exclusão compuseram o lócus da pesquisa documental. Os critérios de inclusão firmaram-se na direção da instituição ser privada e oferecer o curso de pedagogia, sendo identificadas oito ao total. O critério de exclusão foi delimitado pelo tempo de atuação no município, exigindo um mínimo de 5 anos, sendo identificadas apenas três nestas condições. Desta forma, foram três instituições escolhidas das oito que atuam no município de Cruzeiro do Sul e oferecem o curso de Pedagogia entre as suas licenciaturas.

Ao optarmos por caracterizar as instituições por códigos alfanuméricos, (IES 1-2-3) mantendo a privacidade e o anonimato das instituições envolvidas, buscamos realizar uma pesquisa dentro dos princípios éticos, além de promover uma maior eficácia na geração dos dados e confiabilidade dos sujeitos quanto as informações disponibilizadas.

As instituições foram nomeadas seguindo alguns critérios escolhidos pela pesquisadora. Sendo então identificadas como IES1, IES2 e IES3. A representação do numeral junto à sigla (IES) indica mais tempo de atuação na área de formação de professores que a instituição de ensino atua no município de Cruzeiro do Sul, oferecendo o curso de Pedagogia, indo da mais antiga para a mais recente. Desta forma, o presente trabalho poderá circular nos meios de divulgação de pesquisa científica sem comprometer a integridade das instituições, sem prejudicar os serviços prestados por elas à sociedade e, sem ferir o código de ética em pesquisa. A seguir apresentamos mais detalhes sobre a população e amostra do estudo.

3.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Sobre os critérios de seleção e amostragem deste trabalho, os sujeitos são professores que atuam nos anos iniciais em escolas públicas, e que foram formados nos cursos de pedagogia das instituições de ensino superior privadas com pólos em Cruzeiro do Sul-Acre. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 194) “a amostra é basicamente um subgrupo da população”. Na pesquisa, optamos por desenvolver amostragem não probabilística, que seguindo as reflexões de Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 208), são “também chamadas de amostras por julgamento, supõem um procedimento de seleção informal”.

Os sujeitos foram identificados com nomes de autoras e autores da literatura brasileira. Os professores participantes da entrevista e da observação não participante, atuam em sete escolas diferentes, todas da rede pública do município, sendo três da área urbana e quatro da área rural. Assim, apresentamos o perfil formativo dos participantes no quadro a seguir:

QUADRO 4 - Perfil dos participantes.

NOME FICTÍCIO	INSTITUIÇÃO FORMADORA	ANO DE FORMAÇÃO	ANOS DE DOCÊNCIA	ESCOLA ATUAL	ÁREA/MODELO/SÉRIE ATUAL	FORMAÇÃO EM MAGISTÉRIO
José de Alencar	IES1 100% EAD	2018	1 ano	1 ano e 4 meses	Rural/multisseriado 1º ao 5º anos	
Adélia Prado	IES1 semipresencial	2018	3 anos	2 anos	Rural/seriado/3ºano	
Raquel de Queiroz	IES1 semipresencial	2016	8 anos	2 anos	Rural/multisseriado/4º ao 5º anos	
Ruth Rocha	IES1 semipresencial	2014	12 anos	3 anos	Urbana/seriado/2ºano	X
Lygia Bojunga	IES1 semipresencial	2017	4 anos	3 anos	Urbana/seriado/3º ano	
Lygia Fagundes	IES1 semipresencial	2015	15 anos	4 anos	Urbana/seriado/1º ano	X
Ana Maria Machado	IES1 semipresencial	2014	10 anos	3 anos	Urbana/seriado/5ºano	X
Clarice Lispector	IES2 100% EAD	2014	5 anos	3 anos	Urbana/seriado/4º ano	X

Cora Coralina	IES2 100% EAD	2014	5 anos	2 anos	Rural/multisseriado/1º ao 3º anos	X
Cecília Meireles	IES3 100% EAD	2016	5 anos	3 anos	Rural/multisseriado/1º ao 3º anos	

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Desta maneira, algumas informações apresentadas foram coletadas no ato da entrevista semiestruturada no item perfil dos participantes da pesquisa, outras surgiram como informações adicionais aos questionamentos durante a entrevista. Estas informações apresentaram aspectos que abrangem a formação profissional e a atuação docente. Destacamos como elemento comum que caracteriza todos os participantes, o fato de terem adquirido a formação profissional em IES privadas na modalidade de educação a distância.

Alguns participantes foram graduados na modalidade semipresencial e outros na modalidade 100% EAD. Os mesmos desempenham à docência em contextos diversos, como área urbana e rural e a experiência do tempo de docência varia entre os sujeitos. Os participantes apresentam ainda algumas características que valem destacar, como a formação profissional em instituições superiores de educação a distância, a atuação profissional em turmas multisseriadas e alguns terem iniciado sua formação e atuação com o Curso de habilitação específica do Magistério.

Para identificação dos sujeitos mediante os critérios de inclusão e exclusão, contamos com a participação de gestores escolares, coordenadores dos núcleos das secretarias estadual e municipal, para que a partir dessa identificação inicial, fosse possível estabelecer um diálogo entre pesquisadora e sujeitos para apresentação da proposta de pesquisa e agendamento das entrevistas de modo que todas ocorreram em clima de respeito e cordialidade.

Vale ressaltar que este contato só foi iniciado após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UFAC, conforme consta no Parecer Consubstanciado de número: 5.197.216, (anexo B, p. 208). No tópico a seguir, evidenciamos os procedimentos de análise dos dados coletados no estudo.

3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Após a realização da coleta de dados, avançamos para o momento da interpretação e análise de dados. Para este processo, é importante destacar que a interpretação dos dados será sempre diferente de pesquisador para pesquisador, pois não é um processo rígido e mecânico. Conciliam-se neste processo, os elementos bibliográficos levantados juntamente com os dados empíricos coletados (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013). A natureza epistemológica alcançada com base nos levantamentos teóricos dará a imersão profunda, tão necessária, de modo que os dados levantados serão correlacionados, valendo-se de ferramentas como: teoria fundamentada, matrizes, diagramas, mapas conceituais, desenhos analíticos e esquemas, compondo o todo necessário para a análise. Nesta direção, definimos duas formas de análise de dados nesta investigação, a análise documental e a análise de conteúdo.

3.5.1 Análise documental

Para análise documental utilizamos o PPC dos cursos de pedagogia das instituições citadas anteriormente. Os dados coletados a partir da pesquisa documental foram analisados com base nos autores utilizados no referencial teórico. Bardin (2016, p. 50) define a análise documental como,

[...] 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. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. [...] A análise documental é portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de banco de dados.

A análise documental está caracterizada nas concepções de Bardin (2016) como um processo em que se analisa um documento original, primário, de forma que se produza uma síntese das informações de acordo com o objetivo dos documentos, podendo direcionar a constituição de categorias de uma determinada classificação a qual pertencem.

A análise documental desenvolvida nesta pesquisa, ocorreu de forma objetiva para identificação dos itens pré-definidos no protocolo para análise de documento (PPC das instituições participantes da pesquisa), (apêndice C, p. 196). A análise do documento citado ocorreu com base no roteiro produzido pela pesquisadora, de forma

que por meio de leituras e releituras buscava-se identificar as informações definidas a priori no roteiro e interpretá-las com base nos autores apresentados no referencial teórico.

As informações coletadas no documento supracitado compuseram duas temáticas, denominadas: Estrutura organizacional e curricular das IES privadas e Constituição didático-pedagógico das IES privadas.

Ao concluir a manipulação e organização dos dados, segue-se para a interpretação dos mesmos. A análise ou interpretação dos dados em conjunto com a seleção destes é considerado por Lakatos e Marconi (2003, p. 167) “como constituição no núcleo da pesquisa. [...] é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”. Esta relação aconteceu algumas vezes, no momento em que a manipulação e organização dos dados coletados teciam informações de um outro fator estudado. Os dados alcançados a partir da análise documental foram muito importantes para que pudéssemos compreender melhor a formação oferecida pelas IES privadas e serviram de suporte para o segundo procedimento de nosso estudo, a análise de conteúdo, a seguir explicitada.

3.5.2 Análise de conteúdo

A partir da coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada e da observação não-participante, momento em que a pesquisadora está de posse do material coletado, como elucida Lakatos e Marconi (2003, p. 166) “deve submetê-lo a uma observação crítica, a fim de detectar falhas ou erros, evitando assim informações confusas, distorcidas, incompletas que podem prejudicar o resultado da pesquisa”. Caso seja identificado algum aspecto que conduza a perda de qualidade da pesquisa, serão tomadas providências para sanar os problemas detectados, como fazer nova coleta ou revisar os dados coletados, uma vez que nas pesquisas de natureza qualitativa, faz-se necessária a precisão das informações coletadas junto aos participantes, para que aconteça a identificação eficiente dos dados por meio da codificação.

No que se refere às entrevistas, foram analisadas e interpretadas por meio da análise de conteúdo, sendo considerado o ponto principal deste tipo de análise, a *mensagem*, que por sua vez pode ser verbal ou não. Em nosso estudo utilizamos a mensagem verbal, definido por Franco (2005, p. 13, apud Varlotta, 2002),

Necessariamente ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve.

Flick (2013), resume esse procedimento de análise como processo de compreender o discurso do sujeito participante e trabalhar na redução de informações menos relevantes ou menos significativas para a pesquisa. Ou ainda, agrupar ou reduzir ideias similares através de paráfrase do investigador. Franco (2005, p. 20, apud Bardin, 1977) em importantes contribuições corrobora com essa ideia, ao definir a análise de conteúdo como sendo;

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Para Franco (2005), o conteúdo de uma comunicação, mais precisamente a fala humana, apresenta uma riqueza quanto aos discursos, possibilitando interpretações muito valiosas. No entanto, é imprescindível que se parta delas para que se efetuem as análises, mas que não se produza uma projeção subjetiva. É nesse contexto que produzirá a análise de conteúdo, tendo como “apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2005, p. 24).

Evidenciamos como elemento essencial da análise de conteúdo que realizamos neste trabalho, a comunicação humana expressa por meio das falas dos sujeitos durante as entrevistas realizadas. Estas falas que deram origem as categorias temáticas da análise foram complementadas com as informações coletadas durante as observações das aulas. A escolha pela realização das observações do tipo não participante, se deu para que fosse possível observar a consistência das falas dos entrevistados, estabelecendo a relação entre o que os sujeitos afirmaram na entrevista e o que executam na regência na sala de aula. Estes aspectos nos ajudaram a entender melhor a relação entre a formação adquirida e a atuação prática.

As três etapas que caracterizam a análise de conteúdo foram desenvolvidas ao final da coleta de dados. Na pré-análise realizamos o manuseio do material, que

transcorreu inicialmente para conhecer todo material coletado tanto nas entrevistas quanto nas observações. A escuta atenta dos áudios contendo as falas dos professores entrevistados nos proporcionou identificar as informações relevantes e não relevantes. A leitura das informações produzidas pela pesquisadora no momento das observações não participante, representou etapa importante do trabalho de pré-análise

Na segunda etapa, caracterizada pela exploração do material, foi realizada a transcrição das falas dos professores participantes para texto verbal, bem como a leitura criteriosa para complementar ou retificar informações produzidas na observação não participante da prática pedagógica docente e a devida codificação. Vale ressaltar que as informações advindas dessas observações de aula, contribuíram como informações complementares às entrevistas para o momento da categorização da análise de conteúdo. Por fim, a terceira etapa, demandou a leitura e releitura para identificarmos informações semelhantes, aproximadas ou mesmo divergentes, o que culminou na produção das duas categorias temáticas, nos direcionando o tratamento analítico dos resultados e a produção do texto dissertativo.

Bardin (2016) enfatiza que a análise de conteúdo obedece a três importantes passos: 1) A pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados. A pré-análise, que se caracteriza pela explanação, organização e exploração assistemática do material, de forma que o/a pesquisador/a possa sistematizar as ideias iniciais e produzir um esquema operacional das atividades que a sucedem. Esta fase é composta por três etapas, sendo que a primeira é a escolha dos documentos que serão submetidos à análise; seguindo do processo de formulações de hipóteses e objetivos que serão estabelecidos mediante a pré-seleção do material; e por fim, a produção de indicadores acerca do material e sua relevância para análise final.

É importante que o processo que envolve a pré-análise e seus indicadores seja bem desenvolvido pelo/a pesquisador/a, para que a próxima etapa da análise seja satisfatória para a produção dos resultados pretendidos. Destacamos a *leitura flutuante* como elemento fundamental da primeira etapa da pré-análise, (a escolha dos documentos), que segundo Bardin (2016), é a atividade inicial em que consiste no estabelecimento de conexão primária do/a pesquisador/a com o material que irá analisar, caracterizado como o momento em que o/a pesquisador/a se permite produzir impressões e orientações. No entanto, a leitura vai se tornando cada vez mais atenta, minuciosa, em decorrência de hipóteses emergentes e projeção de teorias, até

mesmo de possibilidade de aplicação de técnicas que se comparem a análise de outros materiais, e assim, constituindo o *corpus de análise*.

Ainda dialogando com Bardin (2016), compreendemos que a formulação das hipóteses e dos objetivos são afirmações temporárias que podem ser confirmadas ou não no processo de análise. Ou seja, são suposições por intuição que somente ao serem submetidas a verificações das informações serão consideradas precisas e seguras. No entanto, nem toda análise é precedida de um corpus de hipóteses formuladas no processamento da pré-análise. Ainda neste processo, se insere a elaboração de indicadores e a preparação de material antes da efetivação da análise, como transcrição de entrevistas em áudios, registros em esquemas formais e recortes, de forma que possam facilitar a composição dos temas. E assim, pode-se seguir para a próxima etapa.

A exploração do material, definida como momento que sucede a pré-análise, se dá pelo recorte no texto, por meio da classificação e agregação de dados, sua organização e codificação, decomposição ou enumeração, produzindo assim o processo de categorização. Esta etapa consiste no desenvolvimento prático das decisões tomadas na pré-análise, sendo um dos momentos de trabalho intenso do/a pesquisador/a.

A terceira etapa da análise é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Sobre essa etapa, Bardin (2016) descreve que os dados brutos são tratados de forma que se tornem significativos e válidos mediante a interpretação. Esse é o processo em que se permite elaborar resultados através de quadros, gráficos, diagramas, figuras e modelos que apresentam as informações fornecidas pela análise. Vale lembrar que esses resultados são submetidos ao rigor da ciência para validação das interpretações e inferências do/a pesquisador/a. É com base nessas etapas que as entrevistas serão analisadas.

De acordo com a literatura aqui explicitada, agrupamos as categorias, levando em consideração o que é comum entre elas. Para Bardin (2016), este agrupamento pode ocorrer de várias maneiras: sintático (que pode ser um verbo, adjetivos, substantivos, etc.), ou semântico (que destacamos as categorias temáticas). No caso deste estudo, trabalhamos com as categorias temáticas, de modo que os dados resultantes da entrevista semiestruturada, foram complementados com as informações coletadas nas observações de aula, que culminaram em duas categorias e seis temas definidos a posteriori, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Categorias temáticas.

Categorias	Temas
1. A formação de professores e os saberes da docência	<ul style="list-style-type: none"> - A formação para a docência: habilitação do magistério e universitária - A produção dos conhecimentos dos professores e o ambiente virtual de aprendizagem; - A Escola como espaço permanente de formação docente.
2. Conhecimentos teóricos e práticos	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento didático-pedagógico um instrumento de formação do professor; - As metodologias de ensino e a prática pedagógica docente; - A concepção dos processos avaliativos e a prática docente.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Com os temas definidos e as categorias elaboradas, foi possível nos debruçarmos na fase final da análise de conteúdo, que é o tratamento dos resultados, por meio da aferição de significados às mensagens e a interpretação dos dados coletados.

4 DIALOGANDO COM OS DADOS COLETADOS

Este capítulo tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa de campo desenvolvida com os professores egressos do curso de Pedagogia das IES privadas selecionadas para esta pesquisa, bem como da pesquisa documental desenvolvida por meio da análise dos PPCs dos cursos de Pedagogia das referidas IES. Os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e da observação da prática dos professores em sala de aula foram interpretados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016) e fundamentados à luz dos autores do referencial teórico.

Nessa direção, na seção 4.1, intitulada “Formação e desenvolvimento da prática pedagógica docente nas instituições de ensino superior privadas”, a discussão gira em torno das duas categorias da análise de conteúdo, a saber: **A formação de professores e os saberes da docência e Conhecimentos teóricos e práticos.**

A abordagem analítica por meio da discussão das categorias supracitadas tem por finalidade apresentar o contexto da formação e desenvolvimento da prática pedagógica docente dos professores entrevistados para compor este trabalho. O estudo destas duas categorias é complementado na seção 4.2, intitulada “Perfil das instituições de Ensino Superior Privadas”, na qual apresentamos o resultado da pesquisa documental através da análise do PPC de uma das três instituições, objeto de nossa pesquisa, tendo em vista que as demais não disponibilizaram o referido documento para ser analisado.

4.1 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

Na compreensão de que a ação de ensinar é social, Franco (2012) clarifica que a docência abrange múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, que compõem os contextos socioculturais, impregnando a realidade profissional do docente. Ao tomar consciência da diversidade de contextos socioculturais, isso faz com que o educador compreenda e exercite o ensino enquanto práxis. Partindo da perspectiva de que a formação docente deve ser compreendida

como elemento fundamental para a constituição e desenvolvimento da prática pedagógica, apresentamos a seguir a primeira categoria deste estudo.

4.1.1 A formação de professores e os saberes da docência

A formação profissional e a preparação para o desenvolvimento das funções docentes são atribuições da prática profissional docente. Sendo assim, a formação dos profissionais da educação está relacionada com o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos de forma a subsidiar o desenvolvimento da prática pedagógica docente. No entorno dessa discussão, elencamos três temas: a) O primeiro analisa **A formação para a docência: habilitação do magistério e universitária** discutindo a contribuição da formação universitária no exercício da profissão, bem como do curso do magistério na formação dos professores. b) No segundo tema, abordamos **A produção dos conhecimentos dos professores e o ambiente virtual de aprendizagem**, de maneira que procuramos compreender como acontece o ensino nos ambientes virtuais de formação profissional docente. c) O terceiro tema discute sobre **A escola como espaço permanente de formação docente**, no qual buscamos compreender como as interações existentes entre os sujeitos da prática docente podem produzir conhecimentos profissionais. A seguir, iniciamos a discussão desta categoria pelo primeiro tema.

a) A formação para a docência: habilitação do magistério e universitária

A formação para a docência que acontece nos cursos de habilitação do magistério de nível médio e a formação universitária, a qual compreendemos como preparação para o exercício profissional e, portanto, uma atividade que envolve conhecimentos específicos e prática fundamentada, crítica e reflexiva. Ou seja, o desenvolvimento da docência deverá ter finalidades educativas de caráter cognitivo e social, partindo do pressuposto de que ao ensinar, os professores usam conhecimentos específicos para produzir a aprendizagem dos estudantes. “[...] porque a ação é especializada, aquele que realiza necessita mobilizar saberes específicos reconhecidos academicamente como base de conhecimento profissional docente, ou saber docente” (ANDRÉ, 2016, p. 237).

É importante compreender a formação profissional docente pela ótica dos próprios docentes. Nesse sentido, buscamos tecer uma reflexão sobre a fala de algumas entrevistadas acerca da sua formação no curso do magistério e também na graduação. Assim sobre o magistério uma das entrevistadas descreve,

Foi no magistério que aprendi toda a base de sala de aula, porque o magistério tinha muita atividade prática e oferecia os estágios e foi nesses estágios que verdadeiramente aprendi a lidar com a sala de aula [demonstração de satisfação] (LYGIA FAGUNDES, 2022).

O curso do magistério é compreendido pela entrevistada como propulsor da preparação para o trabalho em sala de aula, destacando como ponto forte do processo de formação, as atividades práticas, os momentos de planejamentos e o seu desenvolvimento na prática através dos estágios. Deste modo, ao refletir sobre a preparação para a docência, atribui tal preparação para atuação docente ao curso do Magistério.

Dentre os dez entrevistados, cinco apontaram o curso do Magistério como importante para a sua formação e preparação para a docência, considerando que os conhecimentos adquiridos durante este curso de formação, contribuíram positivamente para entender o cotidiano da escola e da sala de aula. Inclusive, superando em alguns aspectos os conhecimentos práticos do curso de graduação na visão dos entrevistados.

Sobre o curso de nível médio de habilitação específica de Magistério, como um curso de formação de professores para a docência no ensino de 1º grau, Saviani (2009, p. 147) apresenta que,

Pelo parecer n. 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: com uma duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Observamos que o curso de habilitação específica para o magistério diplomava os professores para a docência no ensino de 1º grau, sendo que o curso de 3 anos credenciava os professores a lecionarem até a 4ª série e o de 4 anos para lecionarem até a 6ª série do ensino de 1º grau.

A articulação dos conhecimentos científicos recebia tratamento na produção das atividades práticas que fundamentam o curso do magistério. A produção de planos de aula, bem como o desenvolvimento e a produção dos relatórios sobre o desenvolvimento das aulas de estágio, era considerada como ponto importante desse processo de formação. Assim, uma entrevistada aponta: “fazíamos muitos planos de aula conforme a professora pedia, desenvolvia na prática e depois tinha de fazer os relatórios conforme o desenvolvimento” (LYGIA FAGUNDES, 2022).

É possível analisar que no curso do magistério acontecia uma interação entre alunos e professores, de forma que os dilemas do processo de formação, constituíam-se em aprendizagem, como observamos na situação descrita,

Lembro-me de um dia que a professora questionou o meu relatório, que aquilo não estava no plano. Como estava em sala de aula e surgia situações que tínhamos que aproveitar o que os alunos sabiam pra poder dar uma aula. E a professora criticou por não ter feito o a aula conforme o planejado. Foi quando disse: professora no papel cabe qualquer coisa, vá pra sala de aula que é bem diferente! (LYGIA FAGUNDES, 2022).

A entrevistada, ao descrever momentos importantes da interação entre a professora do Curso de Magistério e os alunos em períodos do estágio, fez referência a atividade de planejar, executar e registrar as aulas sob a orientação que lhes era devidamente passada. Porém, fez uma observação de que a sala de aula é um lugar de desafios e os alunos em processo de formação, precisam das habilidades do docente para utilizar a favor do ensino, ou seja, a sala de aula exige postura crítica para produzir um ensino voltado para o desenvolvimento cognitivo e social.

Assim, é possível verificar que o contato existente entre alunos e professores nos cursos de formação é muito valioso, pois as reflexões sobre os diversos processos que envolvem o ensino e as aprendizagens dos estudantes nos ambientes escolares são favoráveis a preparação para o exercício da docência e ao desenvolvimento da prática pedagógica, como enfatiza uma das professoras entrevistadas: “É a forma de agir que vai determinar o que vai ser alcançado com o aluno. E foi assim, no magistério que aprendi a prática da sala de aula” (LYGIA FAGUNDES, 2022).

A professora supracitada apresenta elementos importantes para reflexão da formação e da atuação profissional, como a própria formação a partir de reprodução de técnicas e procedimentos em substituição da prática dialética, da compreensão de que o ato de ensinar é uma reprodução de informações descontextualizadas. Ao

apresentar sua postura frente aos desafios que surgem na sala de aula, a professora compreende o ensino como uma ação social.

Lopes (2012), considera que o conhecimento sistematizado caracteriza a ação de ensinar e aprender no ambiente escolar, constituindo assim, a dinâmica ensino-aprendizagem como ação integradora, na qual se destaca o papel dos professores e dos alunos. Lopes (2012, p. 107) destaca o sentido da ação integradora que envolve o cotidiano da sala de aula,

Por existir uma integração entre professores e alunos a dinâmica ensino-aprendizagem escolar envolve fatores afetivos e sociais. Essa relação implica um vínculo direto com o meio social que inclui as condições de vida dos educandos, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado. O trabalho docente é a atividade que dar unidade a dinâmica ensino-aprendizagem pelo processo de mediação entre o conhecimento a ser aprendido e a ação de apropriação desse conhecimento.

Desta forma, o trabalho do professor e a prática efetiva da docência são caracterizadas pela mediação entre conhecimento organizado e sistematizado, e os processos envolvendo a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Nessa dinâmica, compreende-se a relação sociocultural do ensino com a vivência dos educandos, de forma que oportunize que os mesmos compreendam a relação dos conhecimentos sistematizados, que devem aprender na escola com a própria cultura social. Isso fará com que o processo de ensino e aprendizagem ganhe significado real.

Quando os professores compreendem a docência como desenvolvimento da prática pedagógica, o ensino não acontece por meios técnicos de transmissão de conteúdos, mas através da transposição didática. Os conhecimentos ganham sentido para os alunos a partir da prática metodológica do docente. Como evidencia a professora entrevistada ao relacionar os conhecimentos práticos da docência às práticas desenvolvidas pelas professoras do curso de formação do Magistério, destaca que,

[...] as experiências do curso do magistério me inspiram no momento que estou fazendo o planejamento. As aulas que eu gostava, o modo como a professora fazia e como tratava os alunos isso fica muito marcado na nossa vida, e quando estamos exercendo a função de professora isso volta muito forte [...] (ANA MARIA MACHADO, 2022).

A professora destaca as lembranças que construíram durante sua formação no curso do magistério através das boas práticas de professores que marcaram sua vida escolar. Essas boas lembranças ajudaram a constituir o seu processo de formação profissional, e muitas das atitudes, modos de ser e de fazer desses professores são de certa maneira usados na prática cotidiana com os seus alunos. Ressalta ainda a importância de construir lembranças positivas nos alunos, o que é possível com o desenvolvimento de práticas que produzam sentido para alunos e para si mesmo. “É muito bom quando temos boas lembranças de nossas professoras e é isso que também devemos construir nas crianças” (ANA MARIA MACHADO, 2022).

O planejamento é um instrumento metodológico da prática docente. Como demonstra a professora Ana Maria Machado (2022), é um momento em que se articulam os diversos conhecimentos e saberes. E na dimensão apresentada pela professora, sobressaem os saberes da experiência. As experiências de aluna da participante se entrelaçam ao seu processo de formação profissional contribuindo com o desenvolvimento das práticas pedagógicas que se alargam no cotidiano da sala de aula. Desse modo, “o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional” (TARDIF, 2014, p. 21).

A pluralidade do saber docente sustenta a ação da prática educativa, portanto, se faz necessária a abrangência dos diferentes saberes para a efetivação da docência de maneira integrada entre conhecimentos teórico-metodológicos e práticos, a fim de exercer a prática do ensino em prol da construção e transformação social. Sobre essas questões, analisamos o exposto pela professora a seguir,

Quando iniciei a profissão, tive muita dificuldade nessa parte da metodologia [...]. Hoje compreendo que é importante propor situações que envolva os alunos, que façam eles gostarem de estar ali (sala de aula). [...] procuro envolver os alunos com situações práticas, isso é muito importante. Hoje percebo o quanto me fez falta, tanto nos primeiros anos de escola como na graduação. Posso dizer que a questão do trabalho em sala de aula, eu aprendi na escola e também no magistério (CLARICE LISPECTOR, 2022).

Compreendemos o exposto pela professora como demonstração de sentimentos pela precária formação profissional no curso de graduação, no que diz respeito a consolidação dos conhecimentos teóricos e práticos que deveriam lhe

proporcionar uma efetiva atividade docente. A professora fez uma reflexão acerca das suas dificuldades ao vivenciar o cotidiano da sala de aula, atribuindo ligação com os seus professores formadores, tanto da graduação como da educação básica da época em que foi aluna.

Desse modo, não construiu boas lembranças das práticas docentes de seus professores o que considera prejudicial ao seu desenvolvimento profissional. No contexto da fala da participante, notamos que há uma necessária busca dos alunos em formação, por compreenderem e aprenderem sobre o desenvolvimento de práticas de ensino que priorizem a relação entre conhecimento científico e prática social. E seus professores-formadores são vistos como modelos, por isso mesmo precisam apresentar práticas pedagógicas bem fundamentadas e capazes de contribuir com a consolidação da formação docente. Nessa direção, a construção de lembranças da época de escola ganha significado especial na fala a seguir,

Tudo que estudei no magistério, acho que a gente usa na prática, porque lá aprendemos a fazer tudo, e de uma forma tão leve. Era bom estudar no magistério. Porque quando entramos no curso, inicialmente, não sabemos quase nada sobre educação e lá aprendemos tanto, tanta coisa que muda nossa cabeça e aí você passa a usar esses conhecimentos na sua vida e na sua profissão e as professoras do magistério eram tão boas que a gente gostava de estar ali. É um período que sinto saudade. A época do magistério! (CORA CORALINA, 2022).

A professora descreveu o quanto foi importante o curso do magistério, tanto no que se refere aos conhecimentos científicos como práticos, além das lembranças acerca das relações existentes com os professores que contribuíram positivamente para sua vida e profissão docente.

A formação dos professores recebe influências diversas, desde as vivências familiares, as experiências da vida escolar e do meio sociocultural em âmbito geral. Essas vivências e experiências ao se integrarem aos conhecimentos científicos e práticos da educação, constituem-se no saber docente experiencial. Tardif (2014, p. 109) expõe que o saber experiencial se caracteriza por ser “um saber heterogêneo”, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.

É importante compreender que os conhecimentos dos diferentes processos de formação de professores são validados por eles, mediante sua importância na constituição dos saberes docentes. Como expõe a professora,

Apesar de ser pouco tempo para as atividades que acontecia na aula presencial, que era um momento mais dinâmico, nesse dia fazíamos algumas atividades práticas, mas como tinha feito o magistério já tinha boa noção da prática de sala de aula e a graduação era um complemento (RUTH ROCHA, 2022).

A professora, ao descrever o método usado na graduação, em que acontecia uma aula presencial para desenvolvimento de atividades com abordagem prática, releva que apesar de propor certo dinamismo, era insuficiente para a aprendizagem dos conhecimentos sobre a prática docente. Nesse sentido, aponta a graduação como um curso complementar a formação recebida no curso de Habilitação para o Magistério.

Outra entrevistada também atribui sua preparação para o trabalho da sala de aula no início da profissão ao curso do magistério, assim descreve,

Como fiz magistério e no magistério a gente aprende boa noção de sala de aula com as atividades práticas. O curso do magistério me possibilitou a construção de memórias mais positivas relacionadas às metodologias de ensino. E isso me ajuda na hora de pensar o desenvolvimento do ensino em sala de aula (CLARICE LISPECTOR, 2022).

A professora enalteceu as atividades práticas desenvolvidas no curso de formação do magistério como importante contribuição na aprendizagem e desenvolvimento das metodologias de ensino. Os procedimentos metodológicos usados por professores neste curso de formação lhes proporcionaram a construção de experiências que contribuíram para a sua atuação docente no espaço da sua sala.

As experiências construídas durante a vida escolar da professora deram direção para o início da profissão docente. O relato sobre a prática pedagógica docente de uma de suas professoras se consolidou como um exemplo de atuação em sala de aula, tanto na condução do processo de ensino-aprendizagem como das relações socioafetivas que envolvem a profissão docente,

Lembro de uma professora do magistério que gostava de pôr a gente (alunos) pra produzir materiais, tudo com ela era muito prático, conversava muito com a gente e só depois você percebe que aquela era a forma dela ensinar e todo

mundo gostava, ficávamos esperando já pela aula dela no magistério (CLARICE LISPECTOR, 2022).

O relato feito pela professora demonstra a satisfação pelas aulas de uma professora do Curso de Magistério que usava como procedimentos de ensino as atividades práticas e os diálogos. A entrevistada pontua que posteriormente pode compreender que se tratava de uma estratégia de ensino muito eficaz utilizada por sua professora, já que estas estratégias, ainda hoje se fazem presentes nas suas lembranças da época de estudante e contribuíram positivamente para o desenvolvimento da sua prática pedagógica docente. Portanto, como demonstramos, foi destacado por vários dos entrevistados a constituição dos conhecimentos práticos da profissão docente adquiridos por meio do curso de Habilitação ao Magistério.

Quanto aos dados apresentados pelos entrevistados em relação a formação universitária no quesito conhecimentos práticos é relevante destacar as falas de alguns sujeitos. Como expõe Clarice Lispector (2002), considera que a formação “ficou a desejar, porque foi muito teórico, mas não tinha atividades práticas [...]”. Dessa forma a professora precisou “de muita ajuda da escola, dos coordenadores, dos colegas para ir aprendendo” (CLARICE LISPECTOR, 2022). Essa mesma ideia é representada pela fala de outro professor, ao fazer uso da expressão: “Se fosse com a base da graduação, não tinha condições de adentrar uma sala de aula. Muito teórico, sem mediação com a prática” (JOSÉ DE ALENCAR, 2022). A mesma impressão é confirmada na fala de outra professora ao dizer que “no início foi difícil conciliar teoria e prática. A prática aprendi na escola mesmo!” (LÍGIA BOJUNGA, 2022).

O relato dos professores entrevistados demonstra insatisfação quanto a qualidade da formação obtida pelas universidades nas quais estudaram, o que nos leva a entrever a ideia de que o elemento da relação teoria-prática é insuficiente na formação oferecida pelos cursos de pedagogia das universidades privadas pesquisadas. Ainda com o mesmo pensamento sobre os conhecimentos teóricos práticos e como estes podem contribuir na prática docente, destacamos o relato de outros entrevistados,

[...] A graduação proporciona os conhecimentos teóricos sobre a educação, ensino, aprendizagem, mas só vamos aprender de verdade quando formos para atuação na sala de aula, na prática. A prática aprendi mais na escola com coordenadores e colegas (RAQUEL DE QUEIROZ, 2022).

A posição da professora, indica que obteve conhecimentos teóricos no seu curso de formação, mas com pouca relação prática, deixando transparecer o sentimento de que a formação inicial não lhe preparou suficientemente para o exercício da docência, e que só veio a adquirir conhecimentos práticos no ambiente escolar. Destacamos ainda a opinião de outras duas professoras, que apesar de considerarem que obtiveram uma boa formação com base em conhecimentos teóricos, refletem que um curso a distância não atende a demanda de formação prática necessária ao exercício da docência. Assim descrevem,

Claro que dependia muito do desenvolvimento de cada um dentro do seu processo de formação, porque o estudo era solitário [...] mas não é a mesma coisa de estar presencial todos os dias” [demonstrou sentimento de angústia] (RUTH ROCHA, 2022).

Sabemos que o curso à distância não é como presencialmente. Mas tive bons tutores e estagiei em uma escola onde as pessoas realmente me deram oportunidade de aprender, me receberam como estagiária que estava ali para observar e para realmente aprender (ADÉLIA PRADO, 2022).

A professora Ruth Rocha demonstrou que a formação na graduação dependia muito do esforço pessoal do acadêmico, ressaltando que o estudo a distância não capacita igualmente ao modelo de formação presencial, no qual o aluno tem a oportunidade de estar presencialmente todos os dias em sala de aula, na interação com colegas de turma e com os professores. Vale lembrar, que o esforço pessoal é elemento fundamental em qualquer processo de formação. O que não consideramos como característica apenas da educação a distância, mas sim de toda modalidade de ensino. Na fala destacada, a professora Adélia Prado, complementa acrescentando que o período do estágio lhe possibilitou o aprendizado quanto as práticas que direcionam o trabalho do professor na escola, já que na graduação era bastante precária.

Na compreensão de que o estágio é um elemento relevante dos currículos de licenciatura, buscamos analisar o desenvolvimento desta disciplina no curso de graduação, a partir da visão dos professores egressos das respectivas instituições formadoras. Dos dez professores entrevistados, oito responderam ter realizado o estágio docente, além de mencionarem que a disciplina se caracterizou como momento único em que aconteciam situações de estudo que proporcionavam aos

acadêmicos futuros professores, a relação teoria-prática. Nessa direção as entrevistadas expõem,

Além das disciplinas teóricas que proporcionou bastante conhecimento, tivemos o estágio que lhe dar uma dimensão mais clara do que é verdadeiramente o trabalho do professor em sala de aula. Claro que sabemos que não dar tempo de realmente aprender tudo, nunca dar, mas para início, o estágio contribui muito (CECÍLIA MEIRELES, 2022).

Lembro que o período do estágio, além da preparação para a sala de aula, onde tínhamos que ficar cinco dias na sala e trabalhar com todas as disciplinas e isso exige uma preparação. Antes disso fizemos a observação da prática do professor em sala de aula, dos espaços escolares, dos planos de aula, dos documentos escolares, como o PPP da escola. Foi uma coisa muito boa, porque ali compreendi como se organiza a escola. E por último a regência. E sobre a orientação para o estágio, a professora (tutora) ajudava bastante, não individual, mas de forma geral (LYGIA FAGUNDES, 2022).

A professora Cecília Meireles esclareceu que as disciplinas teóricas produziam conhecimentos sobre a prática da educação, e que o estágio, apesar de ser pouco tempo de atividades com finalidades de regência e produção de conhecimentos sobre o cotidiano do trabalho docente, proporcionou uma caracterização sobre a realidade do trabalho dos professores e, portanto, a disciplina de estágio curricular possibilitou condições para o início da profissão. A professora Lygia Fagundes acrescentou que, por meio da observação da prática dos professores em sala de aula e dos seus planejamentos, foi possível conhecer os documentos que conduzem a organização e funcionamento da escola e especialmente o trabalho didático-pedagógico dos professores ao desenvolver a regência, o que exige preparação teórica e prática.

O domínio sobre as disciplinas que vai lecionar é um desafio eminente ao professor que precisa desenvolver competências cognitivas e didático-metodológicas, a fim de promover a produção de conhecimentos dos alunos sem fragmentá-los, mas integrá-los, levando em consideração o trabalho interdisciplinar. Nesse contexto, Leite et al, (2013, p. 36) discutem,

Quando se pensa nas implicações do currículo na formação para a docência, visualiza-se a necessidade de discutir sobre eixos na formação de competências interdisciplinares para atuação num cenário aberto a situações pedagógicas desafiadoras. Portanto, um currículo de formação profissional no ensino superior não pode ser organizado em estruturas curriculares rígidas, fragmentadas e desconectadas.

Os autores fazem uma reflexão do currículo da formação profissional para a docência, abordando a importância da interdisciplinaridade como elemento fundamental da formação docente. Afirmam também, que o currículo de formação profissional no ensino superior não pode ser pautado por estruturas rígidas e fragmentadas em que os professores aprendam conteúdos de forma desconectada, que não se traduzem em conhecimentos necessários para o desenvolvimento de práticas didáticas e pedagógicas significativas. Nesse sentido, é interessante observar que os currículos dos cursos de formação promovam a capacidade dos docentes de compreenderem os programas curriculares e desenvolverem conhecimentos interdisciplinares “mantendo os conteúdos próprios, porém ligando seus saberes na construção de uma visão mais complexa da realidade” (LEITE et al., 2013, p. 36).

Compreender a realidade para intervir é um processo de construção de aprendizagens. A disciplina do estágio de observação e regência possibilita o conhecimento da realidade para posteriormente nela intervir e transformar. O estágio assim, caracteriza como “um processo de apreensão da realidade concreta, que se dá através da observação e experiências, no desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar” (PIMENTA, 2012, p. 87).

No entanto, a prática interdisciplinar não significa ter domínios curriculares sobre as diversas disciplinas, mas deve pautar-se no posicionamento pedagógico dos professores frente as demandas curriculares para que possam assumir os desafios que os conteúdos compartimentados apresentam na produção de conhecimentos. Para Pimenta (2012), o estágio deverá servir como fonte de reflexão sobre os aspectos teórico-práticos do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se da única ponte possível de tornar concreta a fundamentação teórica e a prática educacional.

A autora enfatiza a importância do desenvolvimento do estágio com a finalidade de relacionar de forma prática e reflexiva os fundamentos teóricos, de maneira a concretizar a fundamentação teórica e a prática educacional, garantindo uma formação docente efetiva. Sobre o desenvolvimento e acompanhamento do estágio docente, vejamos a fala a seguir,

A instituição lhe dar uma carta de apresentação para levar a escola que você escolhe para estagiar. E aí o professor da escola e da sala que você vai estagiar é que preenche todos seus documentos, inclusive a avaliação do seu desempenho. Ao final você leva para o coordenador da instituição do Pólo e ele assina também. E você envia tudo na plataforma (RAQUEL DE QUEIROZ, 2022).

As palavras da entrevistada indicam que os estágios desenvolvidos nas escolas ficam sobre a responsabilidade do próprio aluno da graduação. Neste caso, não há acompanhamento de professores, nem dos tutores da instituição na atividade prática dos alunos. A incumbência de acompanhar as aulas e avaliar os estagiários fica na responsabilidade dos professores regentes das escolas e turmas em que os alunos desenvolvem os estágios.

A situação descrita pela professora nos propõe uma reflexão sobre a autonomia dada aos graduandos para a realização dos estágios docentes na modalidade de educação a distância. Essa fala é confirmada por outra entrevistada, que inclusive aponta que não realizou a disciplina de estágio de regência. A participante disse não se lembrar exatamente porque não foi obrigatório a cursar a referida disciplina, mas acredita que foi porque não teve orientações para o desenvolvimento correto da mesma. Ainda assim, considera o estágio muito importante para a formação docente, como menciona,

[...] nem o estágio de regência eu fiz. Foi só a parte de observação, fazer relatórios das aulas assistidas, mas não desenvolvi a regência e isso fez muita diferença na minha formação, inclusive o nosso TCC foi a apresentação desse relatório de observação da prática do professor do ensino infantil, anos iniciais e EJA (CLARICE LISPECTOR, 2022).

O relato da professora demonstra a indissociabilidade da relação teoria-prática que deve nortear a formação profissional docente. Ao descrever que não realizou a regência obrigatória nos estágios, avaliou que isso foi prejudicial para o desenvolvimento da sua atuação profissional, pois realizou apenas as observações e produziu relatórios, o que deixou lacunas na formação profissional e nos conhecimentos que futuramente seriam requeridos em sala de aula.

Além da ausência do estágio curricular na sua formação inicial, outra deficiência abordada pela entrevistada diz respeito a pesquisa como parte fundamental da formação profissional nas universidades, ao citar que não produziu o trabalho de conclusão de curso/ TCC, sendo que é requisito obrigatório e relevante, pois contribui para a formação do professor pesquisador. Na sua fala explica que o TCC foi apenas a apresentação dos relatórios produzidos a partir das observações nas modalidades do ensino infantil, anos iniciais e educação de jovens e adultos.

Compreendemos o TCC como uma etapa do processo formativo importante no sentido de contribuir para que o futuro professor tenha consciência do papel que pode exercer na sociedade na função educador-pesquisador. Para isto, é importante que perceba as diversas esferas que estão envolvidas no processo de construção do conhecimento, no âmbito do ensino e da pesquisa.

Retornando para a questão do estágio curricular, é uma etapa importante da formação docente. Além disso, é uma disciplina obrigatória do currículo dos cursos de licenciatura e está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96 e com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Segundo Pimenta (2012) o estágio é considerado uma atividade teórica que possibilita a construção cognoscitiva do futuro professor. É uma atividade teórica porque os alunos compreendem a práxis dos professores que atuam nas escolas e essa compreensão é transformada em conhecimento teórico, que fundamentará a prática do futuro professor no exercício da práxis docente. Dessa forma, o estágio “é a atividade teórica que possibilita conhecer a realidade, tomando-se essa realidade como objeto de conhecimento, como referência, para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer” (PIMENTA, 2012. p. 205).

Porém, há diferentes abrangências em torno dessa disciplina nos cursos de formação das instituições pesquisadas. Como vimos nas falas das professoras, “Existia sim o estágio, porém como eu já atuava em sala de aula, levei uma declaração da escola e foi concedido o crédito. Então não fiz o estágio de observação, nem de regência” (RUTH ROCHA, 2022).

Como vimos, a professora foi dispensada do estágio curricular por ter experiência docente, mas entendemos que desenvolver o estágio mesmo tendo experiência em sala de aula, daria aos licenciandos a possibilidade de produção de conhecimentos sobre uma realidade diferente da que está inserido como profissional, e assim, contribuiria positivamente com a sua prática. Essa possibilidade de concessão de crédito é amparada por lei, e ainda assim, a regência em diferentes espaços pedagógicos não segue a mesma dinâmica, por isso, não compreendemos

essa concessão de créditos como positiva para a formação profissional. Pimenta (2012, p. 35) ao abordar a relação teoria-prática na formação de professores, expõe que,

A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exerça quando for profissional), o seu alcance será tão somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso.

A autora defende de forma clara e objetiva a necessidade de os cursos de formação de professores produzirem conhecimentos sobre a prática da docência, e também enfatiza que, se não há o aprendizado durante a formação profissional, o futuro professor terá apenas uma noção dos conhecimentos práticos e, desse modo, a formação a partir da relação teoria-prática representa uma obrigatoriedade do currículo dos cursos de formação docente.

Ainda dialogando com Pimenta (2012), compreendemos que a atividade teórica é o que torna indissociável o conhecimento da realidade e traz a possibilidade de estabelecer finalidades para sua transformação. No entanto, para que haja essa transformação, a atividade teórica se torna insuficiente se for desvinculada da atuação prática do sujeito que busca a formação profissional. Portanto, “a prática que é critério de verdade é a prática enquanto atividade material, transformadora e social. [...] isto é, a correspondência ou não de um pensamento com a realidade” (PIMENTA, 2012, p. 105). Vale destacar que o sentido de prática não se reduz ao pragmatismo da atividade individual.

Compreendemos a constituição do estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos teóricos e práticos por meio da análise de elementos físicos e humanos que se relacionam com a cultura do conhecimento escolar, de modo que seja garantido a “problematização, reflexão e proposição de soluções para ensinar e o aprender e que inclui a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, imersos em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA et al., 2019, p. 30). Dessa maneira, o estágio é um elemento primordial da formação profissional, e seu desenvolvimento deverá ser consubstanciado pela relação teoria-prática, a fim de contribuir para a construção da competência da docência a ser desenvolvida pelos futuros professores.

Compreendemos que a prática da educação deve caminhar junto com a atividade e o conhecimento teórico, indissociavelmente. Nesse entorno, buscamos refletir sobre como a relação teoria-prática se faz presente na formação e atuação dos docentes entrevistados.

Alguns entrevistados em suas falas, inferiram que apesar do curso de formação priorizar os estudos teóricos, conseguiram relacioná-los com suas práticas no exercício da docência e destacaram que os conhecimentos das áreas de psicologia, filosofia, sociologia, as teorias educacionais, as concepções pedagógicas, a história da educação e demais ciências da educação, são utilizadas nas mais diversas situações. Assim, podemos notar na fala a seguir,

Considero que os conhecimentos teóricos são muito importantes [...]. Quando não temos conhecimentos científicos das ciências da educação, corremos o risco de fazer as coisas pelo que achamos, e não é assim, todo processo de ensino, de aprendizagem tem sempre uma fundamentação com base nas pesquisas e produções de autores, e essa é a relação que faço na minha prática (RAQUEL DE QUEIROZ, 2022).

A professora demonstrou que o conhecimento teórico fundamenta sua prática para que esta seja segura e eficaz. É interessante a compreensão da professora acerca da relação teoria-prática como fundamento do trabalho docente, e por meio da observação realizada da aula da referida professora, foi possível comprovar a legitimidade de sua fala. Na aula, os conteúdos teóricos e práticos se apresentaram com muita nitidez, de modo que os conhecimentos práticos apareceram em harmonia com os teóricos e evidenciaram o saber pedagógico docente. A segurança com que a professora desenvolveu as aulas, apresentou os conteúdos e manteve a interação espontânea e produtiva com os alunos, o que completa o conjunto harmonioso da prática pedagógica docente.

O trabalho realizado na sala multisseriada não diferenciou de uma turma seriada, sendo justificado pela professora que as duas turmas têm um programa curricular muito próximo, sendo diferenciado apenas por progressão na complexidade dos conteúdos. A aproximação dos conteúdos lhe permitiu realizar uma articulação dos programas curriculares na turma multisseriada, desenvolvendo conteúdos similares e produzindo conhecimentos.

O que nos chamou atenção ao observar a prática da professora foi o domínio dos conhecimentos curriculares e disciplinares das turmas que leciona, o que lhe permite produzir um único planejamento articulando os conteúdos das disciplinas pertencentes às turmas. Como exemplo, citamos o conteúdo do 4º ano, higiene corporal, ao ser articulado com outro conteúdo do 5º ano, o desenvolvimento do corpo e a puberdade, o que foi uma demonstração de prática pedagógica desafiadora, fazendo-se presente a contextualização dos conteúdos de ensino e a utilização social dos conhecimentos escolares.

Desse modo, a indissociabilidade teoria-prática é apresentada como elemento que permeia significativamente o curso de formação dos professores, e que contribui para o exercício profissional, como descreve a fala seguinte,

A relação dos conhecimentos teóricos com a prática acontece o tempo todo, em diversas situações do cotidiano. Muito do que estudamos na graduação vivenciamos na prática, principalmente sobre as aprendizagens dos alunos, especialmente as disciplinas relacionadas a psicologia e as dos conhecimentos teóricos (RUTH ROCHA, 2022).

Os estudos teóricos do curso de graduação são analisados pela professora como úteis no desenvolvimento da profissão, levando em consideração que é preciso conhecer cientificamente para atuar de forma prática, e isso, as disciplinas teóricas proporcionaram. Nessa direção, corrobora outra professora,

As disciplinas de conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicos tem bastante utilidade na prática. Não precisamos só das didáticas como muitos pensam. A compreensão desses conhecimentos para utilizar na sala de aula na lida com os alunos é de grande valia (LYGIA FAGUNDES, 2022).

A descrição das disciplinas que apresentam importância para a articulação teoria-prática no exercício profissional como os conhecimentos relacionados as ciências da filosofia, psicologia e sociologia, são referenciadas pela professora como fundamentais para que se tenha condições de desenvolver a docência a partir de fundamentos científicos. A professora justifica ainda que, na docência não se usa apenas os conhecimentos da didática, mas um conjunto de conhecimentos que dão sustentação ao trabalho do/a professor/a. Dessa forma, podemos destacar o estudo

das disciplinas teóricas como parte fundamental na formação de professores. Segundo Markert (2008, p. 128, apud PIMENTA, 2000, p. 92),

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os.

Portanto, o estudo das teorias é muito importante para a formação dos docentes, pois é por meio delas que os professores desenvolvem habilidades para analisarem e compreenderem o seu meio profissional. A teoria lhes proporciona condições de compreenderem sua ação por meio da reflexão, com o intuito de intervir e transformá-la. Desse modo, a exposição de outra professora inferi que as disciplinas teóricas proporcionaram direcionamento para as primeiras noções sobre seu trabalho. No entanto, a professora ressaltou que sentiu falta de disciplinas que usassem metodologias para desenvolver conhecimentos práticos, como podemos observar na sua fala,

[...] os conhecimentos adquiridos foram e são utilizados nos diversos momentos e situações da prática na sala de aula e na escola como um todo. Claro que quando vamos para prática mesmo aprendemos muito, mas já temos uma boa noção do conjunto de conhecimento do que é o trabalho do professor. E essa relação conhecimento da graduação e prática sempre será necessária, inclusive ampliada a cada dia (ANA MARIA MACHADO, 2022).

Conhecimentos teóricos fundamentam a prática docente, numa relação de ação-reflexão-ação, assim como é citado pela professora. Os conhecimentos teóricos são usados e ampliados a cada dia, sendo que a teoria promove a condição de conhecer as ciências da educação, enquanto os conhecimentos práticos foram produzidos na própria prática ao iniciar a carreira profissional. Os conhecimentos da graduação são utilizados no cotidiano da sala de aula, constituindo um movimento necessário, que a partir da reflexão da ação são ampliados. Como apresenta Pimenta (2012, p. 105),

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas

para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.

Desse modo, podemos entender que nem o conhecimento teórico nem a prática terão uma função social transformadora, se estiverem desarticulados. O conhecimento teórico produz a compreensão da realidade e a capacidade de buscar métodos para agir e transformá-la. No entanto, o conhecimento e a compreensão de nada servem se não forem postas em prática. É nesse sentido que se produz a educação como prática social.

Em virtude das diferentes abordagens dadas pelos entrevistados, destacamos a fala de outra professora sobre a relação teoria e prática no curso de graduação. A entrevistada apontou que seu curso de formação desenvolvia procedimentos de estudos possibilitando a articulação dos conhecimentos teóricos e sua aplicabilidade no exercício profissional docente, destacando que,

Na graduação houve disciplinas que realizávamos atividades práticas. Os planejamentos relacionados as aulas que iríamos dar faziam parte da disciplina de estágio. Mas havia disciplinas que realizávamos os seminários, a elaboração de brincadeiras, a confecção de jogos. Foram as disciplinas que estavam relacionadas com aprendizagem dos conhecimentos e das formas de como ensinar, aprendíamos que o lúdico deve fazer parte da aprendizagem dos alunos (ADÉLIA PRADO, 2022).

Na abordagem metodológica descrita pela professora, foram evidenciados os estudos teóricos, em articulação com atividades práticas de produção de materiais didáticos ou exposição de conteúdos e estudos através de seminários. A produção de planejamentos de aulas, estavam relacionadas as práticas de regência no estágio curricular. Segundo a professora, a produção de materiais ligados a prática da sala de aula, lhe proporcionou compreender que as crianças precisam de situações que envolvam o material concreto para melhor se desenvolverem cognitivamente.

Buscamos verificar como os conhecimentos produzidos pelas disciplinas teóricas da graduação reverberaram na prática dos professores. Para isso, observamos os professores no cotidiano da sala de aula em exercício docente. Nesse entorno, foi percebido a não aplicação dos conhecimentos produzidos na graduação por eles citados nas entrevistas. Observamos aulas monótonas, sem utilização de materiais concretos que auxiliassem a aprendizagem dos alunos, como resolução de

situações problemas do campo matemático sem mediação prática, apenas leituras e orientações bastante abstratas para a proposta em questão. Essas metodologias, deixavam os alunos visivelmente mergulhados em um mar de incompreensão quanto ao próprio estudo realizado, que se apresentava descontextualizado.

Outra entrevistada relacionou a sua principal dificuldade no exercício profissional a falta de experiências práticas que não foram disponibilizadas no seu curso de graduação, como podemos notar,

Considero que minha dificuldade maior quando iniciei principalmente no ensino fundamental foi justamente a falta dessa prática, de fazer planejamentos, produzir materiais didáticos, (recursos) e claro ir dar aula, ter o contato direto com os alunos, porque só observar não compara (CLARICE LISPECTOR, 2022).

O início da docência e as dificuldades vivenciadas são relacionadas as metodologias utilizadas no curso de graduação. A professora sentiu-se despreparada para a prática docente em decorrência da precariedade da formação profissional. A inferência de que não foi possibilitado o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos através das produções de recursos didáticos, seja cognitiva ou materializada, foi comprometedor para sua formação. Além do mais, a falta de vivências que lhe possibilitassem produzir materiais didáticos, fazer planejamentos e a regência de aulas, sendo estes componentes partes essenciais do processo didático, que foram substituídos por práticas de observações, comprometeram a formação profissional da.

Estes aspectos descritos pela professora foram confirmados durante a observação de sua aula, na qual os conteúdos teóricos se apresentaram com mais nitidez, sendo que os conhecimentos práticos apareceram com certa deficiência ou pouco articulados. Não se observou o domínio em articular conteúdos teóricos e situações práticas de forma que proporcionassem melhores condições de aprendizagens aos alunos. E assim, a dissociação teoria-prática no curso de graduação continua sendo evidenciada na fala de outra professora, quando aponta que,

O despreparo em relação as atividades práticas de sala de aula considero que fez muita falta para o exercício da minha prática como professora. Tive muita dificuldade no início da profissão e atribuo a essa deficiência do curso de formação. Por conta dessa falta de conhecimentos sobre a prática e gerava muita insegurança [...] (LYGIA BOJUNGA, 2022).

Ao afirmar que o início do exercício da docência foi bastante comprometido por não ter desenvolvido conhecimentos práticos na formação inicial, a entrevistada considerou que isso lhe ocasionou problemas como insegurança, entre outros. Portanto, a justificativa da entrevistada foi observada na prática da sala da aula, na qual foi confirmada a sua dificuldade de articular conhecimentos teóricos e práticos. A aula observada contemplava o trabalho com os números naturais e a sequência numérica, porém, faltava domínio prático da professora para o desenvolvimento da aula, de forma que os alunos pudessem aprender de forma significativa.

A metodologia empregada consistiu em ordenar às crianças que escrevessem no caderno os números de 50 a 250 sem nenhuma contextualização, nem exploração visual por meio da utilização de material concreto, apenas a orientação oral. Essa metodologia ficou muito abstrata para os alunos, de forma que notamos um momento de muita fadiga entre os estudantes. Então, a professora interrompeu a atividade alegando muita demora e que precisava cumprir o que tinha planejado para aquele dia. A própria docente fez críticas às suas aulas que, segundo a mesma, parecem não fazer efeito, já que os alunos ainda não aprenderam a escrever os números corretamente.

Outra aula observada, dizia respeito ao estudo de quantidade. A professora usou uma receita de um bolo para verificar as diferentes formas que os números indicam quantidades. Porém a atividade que poderia ser rica de aprendizagens, podendo trazer a interdisciplinaridade, - por exemplo, com a língua portuguesa, estudando o gênero textual, e com a disciplina de ciências sobre os nutrientes dos alimentos, alimentos naturais e industrializados, a conservação dos alimentos e prazo de validade, - sendo que todos esses conteúdos compõem o currículo, aconteceu unicamente explorando as quantidades de maneira bastante fragmentada e não se observou a aprendizagem significativa dos alunos.

Nesta aula, o material usado pela docente foi um texto digitado e impresso numa folha A4, fixado no quadro, impossibilitando aos alunos de acompanharem a leitura da professora ou visualizar a grafia do mesmo. Esse foi um momento repleto de burburinho e ficou evidente que os alunos não conseguiram ser incluídos na atividade.

Segundo Pimenta (2012), a relação teoria-prática parece ser compreendida como algo bastante simples, na medida em que se considere a prática como sendo o desenvolvimento das atividades cotidianas da sala de aula, o ato de fazer algo, de

realizar concretamente, e a teoria como sendo a ciência da educação. No entanto, é preciso ampliar esse entendimento e compreender a prática como o ponto de partida do conhecimento, tendo como base a teoria. Dessa forma, se produzirá uma prática orientada teórica e conscientemente.

Ainda sobre a relação teoria e prática, o professor destaca que suas dificuldades no início da profissão têm relação com a compreensão simplista da relação teoria-prática que envolve a formação docente, por isso sua fala destaca que a falta de conhecimentos sobre as atividades práticas que envolvem o trabalho cotidiano do professor, foram o motivo de sentir-se despreparado para a docência. Assim descreveu,

Foi difícil no início. Ficava perdido. A principal dificuldade foi em relação a produção do planejamento. O como desenvolver os conteúdos para alcançar aqueles objetivos. Até porque não tivemos contato com o plano de curso local das escolas, para entender como funciona. Apesar de ter feito o estágio, mas a escola já passa o que a gente vai trabalhar, tudo selecionado. Só entrega para gente fazer o planejamento (JOSÉ DE ALENCAR, 2022).

A fala do professor evidencia a formação ofertada pelos cursos de Pedagogia das universidades privadas acerca do suporte necessário para que o futuro professor aprenda a desenvolver todos os elementos do processo didático. O professor elucidou também a dificuldade quanto a realização e execução do planejamento de ensino, entendendo o desenvolvimento do estágio como uma atividade meramente burocrática, que compromete a formação docente e posterior sua atuação profissional.

Apesar das dificuldades explicitadas pelo entrevistado quanto ao planejamento e desenvolvimento dos conteúdos curriculares, observamos em sua aula, o domínio teórico e prático dos conteúdos de ensino. A prática pedagógica desenvolvida em uma turma multisseriada que atende os cinco primeiros anos do ensino fundamental é um desafio metodológico de extrema grandeza, e o professor conseguiu desenvolver os conteúdos de ensino de modo a atender as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Refletirmos que as dificuldades no início da docência dos sujeitos entrevistados recaem principalmente sobre a elaboração dos planejamentos de ensino. Ao considerarmos o planejamento didático-pedagógico dos professores como atividade que deve ser fundamentada por conhecimentos teóricos e práticos, compreendemos que a formação inicial oferecida não desenvolveu os saberes necessários para prática

docente, já que a elaboração do planejamento didático-pedagógico dos professores necessita de diferentes conhecimentos teóricos e práticos, que devem estar em sintonia para que de fato aconteça a prática educativa e a produção dos conhecimentos dos educandos, através da aprendizagem dos conteúdos de ensino.

Seguindo a mesma linha sobre as dificuldades dos professores, tendo como eixo central a relação teoria-prática no curso de graduação e o exercício docente, observamos mais um entrevistado que associou a inexistência dessa dinâmica, ao considerar que “a principal dificuldade no início foi o planejamento, porque o lidar com os alunos na sala de aula eu conseguia. Também o domínio do conteúdo eu estudava e dava conta tranquilo, mas produzir o planejamento [...]” (CECÍLIA MEIRELES, 2022). Nessa direção, compreendemos que o relato da professora evidencia a dicotomia teoria-prática na graduação como prejudicial para a formação profissional.

Ao observarmos a prática cotidiana da professora Cecília Meireles, percebemos procedimentos de ensino que se destacam a contextualização dos conteúdos das disciplinas com a prática social de forma que conseguiu envolver os alunos no processo de produção das aprendizagens. A docente, ao desenvolver a aula sobre a adição e subtração, montou um mini mercadinho de compra e venda para que as crianças usassem o dinheiro (sem valor) para realizar suas compras. A atividade foi conduzida de maneira problematizadora e desafiadora para a produção de novas aprendizagens por parte dos alunos.

Nessa relação de formação e prática, a professora Cora Coralina (2022), expôs que a graduação lhe proporcionou muito conhecimento sobre a educação, o ensino, os processos de aprendizagens e as formas de avaliar, pois ao iniciar o curso de graduação, não tinha conhecimentos específicos do campo da educação e do trabalho dos professores. E ao concluir sua fala, considera que muito aprendera, e faz uso desses conhecimentos no exercício profissional.

Ao observarmos a prática da professora Cora Coralina em sala de aula, foi verificado a não existência de um planejamento que direcionasse a ação docente em sala de aula, sendo assim, a aula foi desenvolvida de forma visivelmente improvisada.

Ao todo, observamos que 60% dos entrevistados afirmam que as dificuldades no início do exercício da docência não têm relação direta com a formação recebida no curso de graduação. Enquanto 40% afirmam que as principais dificuldades enfrentadas têm relação direta com o curso de formação inicial, associando as

dificuldades enfrentadas com a precária formação voltada para a produção dos conhecimentos práticos.

Vale lembrar que ao relacionarem as dificuldades no início da docência a fatores como a produção do planejamento, a insegurança por medo de fazerem algo errado no exercício da prática com os alunos, além de lidar com os diferentes comportamentos dos alunos, indicam que a formação docente deixou lacunas que se refletiram na atividade docente de diferentes maneiras, gerando dificuldades diversas. Nesta perspectiva, a reflexão proposta por Nóvoa (2022, p. 76) destaca,

São bem conhecidas as dicotomias que habitam o campo da formação de professores. A mais famosa opõe teoria à prática. De um lado, os teóricos repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores, [...]. Do outro, os práticos insistem no terreno do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. [...]. Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas.

Nóvoa demonstra a indissociabilidade teoria-prática como principal desafio dos cursos de formação de professores, evidenciando que muitas vezes os dois elementos fundamentais para a formação docente são desarticulados e não produzem conhecimentos satisfatórios para dar fundamentação à docência.

Buscamos neste tema apresentar a relação teoria-prática como princípio norteador que embasa a formação inicial do professor. Nesse sentido, ficou evidenciada a dicotomia em torno desse princípio, embora seja apontado pelos entrevistados com um importante elemento para o exercício da docência. Os entrevistados apontaram como problemática, a precariedade das metodologias de ensino que não promoveram o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos de maneira que prepare os professores para o exercício da docência.

b) A produção dos conhecimentos dos professores e o ambiente virtual de aprendizagem

A sociedade contemporânea apresenta como característica o progresso científico e tecnológico, desencadeando outras características, como por exemplo, o uso das tecnologias de informação e comunicação como mediadoras das relações

sociais e ferramentas importantes que contribuem com a possibilidade de adquirir e produzir conhecimentos. Dessa forma, os processos de ensino e de aprendizagem são influenciados pelo progresso tecnológico e mediados pela informatização.

A sociedade da informação não se limita ao acesso, o armazenamento ou distribuição de informações por meios digitais, se inserindo em um processo amplo que influencia diretamente a sociedade no seu contexto político, econômico e social. Destacamos que as ferramentas tecnológicas interferem na educação e no processo de formação de professores, que atualmente, sofrem a mediatização pelo uso da tecnologia da comunicação e informação.

No caso do curso de formação de professores na modalidade de educação a distância, a principal ferramenta de comunicação são os recursos tecnológicos de abrangência global. Nesta direção, analisamos a exposição dos professores sobre a produção dos conhecimentos para a formação profissional no contexto da universidade privada. Sobre o que os entrevistados descreveram, compreendemos que as aulas no curso de formação de professores eram com pouca ou nenhuma mediação direta de um professor/formador, ou seja, o estudo acontecia por meio de recursos tecnológicos. Seis dos entrevistados, relataram que as disciplinas teóricas eram ministradas através de videoaulas, estudos por meio dos livros das disciplinas que eram disponibilizados, realização de atividades na plataforma virtual, responder exercícios, participar dos fóruns e através da interação da turma com um tutor presencial.

A atividade presencial ocorria uma vez por semana, e podia envolver diversas atividades, como seminários, avaliações, etc. E quatro dos entrevistados, os quais fizeram a graduação no modelo de ensino 100% EaD, expuseram que não tinham contato presencial com os tutores. Alguns dos entrevistados descreveram como acontecia o desenvolvimento dos estudos acadêmicos,

De forma online e presencial. Recebíamos as orientações gerais da disciplina, materiais para leituras, livros para o estudo. Quando chegava na atividade, era criado os grupos para fazer as atividades e no encontro presencial fazíamos as apresentações. Todos os dias tínhamos o estudo, as atividades para fazer, só que cada um fazia seu tempo e só uma vez na semana íamos para o pólo que era um momento mediado pela tutora, que fazia a introdução da aula do dia e dava o suporte básico necessário (RUTH ROCHA, 2022).

Observamos o processo percorrido pela entrevistada na produção dos conhecimentos pelo recurso digital. Nessa modalidade de ensino em que fez sua

graduação, há duas formas de interação: tecnológica e humana. A mediação tecnológica acontece entre o graduando e os meios tecnológicos, na qual o próprio aprendiz é responsável pela interação e pela condução do seu estudo, que é estabelecido pelo próprio aluno rumo ao desenvolvimento profissional.

Quanto a interação humana, acontecia por meio da tutoria, uma vez a cada semana e tinha a finalidade de socializar os conhecimentos produzidos a partir da mediação tecnológica. Nesses encontros, segundo a entrevistada, aconteciam as trocas de experiências entre os alunos e as exposições dos conteúdos aprendidos que poderiam ser em grupos formados pelos graduandos. A atividade presencial era conduzida por um tutor educacional que introduzia a aula e dava o suporte necessário para a aprendizagem dos alunos.

Em complementação ao exposto, Adélia Prado (2022) inferiu que além dos estudos por meio dos livros, tinham as vídeoaulas e as atividades no fórum de discussão na plataforma digital sobre os textos que estavam em estudo nas disciplinas estudados naquele momento. Na aula presencial, as atividades aconteciam por meio de vídeo conferência, e abordavam os estudos dos conteúdos disponibilizados em rede e aconteciam em tempo real. Os alunos precisavam se adequarem ao horário em rede e os tutores mediavam esse momento, como explicita uma entrevistada,

A professora em rede explicava, fazia perguntas, pedia para debatermos e a tutora fazia a intermediação entre a turma e a professora, enviando as principais ideias apresentadas, também ajudava, com comentários, sobre os conteúdos e ajudava nos esclarecimentos sempre que necessário. Eram professores formados alguns em Pedagogia, outros em outras licenciaturas, mas todos formados como professores. Todos muito bons, contribuíam bastante para a formação. O tutor era um professor naquele dia! (ADÉLIA PRADO, 2022).

A produção dos conhecimentos com o uso dos recursos tecnológicos no curso de graduação descrito, envolvia a comunicação em rede como procedimento para o desenvolvimento do estudo. O momento era mediado por uma tutora presencial, que conduzia os debates orientados pela professora da rede, que também organizava as ideias suscitadas da discussão orientada e enviava para a professora da disciplina. “Era bem dinâmico esse momento. Mas era com base no estudo dos livros” (ANA MARIA MACHADO, 2022).

O estudo presencial era conduzido sempre por um tutor que era um professor licenciado em pedagogia ou outra licenciatura, sendo considerados pelos entrevistados como profissionais competentes para a função de contribuir com a

formação dos futuros professores. Na perspectiva de Gonzalez (2015), o tutor desempenha funções importantes no processo de ensino dos cursos de EAD, ao exercer o domínio do funcionamento da instituição em que está inserido e conhecimento atualizado das disciplinas sob sua responsabilidade, promovendo a sedução pedagógica adequada ao processo educativo. A sedução pedagógica é considerada como mecanismo em que “o professo-tutor investe na construção de uma relação de respeito e confiança, buscando despertar o amor pelo conteúdo e visando superar os obstáculos encontrados pelo aprendiz” (GONZALEZ, 2015, p. 83).

Contudo, a opinião de outros entrevistados diverge dessa, pois denota que “as aulas presenciais eram muito superficiais, pois tudo era feito mesmo no ambiente de aprendizagem virtual” (RAQUEL DE QUEIROZ, 2022). Os encontros presenciais foram considerados pela entrevistada como formalidades que não propunham enriquecimento ao processo formativo, o que de fato acontecia de forma individual nos ambientes virtuais. Compartilhou da mesma reflexão outra entrevistada, ao revelar que “no encontro presencial, não tinha muita coisa, era mais receber os comandos e alguns exercícios. No geral, cada aluno que tinha que correr atrás do conhecimento” (LYGIA FAGUNDES, 2022).

Aulas que aconteciam de forma presencial, semanalmente, tratavam de orientações de forma geral, como citam as professoras, ou seja, não aconteciam práticas pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento dos conhecimentos e, portanto, a formação do professor fica comprometida, já que não acontece a interação entre alunos e professores. Logo, não há diálogo intencional, nem práticas que vislumbrem a teoria aprendida nas disciplinas. Mesmo que o aluno busque aprender por meio dos estudos teóricos individuais, que sem dúvida, são importantes, a interação no espaço físico da sala de aula agregado ao uso das tecnologias constitui como elemento fundamental para a formação dos professores.

Kenski (2012) discute como as diferentes instituições sociais, a exemplo das universidades, se inseriram no contexto da tecnologia, compartilhando de informações e construindo múltiplas possibilidades de comunicação. Dessa forma, nos reportamos a Kenski, (2012, p.91) na busca da compreensão da relação educação e tecnologias,

O compartilhamento de informações e as múltiplas possibilidades de comunicação e interação imediatas garantem que escolas, universidades, instituições educacionais e culturais, empresas e organizações de todo o mundo possam produzir e utilizar cooperativamente conhecimentos, produtos, serviços e conteúdos nas mais diferenciadas áreas científicas.

A dinâmica que envolve a sociedade e suas possibilidades de produção de conhecimentos a partir do uso de recursos tecnológicos, dá as instituições as condições de produzir conhecimentos científicos adequando-se as novas formas de ensinar e de aprender. A forma com que se produz conhecimentos no curso de formação de professores na modalidade de educação a distância está diretamente ligada ao desenvolvimento científico e tecnológico no qual está inserido a sociedade contemporânea. No contexto de formação de professores, na modalidade em EAD, os meios tecnológicos são essenciais como difusores da informação e do conhecimento, como evidencia uma das entrevistadas,

Todo estudo era pela internet. Tudo no sistema EAD [...] O estudo era seu, mas tem o tutor online que tira suas dúvidas, orienta sobre como enviar as atividades, essas coisas. E tem o tutor que fica na instituição, para tirar dúvida quando o aluno precisa de resolver alguma coisa burocrática. Mas não tem encontros com toda turma (CORA CORALINA, 2022).

A produção do conhecimento e a preparação para o exercício profissional é destacado pela professora como responsabilidade do próprio graduando que deve conduzir seu estudo que ocorre sem interações humanas para esse fim. A interação humana nesse modelo de formação se dava apenas para as orientações técnicas quanto ao uso dos recursos digitais ou a comunicação em rede. Nessa direção, outro entrevistado corroborou, ao dizer que “as aulas eram basicamente em forma de videoaula, tinham as leituras também [...] e as atividades de produção que fazíamos tudo no ambiente de virtual” (JOSÉ DE ALENCAR, 2022).

Nessa perspectiva, a educação a distância tem a finalidade de proporcionar o ensino por meios tecnológicos, e no caso em questão, as metodologias ocorriam por intermédio da internet, através de videoaulas, leituras e atividades remotas. Segundo Gonzalez (2015, p. 37),

[...] a educação a distância (EAD) é uma estratégia desenvolvida por sistemas educativos para oferecer Educação a setores ou grupos da população que, por razões diversas, têm dificuldade de acesso a serviços educativos regulares. Na EAD, professor e aluno estão separados no espaço/tempo; o controle do aprendizado é realizado mais intensamente pelo aluno do que pelo instrutor distante; a comunicação entre alunos e professores é mediada por documentos impressos ou alguma forma de tecnologia.

O autor faz uma explanação acerca da educação a distância e suas características, demonstrando que a mesma acontece em virtude da necessidade de diferentes grupos interessados na formação, mas que por diversos fatores não tem acesso ao ensino regular. O autor, ao delinear os processos que envolvem a EAD no seu formato de ensino e aprendizagem, destaca que este tipo de ensino é promovido por meios tecnológicos e que a aprendizagem está condicionada ao próprio sujeito que aprende, de forma que o aluno deve se responsabilizar pelo seu processo formativo.

A ideia apresentada pelo autor é demonstrada pela entrevistada que inferi: “Todos os dias tínhamos atividades para fazer na plataforma, se deixasse de fazer por um ou dois dias já ficava muito trabalho acumulado. Se fosse surgindo dúvidas, a gente tirava na plataforma com o tutor virtual. E era assim” (CECÍLIA MEIRELES, 2022). Na mesma direção de que o aluno era o responsável pelo controle do ensino e aprendizagem, observamos a exposição de outra entrevistada que ressalta: “Quem consegue se dedicar mesmo, dar para aprender bem, se prepara bem. Mas aí junta a dificuldade da falta de tempo porque tem de trabalhar (CLARICE LISPECTOR, 2022).

Como mencionado pelos sujeitos entrevistados, o curso de formação docente em EaD não mantém contato direto entre professor e aluno ou com os alunos entre si. Assim, apresentam o fórum virtual como sendo o principal meio de diálogo com a finalidade de produzir conhecimentos teóricos e práticos para a formação profissional. Sobre esse recurso tecnológico Martins e Silva (2019, p. 369) explicitam,

Dentre os recursos a disposição nos ambientes virtuais de aprendizagem está o fórum de discussão que permite uma participação mais pensada que os recursos de comunicação síncrona. [...] é característica a comunicação a partir dos agrupamentos sociais (um curso ou uma disciplina online) que facilita os processos interativos, numa troca constante de ideias, promotoras de discursos que podem ser geradores, a posteriori, de reflexões e de elementos de pauta para outros discursos ou imersão naqueles já postos. Essas práticas promovem a sensação de presença, de comunidade.

Os autores destacam o fórum de discussão como recurso que permite aos envolvidos na prática educativa, seja de um curso de formação ou do estudo de uma disciplina, a promover a relação aproximada do que seria a presença humana através dos diálogos produzidos no ambiente virtual. Ressalta ainda que o fórum possibilita a participação construtiva com a finalidade de produzir a aprendizagem autônoma, uma

vez que a troca de ideias e opiniões se traduzem em reflexões produtoras de conhecimentos, ao mesmo tempo em que contribuem para aprofundar as ideias em discussão, possibilitando o surgimento de novas propostas a serem discutidas posteriormente.

Ressaltamos que, seis dos professores entrevistados mencionaram que as disciplinas teóricas aconteciam de forma semipresencial com estudos por meios digitais na plataforma virtual da instituição e um encontro presencial no polo da instituição, com um tutor presencial que fazia mediações e dava contribuições aos alunos. E quatro sujeitos relataram que o estudo era somente pelos meios digitais, sem encontros presenciais. Porém no formato 100% EaD há o tutor virtual que auxilia em procedimentos e resolução de algumas dúvidas, segundo os entrevistados. “Dentro de um sistema de educação a distância, o tutor é a figura que estabelece o vínculo mais próximo com o aluno” (MELO, 2013, p. 12).

Diante das exposições dos entrevistados, analisamos as diferenças e semelhanças entre as três instituições que participaram deste estudo. A IES1 oferta duas modalidades de ensino: semipresencial e 100% EaD, enquanto as IES2 e a IES3 ofertam o ensino apenas na modalidade 100% EAD. A principal característica que difere as instituições está direcionada para a oferta do ensino semipresencial, pois nessa modalidade de ensino acontece a mediação e interação humana, mesmo que muito limitada. Quanto ao formato 100% EaD, as três instituições apresentam semelhanças no seu processo de ensino, como a não existência do tutor presencial e as atividades serem realizadas integralmente nos ambientes virtuais.

Os ambientes virtuais com finalidade de comunicação digital, e propagação da oferta de serviços diversos informatizados, compõem os recursos tecnológicos usados como métodos nos cursos de formação a distância. Esses espaços virtuais são ferramentas de intermediação entre professores e alunos na busca pela produção de conhecimentos. Vale ressaltar que os ambientes virtuais são recursos que promovem a intermediação, necessitando da ação intencional do sujeito que a utiliza com a finalidade de aprender para que possa produzir os conhecimentos subjacentes.

c) A escola como espaço permanente de formação docente

Compreendemos como formação permanente, os conhecimentos produzidos a partir da reflexão sobre o contexto social, as práticas educativas, a formação e atuação

profissional. Entendemos como formação, não somente o conhecimento sobre as ciências da educação, ou os conhecimentos das disciplinas que os professores trabalham, ou ainda o domínio de procedimentos metodológicos ou uso de recursos didáticos, mas também estão inseridos os conhecimentos de caráter político e ético.

A formação é permanente no sentido de subsidiar a formação inicial dos professores em constante desafio, tornando assim, a escola a principal representante da produção dos conhecimentos práticos. Dessa forma, nos propomos a pensar como o ambiente escolar contribui na formação profissional do professor, fator importante do desenvolvimento profissional. Destacamos para isso a fala a seguir,

A escola tem contribuído e muito para a minha prática docente. A formação inicial me deu um norte com os conhecimentos teóricos, mas a escola tem me formado como profissional. Sinto que a minha formação como professora está relacionada com a aprendizagem adquirida dentro da escola, por meio das experiências que ao longo vão se constituindo como conhecimento. Com o apoio da Escola aos poucos fui me preparando como docente. A ajuda de coordenadores, diretores, e a escola como todo foi me dando suporte para me desenvolver cada dia melhor (LIGIA BOJUNGA, 2022).

A entrevistada apresentou a escola como sendo o espaço/lugar de formação profissional mais importante para o desenvolvimento e aprimoramento da sua prática docente. Evidencia que todos os atores da escola contribuíram para sua formação profissional, que ao adquirir experiências, estas se constituem em conhecimentos pedagógicos aplicados na sala de aula.

O compartilhamento de experiências, pelos diversos atores que desenvolvem suas funções na escola, é um elemento importante da formação dos professores, especialmente dos iniciantes, como afirma outra professora sobre esse processo de formação, tendo como base as experiências vivenciadas,

Lembro da minha primeira experiência como professora, a coordenadora da escola sentou comigo e me apresentou um planejamento explicando tudo. E aí fui planejar, mas sempre com o apoio dela, que me dava sugestões de atividades e como preparar os recursos para desenvolver as atividades, os conteúdos e de como fazer em sala, por algumas vezes me acompanhava na sala de aula e desenvolvia alguns momentos com os alunos. Isso foi a melhor e mais importante aprendizagem da prática (CECÍLIA MEIRELES, 2022).

O apoio da coordenadora à professora usando o seu saber docente já constituído, foi muito válido para o início da docência. A orientação acerca do planejamento didático-pedagógico esclarecendo as possíveis dúvidas, as sugestões

de estratégias de ensino para contemplar os conteúdos e todos os elementos que dizem respeito a preparação dos professores para a docência, foram formas de apoio da coordenadora para a professora. O acompanhamento da coordenadora à sala de aula representou um momento importante da formação docente na escola para esta entrevistada.

Dada a relevância da formação centrada na escola, segundo Cunha e Prado (2010), esta se caracteriza pelo desenvolvimento da reflexão sobre a prática dos professores, numa abordagem crítica das relações e contribuições da teoria para a produção da prática pedagógica docente. Como podemos aferir na fala da professora: “[...] aprendi na prática dentro do ambiente escolar, com pessoas mais experientes como os coordenadores pedagógicos e colegas” (CECÍLIA MEIRELES, 2022).

Na aula observada desta professora que se referia a disciplina de matemática, foi possível perceber o trabalho interdisciplinar envolvendo conhecimentos cognitivos, culturais e a relação com as práticas sociais. O conteúdo de adição e subtração foi desenvolvido numa aula em que foram envolvidos diferentes conhecimentos, como os conhecimentos prévios dos alunos e os científicos abordados pela professora. Além disso, foi observado a interação dos alunos e a mediação da professora por meio do uso dos materiais concretos que se entrelaçaram numa composição de novos conhecimentos.

No decorrer da aula foi percebido a satisfação dos alunos em aprimorar seus conhecimentos, compreendendo a importância social destes. Os alunos durante a realização das atividades com base na resolução de situações e problemas matemáticos se ajudavam, se movimentavam nas cadeiras dos colegas, discutiam sobre as respostas, levantavam hipóteses e propunham soluções. E sob a mediação da professora, todos produziam aprendizagens a partir da problematização e contextualização do conteúdo de adição e subtração, envolvendo o sistema monetário brasileiro. Dessa forma, podemos relacionar o desenvolvimento da prática da professora à sua formação no ambiente escolar, como expressou na sua fala. O que é corroborado por outra professora,

Quando tive a primeira experiência como professora foi no ensino infantil em uma escola privada de uma amiga. Ela tinha bastante conhecimento da prática e aprendi muito com ela. Sempre estive aberta, e até procurava as professoras mais experientes para avaliar meu desempenho, para poder ir ganhando confiança. Isso é muito importante, os mais experientes ajudar os iniciantes (ANA MARIA MACHADO, 2022).

Ao destacar os conhecimentos práticos como importantes elementos da profissão docente, a professora demonstrou que as experiências de outros professores foram significativas para constituir-se como profissional. O olhar crítico de colegas era importante para a autoavaliação da prática e assim ir se formando como docente. Dessa relação, surge o que Tardif (2014, p. 109) conceitua como saber da experiência:

O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.

Os professores ao desenvolverem suas funções, vão aprendendo, constituindo experiências, por meio da mobilização dos conhecimentos e de movimentos reflexivos sobre suas práticas e a importância que estas têm para a formação docente. Nesse entorno, consideramos a exposição de outra professora,

As experiências vivenciadas na escola é o que de certo melhor me ajuda para o trabalho da sala de aula. Tenho uma coordenadora pedagógica que ajuda muito nas orientações para o planejamento e na condução da sala de aula (ADÉLIA PRADO, 2022).

A escola como espaço de construção de aprendizagens dos professores, evidencia o relevante trabalho dos coordenadores pedagógicos que atuam como orientadores da prática, apoiadores da produção dos planejamentos e da atuação do docente em sala de aula.

A observação da prática da professora em sala de aula foi realizada com intuito de verificar alguns elementos importantes, entre os quais estavam conhecer o planejamento da professora e observar como é aplicado na sala de aula. Foi verificado que a professora estava de posse do seu planejamento, porém o seu desenvolvimento aconteceu como um meio de transferir informações, o que provocou um movimento de intensa desordem na sala de aula. A professora demonstrou muita dificuldade na

condução da aula, evidenciando que as experiências por ela vividas na escola ainda não se constituíram em saberes.

A formação a que Adélia Prado (2022) infere, condiz com a preparação de atividades rotineiras que acontecem de maneira fortemente escolarizadas, em que os mais experientes “ensinam” os professores iniciantes as atividades práticas do trabalho docente. “Esse tipo de prática de formação pode ser enquadrado tendo como referência um modelo de formação de natureza transmissiva” (CUNHA, PRADO, 2010, p. 103). Tendo em vista que os conhecimentos práticos se constituem por meio de processos de compreensão, ação e reflexão da prática, os mesmos não condizem com atividades de ensinamentos meramente técnicos, com finalidade de treinar os professores para desempenharem o papel de ensinar o conteúdo das disciplinas aos alunos, numa relação de transmissão e assimilação entre professores experientes e iniciantes.

Na inferência de que a escola é um lugar de formação dos professores, não nos referimos à um novo lugar de formação no sentido físico, mas sobretudo no sentido político. A escola como espaço de formação não deve ser considerada como forma de correções de uma formação não eficaz oferecida pelos cursos de graduação. É sim lugar de constituição do saber docente através dos “conhecimentos práticos com toda sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar” (IMBERNÓN, 2009, p. 58). Para melhor compreensão deste aspecto analisamos a fala a seguir,

Quando comecei dar aula no ensino fundamental, me sentir frustrada. Não sabia como lidar com os problemas da sala de aula. Era desafiador, chegava a ficar desesperada. Precisei de muita ajuda da escola, dos coordenadores, dos colegas pra ir aprendendo. A escola é sem dúvida o lugar que mais aprendemos em relação ao nosso trabalho de professor. O curso da faculdade não dar pra comparar, é muito complexo o trabalho do professor, é um processo de aprendizagem que aos poucos o professor vai se moldando (CLARICE LISPECTOR, 2022).

A professora apresentou aspectos relevantes, como a frustração no início da docência por não conseguir desenvolver as tarefas que lhes eram atribuídas enquanto docente. Desse modo, ressaltou que aprendera no ambiente escolar com os colegas e coordenadores. E que acredita que essa aprendizagem é contínua de forma que vai se constituindo em saberes ao longo do exercício profissional, tendo em vista que o

trabalho dos professores é por si complexo e o curso de graduação não a preparou para atuação na prática.

Na observação da aula da professora, verificamos a dificuldade em alguns aspectos observados, sendo visível a pouca habilidade em desenvolver metodologias motivadoras para as aprendizagens dos alunos, pois a forma como desenvolvia os conteúdos de ensino não contemplavam a participação dos alunos, de forma que compreendessem a relação dos conteúdos cognitivos com as práticas sociais.

Tardif (2014) ao abordar os saberes da experiência como constituintes da formação docente, esclarece que a prática cotidiana, por meio dos desafios relacionados às situações concretas que não são passíveis de resoluções definitivas, exige dos professores certas habilidades pessoais para o enfrentamento destas situações variáveis. Ao lidar com as diversas situações, os docentes vão desenvolvendo as disposições que lhes permitirão construir habitus que poderão ir se transformando em seu estilo de ensino. Nesse âmbito, trazemos a fala de uma entrevistada,

Na escola aprendemos todos os dias, a convivência com os colegas, os desafios que surgem e precisamos de habilidades para solucionar, os momentos em que compartilhamos as experiências é sem dúvida muito rico para a nossa atuação. E como o professor precisa estar atualizado. Na escola tem muitas discussões sobre tudo que envolve o ensino e aprendizagem dos alunos e nesses momentos aprendemos muito (LYGIA FAGUNDES, 2022).

É interessante percebermos a representatividade do ambiente escolar como espaço de formação na concepção da professora, que ao citar as principais formas de produção da aprendizagem docente, insere o desenvolvimento de habilidades que os docentes constituem através dos enfrentamentos dos desafios que surgem no decorrer da profissão. A troca de experiências entre colegas sobre as diversas situações que envolvem a prática docente, além dos encontros coletivos para discussão tendo como foco o ensino e aprendizagem, todos esses elementos mantêm os professores atualizados e proporcionam conhecimentos práticos. Sobre a formação centrada na escola, Imbernón (2009) afirma que não é somente uma formação em que se aprende um conjunto de técnicas e procedimentos, mas envolve ideologias, valores, atitudes e crenças. Nessa direção Imbernón (2009, p. 80), acrescenta,

[...] não é, portanto, uma simples transferência física, nem tão pouco um novo agrupamento para formá-los, e sim novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores.

A reflexão acerca da escola como espaço de formação, demonstra que não se trata de espaço físico, mas sim da intenção política e social, e desconsidera a ideia de ensinamentos de procedimentos e técnicas para treinar os professores a desempenharem suas atividades. É preciso que a formação centrada na escola apresente em seu contexto valores, crenças, ideologias, princípios que direcionem o individual e o coletivo a um paradigma de colaboração onde todos compreendam suas funções como prática educativa-social.

A formação que acontece na escola, por vezes é confundida com ensinar a fazer (reproduzir) e, portanto, desconexa da proposta de desenvolvimento de um paradigma colaborativo como é apresentado por Imbernón. É importante compreender que a formação como reflexão da prática, deve sobretudo, dar relevância às relações entre teoria e ação pedagógica, a fim, de constituir em referência para análise sobre o conhecimento construído pelos professores na sua experiência de docência. Esse aprendizado é validado no desenvolvimento profissional do dia a dia da profissão docente.

Por fim, a escola como lugar de formação, leva em consideração as relações cognitivas, políticas e sociais que contribuem para a formação e desenvolvimento dos docentes como profissionais da educação. As evidências da contribuição da escola como formadora, descrita pelos entrevistados que compuseram a premissa apresentada no texto, acontece por meio das trocas de experiências entre os sujeitos da docência, que por meio da reflexão, aprimoram os conhecimentos práticos, os ensinamentos sobre o fazer docente e assim vão constituindo sua prática pedagógica docente.

Portanto, a constituição da prática pedagógica docente não é um processo simples que acontece através de ensinar métodos e técnicas, bem como desenvolver conteúdo para uma turma de alunos, ou manter os alunos bem comportados na sala de aula. Vai muito além, pois diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de compreender que o fazer docente é também um ato político, que envolve a habilidade articuladora dos conteúdos cognitivos e socioculturais numa proposição de

transformação social. Ou seja, visa compreender a prática da educação como instrumento de transformação social.

A seguir apresentamos a segunda categoria de análise por meio da discussão dos três temas elencados.

4.1.2 CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Esta segunda categoria da análise de conteúdo, denominada: **Conhecimentos teóricos e práticos** se propõe a discutir a formação docente a partir das relações que se constituem nos ambientes escolares, tendo como principal aspecto os conhecimentos acerca dos elementos didáticos (planejamento, metodologia e avaliação) e sua utilização na prática profissional. A categoria encontra-se subdividida em três temas: a) O primeiro tema, Planejamento didático-pedagógico, um instrumento de formação do professor, discorre sobre o planejamento enquanto ação coletiva e sua contribuição para a formação dos professores e aprimoramento da docência. b) O segundo tema Metodologias de ensino e a prática pedagógica docente, aborda as metodologias que mais comumente são empregadas pelos professores. c) E o terceiro tema, apresenta a Concepção dos processos avaliativos e a prática docente, com a finalidade de compreender como os conhecimentos teóricos são desenvolvidos na prática da sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem.

a) Planejamento participativo, um instrumento de formação do professor

A prática do planejamento didático-pedagógico caracteriza-se como um elemento fundamental da prática da docência. Assim como é explícito na concepção de uma entrevistada ao descrever,

[...] É a antecipação do que vou fazer em sala de aula, não dar para não fazer. É o retrato do que desejo alcançar com meus alunos. Na verdade, ele move o trabalho do professor, sem ele não há um trabalho consistente por parte do professor. Não tem direção, não tem rumo certo (CECÍLIA MEIRELES, 2022).

A professora cita o planejamento como elemento primordial da docência, sendo considerado um direcionador das ações cotidianas. E isso foi confirmado na observação da sua aula, na qual a docente apresentou conhecimentos teóricos e práticos e desenvolveu seu planejamento com bastante desenvoltura, atendendo a

diferentes níveis de aprendizagens dos alunos, já que atua em uma turma multisseriada (1º ao 3º). O planejamento envolvia conhecimentos cognitivos e socioculturais de maneira contextualizada e o seu desenvolvimento se fez mediante procedimentos desafiadores e produtores de aprendizagens nos alunos.

Para a professora Ruth Rocha (2022) o planejamento é essencial para o trabalho dos professores. “Não tem como ir para a sala de aula sem se planejar, querer fazer as coisas de qualquer jeito. O planejamento deve partir do conhecimento da sua turma, das dificuldades dos seus alunos.” A entrevistada destaca que é preciso fazer o planejamento (as atividades) diferenciado, por considerar que as crianças não são todos iguais na aprendizagem e no seu desenvolvimento.

A regência da professora demonstrou que a mesma executa o planejamento e utiliza de procedimentos que conduzam os alunos na produção da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e social. O planejamento das atividades levava em conta a necessidade dos alunos, mediante o nível de desenvolvimento da leitura e escrita, já que a docência acontece em uma sala multisseriada com alunos em diferentes níveis de alfabetização.

Na concepção de que o planejamento sustenta a ação quando se pretende fazer alguma coisa, no trabalho docente, ele é parte fundamental para o desenvolvimento das práticas de ensino, como elucida uma entrevistada,

Não tem como ir para sala de aula no improviso, ele é o norte do que você vai realizar com seus alunos, é um instrumento que representa minha preparação do que vou buscar construir junto com eles. É claro que não vou conseguir seguir ele na íntegra por conta das situações que surgem dentro da sala de aula, das necessidades que vão aparecendo. O meu planejamento é o que me dar segurança, mesmo quando surge algo de novo, mas é mais fácil você contornar, resolver, e desenvolver um bom trabalho porque você se preparou, agora no improviso não dar para trabalhar, surgem os problemas e a pessoa fica perdido, não sabe nem como proceder com a situação (ANA MARIA MACHADO, 2022).

Considerado o norteador das ações a serem realizadas pelos professores na prática do ensino com os alunos, o planejamento é visto como peça indispensável do trabalho docente, em relação ao que pretende alcançar junto aos estudantes. A professora revelou que há situações em que o planejamento não se cumpre como desejado para aquele momento, mas apesar dos imprevistos que podem surgir, o planejamento é sua base para atuação, proporcionando segurança quanto as suas práticas. É o modelador do cotidiano. Nesse entorno, a entrevistada alerta que se o

professor está com o seu planejamento, estará preparado para enfrentar os desafios que surgem, mas se não planeja sua ação didática, os desafios se transformam em problemas.

Lígia Fagundes (2022) corrobora com essa discussão ao afirmar que o planejamento é um instrumento que conduz a prática dos professores. “É acima de tudo um momento de aprendizagem. No momento que você está fazendo o planejamento, está se preparando, está aprendendo.” Logo, esse elemento didático é capaz de direcionar o trabalho na sala de aula e dar aos professores confiança do que fazem e para que fazem. “Se algo não sai como você imaginou, planejou, você tem mais condições de resolver, porque você se preparou, pensou em como gostaria que acontecesse, tem consciência daquilo que está fazendo e para quê” (LÍGIA FAGUNDES, 2022).

A atribuição do planejamento didático-pedagógico envolve as ações cognitivas para o desenvolvimento do conhecimento científico/curricular e as ações políticas que visem o desenvolvimento sociocultural. Como menciona a professora,

[...] é a base da organização do meu trabalho enquanto professora. Planejar requer tempo e é o momento de tomada de decisão sobre o que pretendemos realizar em sala de aula, o que vamos fazer e como vamos fazer? [...] não tem como dizer não vou planejar porque já sei dar aula, essas coisas, sabe! Porque o planejamento não se refere a levar conteúdos e sim desenvolver a partir dos conteúdos a formação dos alunos. O planejamento sustenta a ação [...] (RAQUEL DE QUEIROZ, 2022).

O planejamento pode ser compreendido pelo professor como o momento de tomada de decisões sobre suas ações do que vai fazer e como fazer, auxiliando na compreensão da ação político-pedagógica sobre os conteúdos de ensino que serão tratados como instrumento de formação dos alunos, buscando o desenvolvimento autônomo, cognitivo e sociocultural.

Assim, foi possível observar no espaço da sala de aula, o planejamento didático-pedagógico e seu efetivo desenvolvimento em uma turma de ensino multisseriada (4º e 5º Anos). Nessa aula, foi possível notar que a professora relacionava os conhecimentos cognitivos e sociais na prática do ensino. Observamos momentos de conversas e interações com as crianças de forma harmoniosa numa demonstração de respeito da professora pelas crianças e vice-versa, além de

situações de reflexão sobre diversos assuntos que envolviam o ser humano e a sociedade, demonstrava aspectos importantes para a formação integral dos estudantes. Os conhecimentos do senso comum como instrumentos de aprofundamento e produção de novos conhecimentos foi observado com bastante clareza na aula da professora.

O planejamento participativo, como contribuição para a formação docente através dos conhecimentos que se constituirão em saberes da experiência, é compreendido como elemento importante para a formação e desenvolvimento do trabalho docente. Embora alguns dos professores entrevistados vejam os aspectos positivos do planejamento, como destacamos em algumas falas, outros professores consideraram perca de tempo os encontros coletivos para a produção do planejamento, como é o caso de Cora Coralina, quando destaca,

Infelizmente hoje tem umas práticas dentro das escolas que atrapalham muito a vida do professor. Essa situação de ir para escola planejar, na verdade só perde muito é tempo. Fica num blá blá e a gente acaba indo para casa e o descanso que você teria, vai é de fato fazer seu planejamento. Sou muito organizada, procuro sempre está com tudo organizado (CORA CORALINA, 2022).

A professora transparece sua visão sobre o planejamento coletivo, ao qual atribui funções negativas, já que considera estes momentos que acontecem na escola como um tempo perdido, pois discutem algumas questões, mas o planejamento verdadeiro não acontece. No final tem que usar seu tempo livre em casa para fazer o planejamento. Porém, embora a professora afirme que é uma pessoa organizada, observou-se em sua sala de aula, que não apresentava um plano das aulas desenvolvidas, nem mesmo um roteiro ou rotina para direcionar o trabalho desenvolvido em sala de aula.

O planejamento como norteador da prática pedagógica docente se constitui num instrumento que reflete os conhecimentos teóricos e práticos dos professores. Para Luckesi (2008, p. 163-164) o planejamento deve ser o exercício prático de conhecimentos,

(uma filosofia da educação); um conhecimento seguro sobre o educando, o que implica compreensão de sua inserção na sociedade e na história (ciências histórico-sociais), assim como uma compreensão dos processos de formação do seu caráter (teoria da personalidade) e do processo de desenvolvimento (psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem); um

conhecimento seguro dos conteúdos científicos com os quais trabalhamos (a ciência que ensina). Sem esses elementos, torna-se difícil traduzir um desejo em proposições operativas para que os resultados sejam construídos. O planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, e por base conhecimentos que deem suporte objetivo à ação. Sem isso, o planejamento será um faz de conta de decisão que não servirá em nada para direcionar a ação.

Como apresenta o autor, o processo de ensino-aprendizagem exige conhecimentos específicos e aprimorados dos diferentes campos da ciência que fundamenta a ação docente. Assim, o ato de planejar deve ser compreendido como a entrega do profissional diante de seus conhecimentos que conduzirão a proposição de objetivos a serem alcançados na ação educativa. Para isso, é preciso que os professores tenham conhecimentos seguros sobre as disciplinas que ensinam ou pretendem ensinar, sobre os valores éticos da educação, das ciências que sustentam as teorias de aprendizagem, além dos conhecimentos socioculturais. Se o planejamento não estiver fundamentado pelos diversos conhecimentos, ele não estará a serviço da prática educativa transformadora.

O planejamento, na concepção da maioria dos professores entrevistados é um instrumento que conduz o exercício da docência. É um elemento didático fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma satisfatória, sendo que dos dez entrevistados apenas um considerou o planejamento participativo, com interesses coletivos e ideias compartilhadas no ambiente escolar, como insignificante.

A necessidade do planejamento se faz por diferentes fatores, como pela preparação cognitiva, emocional e didático-pedagógico dos professores, envolvendo desde o domínio dos conteúdos, dos recursos didáticos e da articulação currículo/realidade sociocultural dos estudantes. Nessa direção, buscamos compreender como acontece a produção do planejamento didático-pedagógico dos professores entrevistados. A maioria apresentou informações semelhantes sobre essa prática do trabalho docente. Como destaca a explanação de uma professora,

Na minha escola é produzido a cada quinze dias, por meio dos encontros coletivos para discussão dos interesses coletivos da escola. Depois nos agrupamos por turmas para a seleção dos conteúdos que serão trabalhados durante a quinzena, preenchemos uma planilha com essa seleção dos conteúdos e habilidades a partir do plano de curso e entregamos para que a coordenadora tenha conhecimento e possa melhor contribuir com orientações e sugestões. O planejamento didático-pedagógico é composto por partes e cada parte é muito importante no todo. Iniciamos pela seleção das habilidades, saber o que eu quero que o meu aluno desenvolva, aprenda. É muito importante saber quais atividades você vai buscar para desenvolver com sua turma. Depois vamos para o conteúdo, e metodologia. A

metodologia tem uma importância, digamos que a principal para que o todo dê certo, ou seja, é onde planejamos como vamos desenvolver o conteúdo de forma que o aluno aprenda. Dependendo da sua metodologia o aluno pode aprender muito bem ou aprender nada, ou quase nada. Selecionamos os recursos e vamos usar e como vamos avaliar para saber se o aluno desenvolveu as habilidades (RUTH ROCHA, 2022).

Sobre a produção do planejamento, a professora descreveu o envolvimento coletivo como importante contribuição para o trabalho docente, sendo um momento de tomada de decisões políticas e pedagógicas que deverão compor a prática do ensino e da aprendizagem. O agrupamento dos pares para o estudo em que se entrelaçam os conhecimentos curriculares, disciplinares e didático-pedagógico tem a finalidade de organizar as diferentes etapas que compõem o planejamento.

Partindo dos conhecimentos sobre as habilidades que os alunos precisam desenvolver por meio dos conteúdos de ensino e da organização de metodologias que desenvolvam essas habilidades pretendidas, o planejamento dos recursos didáticos e da avaliação da aprendizagem também são determinantes para o sucesso ou insucesso da aprendizagem dos estudantes. No que diz respeito a avaliação é um importante elemento que direciona os planejamentos, a partir das aprendizagens que foram alcançadas ou não pelos estudantes. Destacando a relevância do trabalho coletivo, mais uma entrevistada corrobora com essa discussão, ao afirmar que,

Para o acompanhamento da coordenadora ser mais de perto e específico, um dia vai os professores de 5º ano, em outro dia vai somente os de 4º ano e assim sucessivamente. [...] E então fazíamos o planejamento em parceria, uma ajudando a outra, era bem produtivo e se tivesse alguma situação específica de uma turma, cada uma fazia os ajustes necessários (ANA MARIA MACHADO, 2022).

Podemos perceber na exposição da professora Ana Maria, que o ato de planejar é uma preocupação coletiva, e envolve os interesses de um grupo que deve estar em sintonia, para que a educação dos alunos seja produtiva. Desse modo, destacamos o papel dos coordenadores pedagógicos como orientadores da prática docente, por meio do atendimento dado aos professores contribuem para que sua atuação seja mais eficaz. Assim sendo, analisamos a fala seguinte,

[...] há um encontro com todos os professores da escola, de todas as modalidades, turmas e disciplinas, com os coordenadores e a gestora da escola. É traçado alguns objetivos comuns a todos. E aí todos os professores devem trabalhar juntos nesse sentido de alcançar o coletivo da escola (LÍGIA BOJUNGA, 2022).

Levando em consideração que o momento do planejamento didático-pedagógico tem como ponto de partida a prática coletiva na escola, a professora destacou que os objetivos são comuns e, portanto, o trabalho deve acontecer em sintonia com as diferentes modalidades, turmas e disciplinas.

É importante a articulação dos conhecimentos e da ação coletiva para a produção do planejamento, para que a prática docente seja eficaz e para que aconteça a aprendizagem significativa dos estudantes, como discute Luckesi (2008, p 164),

A atividade de planejar é uma atividade coletiva, uma vez que o ato de ensinar na escolar, hoje é um ato coletivo, não só devido a nossa constituição social como seres humanos, mas, mais que isso, devido ao fato de que o ato escolar de ensinar e aprender é coletivo. Os alunos não trabalham isolados; atuam em conjunto. Os professores não agem sozinhos, mas articulados com outros educadores e especialistas e um conjunto de professores.

O autor afirma a importância do planejamento coletivo para o desenvolvimento da prática educativa por meio dos processos de ensino e aprendizagem. Relembra que o ensino na escola não é individual, mas coletivo. A escola é uma instituição social, portanto, as relações existentes entre diferentes segmentos de pessoas, como alunos, professores e especialistas funcionam articuladamente em prol da formação dos estudantes.

Porém, há situações em que o planejamento é um ato individualizado, tendo em vista o exposto por dois entrevistados ao destacar que: “o planejamento é produzido com orientação da assessora da Secretaria de Educação. Eu elaboro as sequências e envio para ela. As vezes ela pede para fazer alguns ajustes [...]. Na minha escola não tem gestão” (CORA CORALINA, 2022).

Podemos perceber que o ato de planejar, nas palavras da professora, representa o pragmatismo da organização dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos. A elaboração de sequências na forma exposta pela professora, representa um momento em que o trabalho acontece de forma isolada, sem a participação de uma equipe escolar que contribua com a produção e desenvolvimento do trabalho coletivo. Esse trabalho, em vez de desenvolvido por alguém que conhece o cotidiano da escola e dos alunos é destinado a técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação que visitam a instituição esporadicamente.

Quanto ao desenvolvimento do planejamento, na observação da regência desta professora, notamos a não efetivação de um trabalho docente norteado por um

planejamento didático-pedagógico, tendo em vista que a professora não dispunha de plano de aula.

O professor José de Alencar (2022) também desenvolve seu planejamento individualizado, porém faz reflexões consideráveis a respeito deste momento que envolve esse elemento didático, ao qual atribuiu como trabalho muito complexo, pois exige muita reflexão e articulação dos diferentes conhecimentos. Assim o entrevistado aponta que,

Faço mais de um planejamento pra turma porque é multisseriada (1º ao 5º) então os níveis de aprendizagens são muito diversos. É um emaranhado de ideias. Se uma turma única sempre temos de planejar atividades diferenciadas para que produza evolução de todos alunos, imagine cinco serie/ano juntos compondo uma única turma! É a pluridiversidade dentro da diversidade! No início fiz os cinco planejamentos do jeito que a secretaria de educação orientou, mas na prática quando tomei conhecimento da realidade da turma vi que não dava certo. Então passei a fazer os planejamentos por agrupamentos, por nível de aprendizagem que se encontram os alunos independentes da série/ano que estejam. Veja só, recebi um aluno no 4º Ano que nem o som das letras ele associa. O nível dele é de alfabetização, e agrupo com os que estão próximo (JOSÉ DE ALENCAR, 2022).

É notório a complexidade do trabalho docente descrito pelo professor, bem como seu comprometimento com a prática que desenvolve, por se tratar de uma turma multisseriada com alunos de todas as séries/anos do ensino fundamental I, além de não possuir colegas nem equipe para realização do trabalho coletivo. O professor citou a dificuldade que é produzir os planos de aula para as cinco séries/anos que compõem a turma, destacando que são muitas ideias para organizar de forma que tenha metodologias produtivas que desenvolvam a aprendizagem dos alunos.

Os professores quando receberem orientações por parte da Secretaria de Educação que consideram desconexas da realidade dos seus alunos, acabam por fazer as devidas adaptações, levando em consideração o nível de aprendizagem e a necessidade de aprendizagem dos alunos. Percebemos nas falas da maioria dos entrevistados que o planejamento é para os professores um compromisso cognitivo, político e social. É sobretudo um processo reflexivo sobre a relação cognitiva e social com a educação que pratica em sua sala de aula.

O planejamento é um momento de interações, de tomada de decisões coletivas, um momento para traçar metas e objetivos coletivos em prol da melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola aos estudantes. Tendo em vista que o planejamento didático-pedagógico é um instrumento que direciona a prática dos

professores como bem destacado nas falas dos sujeitos, Luckesi (2008, p. 167) sintetiza que,

Planejamento, execução e avaliação são recursos da busca de um desejo. Para tanto, é preciso saber qual é o desejo e entregar-se a ele. No nosso caso, importa saber qual é o desejo com ação pedagógica que praticamos junto aos educandos e se queremos estar entregues a ele, a fim de que possamos construir os resultados satisfatórios com o auxílio do planejamento, execução e avaliação, auxiliando o desenvolvimento dos educandos, ao mesmo tempo que processamos nosso autocrescimento.

O autor resume a importância do planejamento, ao considerar que o desejo da construção é o que move o ato de planejar. E na educação, as práticas pedagógicas, o desejo pela formação dos estudantes é o que determina o quanto os professores se entregarão a essa tarefa de preparação do trabalho com finalidades de alcançar bons resultados, através do exercício prático docente. Além, o planejamento contribui com a busca pelo desenvolvimento do próprio docente por meio da prática da avaliação dos resultados alcançados.

Em face do exposto, destacamos que os entrevistados possuem conhecimentos teóricos e práticos sobre o planejamento didático-pedagógico, sendo que a maioria desenvolve os conhecimentos de forma prática no exercício docente. Assim, compreendemos a importância da elaboração, desenvolvimento e avaliação do planejamento para o desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, destacamos a valorização do planejamento participativo como elemento norteador das práticas escolares. Sendo assim, o planejamento é compreendido com um instrumento didático-pedagógico que envolve os conhecimentos teóricos e práticos, a fim de conduzir as práticas docentes no ambiente escolar, especialmente no exercício da docência para a formação de sujeitos críticos e atuantes socialmente.

c) As metodologias de ensino e a prática pedagógica docente

Em relação as metodologias de ensino e a prática pedagógica docente, buscamos compreender as ações apresentadas pelos professores com a finalidade de organizar as situações de ensino e a produção das aprendizagens dos alunos, tendo como princípio alcançar os objetivos traçados pelo docente relacionando a produção dos conhecimentos de um conteúdo específico. Assim, relacionando a fala dos entrevistados com a observação de aula, procuramos analisar como os

conhecimentos sobre os procedimentos metodológicos e sua aplicação no cotidiano da sala de aula estão articulados.

Na concepção dos professores entrevistados em suma, os procedimentos metodológicos compõem um elemento importante do processo de ensino e aprendizagem que dão sustentação as práticas educativas. Assim, destacam a importância dos recursos práticos, os materiais concretos, as situações problematizadoras, a mediação dos professores e o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento, como determinantes para a efetividade da prática pedagógica docente, como descreve uma professora,

A metodologia é de fundamental importância. Considero a metodologia um dos, se não, o mais importante dos itens que contém no planejamento do professor. Porque é a forma de passar o conteúdo para os alunos, a forma de se expressar, como será conduzida o processo ensino [...] (ADÉLIA PRADO, 2022).

Na perspectiva da professora, a metodologia de forma bem planejada é o que faz o ensino e a aprendizagem acontecer de fato. No entanto, ao observarmos o desenvolvimento da sua aula, verificamos que a metodologia foi restrita a procedimentos de ensino bastante tradicionais, de transmissão dos conhecimentos. As opções metodológicas da professora estavam próximas de uma concepção de educação bancária, onde os alunos recebem as informações, porém não sabem o que fazer, ou melhor não chegam a compreender o que recebem. A aula da professora foi sobre o conteúdo de multiplicação, com uma metodologia desenvolvida sem mediação com nenhum recurso prático/concreto, ou mesmo problematizações em que os alunos pudessem ser protagonistas do processo. A professora utilizou textos escritos no quadro que deveriam ser transcritos para o caderno do aluno envolvendo a resolução de problemas matemáticos.

Para Proença (2018), a metodologia significa a utilização de uma maneira mais eficaz de alcançar os objetivos científicos ou culturais aos quais se pretende. “Enquanto método tem uma abrangência mais ampla, um caráter mais disciplinar e regulador dos processos educacionais” (PROENÇA, 2018, p. 44).

Para a professora Clarice Lispector (2022) as metodologias que envolvem problematizações de forma que possam levar os alunos a buscarem a produção do

conhecimento e que os professores atuem como mediadores desse processo, é sem dúvida mais interessante, porque estimulam os alunos e garantem que a aprendizagem acontece de fato. Ao contrário da orientação de Proença (2018) percebidas nas aulas da professora práticas de transmissão e recepção de conteúdos através da exposição oral sem mediação com recursos práticos ou concretos.

Os procedimentos metodológicos fundamentados para a prática do ensino e da aprendizagem com a predominância da problematização foram contemplados pela professora Raquel de Queiroz (2022). Para a entrevistada, os procedimentos metodológicos são definidos como sendo um conjunto de ações a serem desenvolvidas, que contribuem para o progresso cognitivo dos alunos, melhoram o pensamento, fazendo com que os mesmos tomem iniciativa e dominem seu processo de aprender. Foi observado na aula de Raquel de Queiroz (2022) numa aula de ciências, em que trabalhava sobre higiene do corpo, momentos em que levava os alunos a refletirem sobre suas ações de cuidado com o corpo e dos efeitos que a falta da higiene pode causar tanto para a saúde física como para as relações sociais. A discussão sobre informações científicas acerca do conteúdo e relação com os fatos práticos, como o odor produzido nas axilas, nos pés, etc., evidenciou a opção da docente por procedimentos de problematização para produzir conhecimentos nos estudantes. Nessa direção Proença (2018, p. 44) reflete que:

A arte de ensinar é um dos desafios assumidos pelos educadores que têm a seu favor alguns instrumentos metodológicos auxiliares no desenvolvimento de seu papel de professor, que apoiam a construção de uma prática pedagógica compromissada com aprendizagens significativas pessoais e para o grupo com o qual o professor/educador trabalha.

Os instrumentos metodológicos utilizados a favor da promoção do ensino e da aprendizagem significativa, acontecem quando os professores assumem o desafio com a prática pedagógica transformadora de forma que contemple o desenvolvimento individual e coletivo dos aprendizes. Nessa direção, um entrevistado afirma que,

Considero o principal elemento do planejamento, é onde nos debruçamos pensando na melhor forma de desenvolver os conteúdos e que os alunos aprendam. É preciso ter clareza do que vai propor e o que se pretende alcançar. E isso ainda estou aprendendo na prática diária, vendo como os alunos aprendem melhor. Quando planejamos os procedimentos que envolvam os alunos na construção da sua aprendizagem o resultado é muito diferente de simplesmente passar um amontoado de conteúdos, mas, que os

alunos não fazem ligação com nada prático, se torna improdutivo (JOSÉ DE ALENCAR, 2022).

A premissa abordada em torno dos procedimentos metodológicos pelo entrevistado é muito significativa. Para o mesmo, se trata de um conjunto de elementos que se articulam, partindo de um momento de tomada de decisões intencionais, conscientes de seu efeito produtivo para o grupo que aprende. Envolve, por parte do professor, a clareza do que deseja, além da compreensão das melhores maneiras de contemplar as aprendizagens dos alunos. Tudo isso, compõem os procedimentos metodológicos. Por isso, para o entrevistado, não basta usá-los como técnicas rotineiras, descompromissadas da ação social que dar sentido a função do professor, pelo contrário, os procedimentos devem ser utilizados de forma reflexiva. Afinal passar conteúdos sem essa reflexão é improdutivo.

Na prática pedagógica do professor, que atua numa sala multisseriada (1º ao 5º), destacamos aspectos como: a exposição de conteúdos de maneira interativa relacionando com a aprendizagem prévia dos estudantes, os recursos visuais através de desenhos produzidos no quadro ou cartazes pré-elaborados, os materiais concretos e as interações entre aluno e professor e alunos-alunos. Vickery (2016), enfatiza que a relação professor-aluno contribui muito para o sucesso da aprendizagem, que o apoio de um professor atencioso e capaz é de suma importância para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes em diferentes fases.

Observamos uma aula de ciências em que o professor usou procedimentos nos quais foram identificados conhecimentos cognitivos sobre a temática plantas. Porém diferentes procedimentos conduziam os alunos a aprenderem diferentes conteúdos relacionados a temática das plantas de forma significativa. O estudo sobre as partes das plantas e suas funções por meio de apresentação oral, a leitura de informações científicas que aprimoravam os conhecimentos prévios demonstrados pelos alunos, as leituras de textos com diferentes níveis de dificuldades e a produção de desenhos completavam a dinâmica que dava ao estudo científico um aspecto da realidade, finalizando a aula com uma experiência científica sobre a função da raiz para a vida da planta.

Na mesma aula de ciências, a abordagem sobre a temática plantas para os alunos do 4º e 5º anos foi direcionada para a compreensão das relações entre os seres vivos. A cadeia alimentar foi introduzida partindo do conteúdo das plantas em

que ficou compreendido que as plantas são produtoras do seu próprio alimento. Esse conhecimento foi reforçado pela experiência realizada, com o objetivo de desenvolver a compreensão de que as raízes retiram água e nutrientes do solo e transportam para as demais partes da planta. A realização da experiência envolvia os alunos que se mostravam atentos durante a atividade.

Nesse entorno dessa discussão sobre as metodologias, apresentamos a fala da professora que atua em uma turma de alfabetização e destaca como principal metodologia o uso do material concreto para o desenvolvimento das crianças. Para a entrevistada,

Seja qual for a disciplina, a prática do ensino para que se produza aprendizagem nos alunos têm se ser com uso do concreto, as crianças não aprendem se o professor não mostrar, manusear, propor situações em que elas usem o concreto. Se estou trabalhando o sistema solar em sala de aula, não adianta somente leitura, exposição, apresentação das figuras, além de tudo isso que é importante também, é preciso produzir juntamente com eles, fazer a montagem do sistema solar, produzir as informações, levá-los a aprendê-las para expor oralmente. É todo um conjunto de estratégias que o professor precisa utilizar para ser significativa a aprendizagem dos alunos (RUTH ROCHA, 2022).

O uso do material concreto é veemente defendido pela professora, constituindo a concepção de que as situações envolvendo o movimento cognitivo do aluno na produção do processo de aprendizagem ocorre por meio da utilização de materiais concretos, sejam solidificados ou materializados visivelmente, mas desde que aconteça essa relação das informações com a materialização. O processo criativo de produção, concretamente ou por meio de representações simbólicas, como organizar o pensamento para apresentar oralmente é uma forma de transformar o que recebe como informação cognitiva, e surge como elemento fundamental para produzir e consolidar a aprendizagem das crianças. Nessa direção, “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade” (MORIN, 2002, p. 39),

O processo que a professora menciona desenvolver junto aos alunos para que aprendam significativamente foi observado na sua sala de aula, visto que verificamos a exposição de conteúdos de maneira interativa com a aprendizagem prévia dos estudantes, os recursos visuais, como uso de quadros numéricos para leitura dos numerais, cartazes para o trabalho de leitura de sílabas e o contato direto com diferentes materiais concretos, além da interação com os alunos por meio de questionamentos problematizadores com predomínio do diálogo intencional,

compuseram o conjunto de procedimentos utilizados pela docente. Esses procedimentos encontram respaldo teórico em Vickery (2016, p. 31), ao afirmar que “uma parte importante do papel do professor é estimular ideias e fazer conexões na aprendizagem das crianças, enquanto trabalha ao lado delas, por meio de perguntas, fornecendo recursos e fazendo sugestões”.

Na observação da prática da professora Ruth Rocha (2022) identificamos elementos elucidados por Andrade e Sartori (2018), quando os autores argumentam que estratégias ativas desencadeiam o processo de produção de conhecimento integral, favorecendo competências cognitivas e socioemocionais que se articulam efetivamente, produzindo aprendizagens significativas. Ressaltamos que a aprendizagem para ser significativa deve partir de conhecimentos universais por meio de contextualização e problematizações. Nesse contexto, Morin (2002, p. 39), sobre a educação como instrumento de desenvolvimento releva que,

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, da faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

O autor, ao fazer uma abordagem reflexiva sobre a forma como a educação é concebida como prática educativa, ressalta que é preciso que a educação desenvolva as aptidões da mente humana, ao exercitar a própria curiosidade, o que se apresenta naturalmente de forma mais viva no período da infância e da adolescência. Mas em decorrência das práticas educativas voltadas para a instrução, acaba inibindo o desenvolvimento da inteligência geral, o que na verdade deveria ser ao contrário, as práticas educativas deveriam estimular o desenvolvimento geral das capacidades cognitivas.

Cecília Meireles (2022) que atua numa sala multisseriada (1º ao 3º) destacou que “gosto muito do uso de procedimentos utilizando os jogos, porque a criança está brincando”. E esse *brincar* é considerado pela entrevistada como muito produtivo para a aprendizagem dos alunos. Sem diminuir a importância quanto ao uso das leituras, das aulas expositivas, dialogadas, das situações problemas, das pesquisas e dos agrupamentos produtivos para o desenvolvimento das hipóteses de escrita. Por isso, a professora considera todos como recursos valiosos.

Observamos uma proposta coletiva na aula de matemática da professora Cecília Meireles (2022) que envolveu o conteúdo voltado para as operações de adição, multiplicação e subtração. A utilização de materiais como grãos, cédulas e moedas (sem valor) para auxiliar a resolução dos problemas matemáticos demonstraram importante aliado dos estudantes durante a atividade. Os alunos separadamente por nível de aprendizagem desenvolveram a atividade com a utilização dos recursos concretos sobre a orientação e intervenção da professora que parecia se multiplicar na sala para dar conta de todos os alunos que realizavam as atividades numa frenética interação. Nesta interação, se destacava o apoio entre os próprios alunos que em certos momentos agiam como “monitores” no auxílio aos outros.

Ainda sobre a concepção e utilização dos procedimentos metodológicos dos entrevistados, analisemos o exposto por uma professora, que pontua,

Os jogos são muitos bons. Além do mais sempre procuro fazer aulas bem humanizadas, dialogando com eles, fazendo brincadeiras, para que eles gostem de estar ali na sala de aula. Assim como eu lembro que gostava na minha época, e era pelo modo como as professoras conduziam as aulas, o tratamento que davam aos alunos. É claro que as principais metodologias são as leituras, os diálogos, as atividades em duplas ou grupos e situações dinâmicas que envolva o conteúdo (CORA CORALINA, 2022).

A professora avaliou os jogos como procedimentos que produziram resultados favoráveis para a aprendizagem dos alunos, e enfatizou que procura dá atendimento humanizado aos alunos e promove a dinâmica contextualizada com o ensino, tendo como referência os professores da sua época de escolarização. Mas afirma que as metodologias giram em torno das aulas dialogadas e dos agrupamentos. Sobre os jogos, Vickery (2016) os descreve como o processo em que as crianças constroem ativamente o conhecimento e a compreensão.

Na observação na sala de aula da professora Cora Coralina (2022) os procedimentos utilizados para desenvolver as aulas não conseguiam o envolvimento dos alunos. A realização das atividades de Língua portuguesa foram descontextualizadas e pareciam não ter sentido para as crianças. Na sala de aula multisseriada (1º ao 3º) os alunos de diferentes anos escolares realizaram igualmente a mesma atividade, que era a escrita de famílias silábicas copiadas do quadro e repassadas para o caderno. Na atividade ficou perceptível que algumas crianças

fizeram a atividade com extrema facilidade e aquelas que ainda não dominavam o sistema alfabético apresentaram muita dificuldade, ainda assim, não receberam nenhuma intervenção da professora.

Alguns entrevistados demonstraram que usam a metodologia como um instrumento de alta relevância no exercício da prática docente, sendo que consideram esse elemento como determinante para o desenvolvendo de processos de aprendizagens significativas. Assim podemos notar na fala de uma professora,

[...] a busca pelo conhecimento por meio de pesquisas, o debate. Outra coisa importante quanto aos procedimentos de ensino é o desenvolvimento da aprendizagem de trabalhar em grupo, compartilhar ideias, respeitar a ideia do outro, saber ouvir e saber respeitar a fala do outro, mesmo quando divergente, [...]. A escolha da metodologia deve estar envolvida num processo de reflexão sobre a formação do meu aluno para a vida (LIGIA BOJUNGA, 2022).

A pesquisa, o debate, os agrupamentos, o compartilhamento de ideias ou a proposição para argumentar ideias divergentes, respeitando-as, são elencadas como procedimentos metodológicos favoráveis para a formação cognitiva e social dos alunos. A escolha ou seleção dos procedimentos de ensino a partir de um processo reflexivo compõem a descrição da professora. Nessa relação, Vickery (2016, p. 53), aborda que “os alunos que participam ativamente na aprendizagem por meio de debates, ensino interativos, pesquisas ou experimentos independentes mostram-se mais propensos a transferir seus conhecimentos para outras situações”.

A observação na sala de aula da professora Lígia Bojunga (2022) suscitou aspectos que se apresentaram predominantemente como tradicionais e não oportunizavam o protagonismo do aluno na produção do conhecimento. Foi percebido diversos momentos em que os alunos poderiam participar ativamente e produzir aprendizagens por meio das próprias reflexões, porém a professora se manteve como autoridade do processo de ensino.

Assim, ao início da aula a professora reviu os combinados com os alunos e alguns nos chamaram atenção, sendo destacado a regra da manutenção do “silêncio absoluto” pelos alunos em sala de aula, o que é cobrado durante toda a aula. As atividades do campo matemático giraram em torno de escrita numérica de uma sequência bastante extensa e sem uma dinâmica de problematização que contribuísse com o desenvolvimento de estratégias pessoais de aprendizado do

conteúdo estudado. Ficou claro a desmotivação dos alunos quanto ao fazer na sala de aula, com a aplicação de métodos tradicionais.

A importância do conhecimento teórico-metodológico para o exercício da docência ocorre mediante a sua utilização em prol do desenvolvimento dos alunos. Moran (2018) considera que as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no estudante, de forma que o envolva na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Assim essas metodologias devem contrastar com a abordagem do ensino tradicional, centrado no professor e na transmissão de informação aos estudantes.

Os entrevistados, descreveram que os procedimentos são primordiais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. E que em exercício docente, destacam situações com envolvimento do uso de materiais concretos e atividades práticas relacionadas ao conteúdo trabalhado, a pesquisa, o debate, as aulas expositivas e dialogadas, os agrupamentos produtivos, os conhecimentos prévios, os desafios por meio de resolução de problemas e os recursos tecnológicos como direcionadores da produção de novos conhecimentos.

A cerca da produção dos conhecimentos relacionados aos procedimentos metodológicos, a maioria dos entrevistados destacaram que são baseados na formação tanto inicial quanto continuada. Porém alguns enfatizaram que não desenvolveram tais conhecimentos na graduação. Como assim destaca uma das entrevistadas,

Considero que são conhecimentos tanto da formação inicial como da formação continuada. Porque quando estamos na graduação recebemos os conhecimentos sobre como devemos proceder para trabalhar com os alunos. Que é preciso conhecer o que o aluno sabe para a partir daí propor novos conhecimentos ou aprofundar o que já sabem. E isso a gente ver na graduação, e na prática aprendemos como organizar esses procedimentos, o como fazer para verificar os conhecimentos prévios. Portanto na graduação recebemos os conhecimentos básicos e o aprofundamento se dar na prática, por meio da formação continuada (RUTH ROCHA, 2022).

A professora apontou que a graduação lhe proporcionou conhecimentos para compreender e utilizar os procedimentos metodológicos na sua prática docente. Ao estudar sobre a importância de compreender o aluno no seu processo de desenvolvimento e sobre os conhecimentos prévios para integrar um novo

conhecimento, o professor está teoricamente construindo a base para desenvolver os conhecimentos na prática.

Nessa direção, complementa a professora Ana Maria Machado (2022), ao apontar os procedimentos usados no curso de graduação como contribuição para a prática. A professora considera que os recursos tecnológicos muito contribuíram para o exercício da docência e refletiu que o uso da tecnologia como recurso metodológico é favorável para a aprendizagem dos alunos. De acordo com a entrevistada, com as orientações dos coordenadores pedagógicos, esses recursos são aprimorados para serem usados didaticamente em sala de aula. Desse modo, a entrevistada refletiu ainda que não dá para ficar limitado ao uso do livro didático como se fosse um condutor do processo. “Além do mais, vivemos na sociedade da informatização, e precisamos como professores fazer parte dessa sociedade” (RITA BEZERRA, 2022).

Moran (2018) fundamenta que a tecnologia, seja móvel ou em rede e as competências digitais são importantes componentes para a efetivação de uma educação plena. Logo, um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes oportunidades de se informar, de ter acesso a materiais muito rico que contribuem para o desenvolvimento do processo de conhecimento.

Entre os entrevistados, dois professores ressaltaram que a graduação não contribuiu com conhecimentos para a compreensão e utilização dos procedimentos metodológicos no exercício docente. Como assim evidenciou: “considero que está ligada principalmente a formação continuada, ao aprendizado dentro da escola” (CLARICE LISPECTOR, 2022). Nessa direção, outro participante complementou ao expor que: “com certeza aprendi no decorrer da prática, e de aprendizagens por meio de observações das práticas de professores experientes e dos processos de formação continuada” (JOSÉ DE ALENCAR, 2022).

Assim, os procedimentos metodológicos compõem um elemento muito importante do planejamento didático-pedagógico dos professores, e se constituem como fator primordial da atuação docente em sala de aula. Portanto, exige conhecimentos diversos dos professores para que tenham condições de realizar as escolhas adequadas e desenvolvê-las de forma produtiva, sendo determinante para o bom desenvolvimento do docente e sobretudo, da aprendizagem dos alunos.

Como reflete Proença (2018) considerando que os instrumentos metodológicos, assim como planejamento têm a finalidade de dar organização à ação pedagógica, num movimento que envolve o planejar, desenvolver o que foi planejado,

registrar, refletir, replanejar e assim, ir construindo a trajetória do processo educativo que deve buscar o envolvimento de todos que fazem parte do projeto, ou seja, alunos, professores, gestão, coordenação e comunidade, numa relação de construção coletiva de conhecimentos. A coexistência dos conhecimentos teóricos e práticos como base da formação e atuação docente se constituem por meio de processos de construção individual e coletiva que devem culminar com a reflexão do profissional sobre sua formação e atuação.

c) A concepção dos processos avaliativos e o desenvolvimento da prática docente

A avaliação da aprendizagem escolar é um importante recurso e tem como objetivo a produção do conhecimento dos estudantes e o desenvolvimento e aprimoramento das práticas educativas dos professores. Nessa direção, abordamos a temática sobre a avaliação na concepção dos professores entrevistados e como as utilizam nas suas práticas na sala de aula.

Para os dez entrevistados, avaliar a aprendizagem é acompanhar o desenvolvimento dos alunos, verificar se o que é pretendido está sendo alcançado, não somente os conteúdos ensinados, mas também as atitudes e os valores necessários a uma boa formação dos alunos. É também compreender os processos pelos quais os alunos aprendem, e com isso, direcionar a intervenção do professor. “A avaliação da aprendizagem, é acompanhar o desenvolvimento dos alunos, sem levar em conta um resultado isolado do rendimento dos conteúdos aprendidos pelo aluno” (LIGIA FAGUNDES, 2022).

Desse modo, todos enfatizaram a importância de realizar a avaliação como direcionamento do ensino, comungando da opinião de que as avaliações somativas aconteçam, mas que não devem ser a principal e jamais a única forma de avaliar a aprendizagem dos estudantes. Os entrevistados pontuam que o professor não deve trabalhar os conteúdos sem verificar se os alunos estão aprendendo, caso isso aconteça, o ensino não terá finalidade. Evidenciando que, “avaliar é verificar o caminhar do processo de aprendizagem do aluno. Refere-se ao acompanhamento que o professor faz durante todo percurso dentro do processo educativo que ele desenvolve” (RUTH ROCHA, 2022). Na inferência de que a avaliação da aprendizagem contribui com a prática pedagógica e com o processo de ensino e aprendizagem, a entrevistada destaca ainda,

[...] a avaliação da aprendizagem dos alunos é um recurso de aprimoramento da prática do professor. Eu trabalho muito avaliando o avanço das hipóteses e a partir desse avanço ou não, direciono meu planejamento. As duas coisas estão totalmente relacionadas. [...] Avaliar a aprendizagem dos alunos é de certa forma avaliar a minha prática, é um exercício de reflexão (RUTH ROCHA, 2022).

A avaliação da aprendizagem dos alunos é também a avaliação do trabalho do professor e da sua prática em sala de aula, como assim descreve a professora Ruth Rocha. A importância de verificar se o ensino está sendo eficaz, analisar o que está produzindo aprendizagem e o que não está, é o que conduz o processo de ensino. Logo, a avaliação é compreendida como um processo de verificação do ensino e da aprendizagem e que contribui com a reflexão da ação docente.

É importante o entendimento de que a avaliação deve estar fundamentada por conhecimentos teóricos e práticos para que o professor realize as avaliações como procedimentos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, não como formalidade ou punição dos alunos. Na concepção de Luckesi (2008) a avaliação está envolvida na ação de planejar e de executar, “a avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir” (LUCKESI, 2008, p. 118).

A avaliação da aprendizagem é um momento de verificação dos objetivos alcançados, o que envolve situações e processos distintos entre alunos e professores, como observamos na fala a seguir,

Considero que a avaliação da aprendizagem é um momento de verificação acerca do domínio das aprendizagens dos alunos. Isso pode ser utilizado tanto pelo professor como pelos alunos, o professor analisa o que seu aluno aprendeu e os alunos fazem a autoavaliação do que sabem e do que precisam aprender (RITA BEZERRA, 2022).

Assim, os professores avaliam o desenvolvimento de seus alunos a partir do que foi proposto e os alunos podem fazer sua autoavaliação, verificando o que sabem e o que precisam desenvolver.

Na descrição do que avaliar e como avaliar, tendo como finalidade o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e o aprimoramento da prática profissional, a professora Rita Bezerra assentou que ao avaliar o aluno, avalia-se o todo, o processo que envolve desde o comportamento social, individual e coletivo, até mesmo as mudanças de atitudes após o trabalho pedagógico com determinadas

temáticas que visualizam o modo de ser e agir do aluno tendo como lócus a sala de aula. Na afirmativa de que desenvolve a avaliação como um processo dinâmico, a entrevistada complementa,

Uso como principal instrumento a observação, registro, exercícios escritos e orais, produção oral e escrita. É claro a aprendizagem dos conteúdos nas diversas áreas e disciplinas e que irá compor a avaliação somativa que é a forma que o sistema pede, com atribuição de notas. Infelizmente tem professores que trabalham só com a avaliação somativa, ou seja, prioriza a aprendizagem dos conteúdos curriculares, que também é importante, mas eu sempre procuro valorizar o todo do aluno, não avaliar apenas por nota, porque deixa muito a desejar. Quem está na sala de aula, e usa a avaliação como um recurso importante dentro do processo com certeza está a serviço de uma educação de qualidade e principalmente da formação do aluno como um ser que precisa aprender não somente conteúdos, mas diversos ensinamentos importantes para a vida toda (ANA MARIA MACHADO, 2022).

O uso das observações e registros, das atividades que envolvem leitura, escrita e produção são instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes, além de verificar os domínios dos conteúdos disciplinares que compõem a norma do sistema educacional para avaliação escolar. Percebemos que a professora fez crítica ao mecanismo de avaliar o aluno de forma conteudista para o cumprimento de normas e geração de conceitos, e considera que mesmo esse mecanismo sendo importante e necessário, não contempla a avaliação da aprendizagem de forma integral. A professora elucida ainda a importância de os professores compreenderem a avaliação da aprendizagem como um instrumento que auxilia no desenvolvimento da prática docente na produção de um ensino de qualidade, com atribuições de formação cognitiva e social.

Dessa forma, a avaliação pressupõe um processo abrangente e reflexivo, diferentemente dos testes instrumentalizados para obtenção de notas. Nesse entorno, Luckesi avulta (2008, p. 171),

Provas e exames implicam julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação são diversas das finalidades e funções das provas e exames. Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação a questionam; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade do seu conceito, no exercício de atividades educacionais, sejam individuais ou coletivas.

As funções atribuídas à avaliação da aprendizagem na perspectiva do autor, são diversas daquelas atribuídas aos testes ou provas, pois ele considera a avaliação da aprendizagem como um mecanismo de compreender para intervir e transformar.

Nesse caso, a avaliação poderá ser feita de diferentes maneiras, utilizando-se de instrumentos formais e informais. Enquanto os testes ou provas têm a finalidade de medir, de confirmar aquilo que é favorável para os sistemas, o que pode ser considerado como forma de exclusão daqueles que não estão alinhados ao sistema vigente.

Nesse entorno, ao buscarmos compreender melhor a prática da avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos entrevistados em sala de aula e os instrumentos que utilizam, os dez entrevistados expressaram opiniões semelhantes, sendo que a professora Ruth Rocha desenvolveu uma síntese da sua atuação pedagógica no que diz respeito a avaliação da aprendizagem, ao descrever que,

Avalio no meu aluno todo seu desenvolvimento, desde o comportamento, seu desenvolvimento durante as aulas, sua participação, mas, isso não quer dizer que tudo vale a nota dele, mas devemos avaliar nesse sentido, porque se percebemos que não está bom vamos procurar formas de melhorar até que fiquemos satisfeitos com o desempenho deles. Utilizo muito a observação, a conversa, os exercícios em sala, o desenvolvimento da leitura e da escrita. Claro que também utilizo as avaliações para verificar a aprendizagem dos conteúdos que foram trabalhados durante o bimestre e que precisamos atribuir uma nota como é a norma do sistema (RUTH ROCHA, 2022).

A avaliação envolvendo as relações socioafetivas dos estudantes e seu desenvolvimento cognitivo, faz parte de um processo que visa compreender se os alunos estão adquirindo as habilidades pretendidas pelo professor. A verificação do desempenho integral dos estudantes com intenção de intervir não está relacionado a verificação da aprendizagem dos conteúdos que acontece principalmente ao final dos bimestres para atribuição de conceitos, mas condiz com a dinâmica de compreender para buscar alcançar o que é pretendido.

Durante a observação em sala de aula foi verificado que a professora Ruth Rocha, usa variados procedimentos em diferentes momentos da aula criando condições possíveis de observar a criança que não está conseguindo aprender. Por meio de questionamentos orais, ela consegue observar a turma como todo. Há também a verificação individual por meio da participação dos alunos em diversas situações, de leitura, escrita, de inferência. A professora observava e intervinha, modificando a situação de aprendizagem.

A professora fez o acompanhamento da realização das atividades individualmente, sempre perguntando quem estava com dificuldade, quem não

conseguia entender, ou quem já tinha concluído a atividade. Assim a professora conseguia identificar os alunos que estavam com a aprendizagem bem desenvolvida e os que precisavam melhorar. “Ao ser analisado que algumas crianças não estão com bom rendimento na aprendizagem é planejado um momento específico com apoio pedagógico para que possam avançar nos seus conhecimentos” (RUTH ROCHA, 2022).

Os instrumentos como a observação e registros usados pela professora para avaliar a aprendizagem dos alunos, também se fizeram presente nas falas dos demais entrevistados. Sobre esses procedimentos, no intuito de avaliar os processos que envolvem as aprendizagens dos estudantes bem como a utilidade para o melhoramento da prática do professor, Proença (2018, p. 49) ressalta,

O objetivo desse instrumento metodológico é de apurar o olhar e a escuta do professor, permitindo-lhe fazer a leitura do que acontece em seu grupo, tanto de fato explícitos, muitas vezes nebulosos, detectando necessidades, desejos, faltas de interesses dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. É fundamental a observação nos momentos de conflitos pelos quais o grupo passa, dos momentos de silêncio, de desinteresse, de agitação, e de ansiedade, pois eles fazem parte do aprender. Sem situações-problema interessantes e instigantes, dúvidas, ansiedades e a consciência do não saber, enfim, sem a vivência do conflito cognitivo, as crianças não se sentirão suficientemente desafiadas para conhecer.

A observação é considerada pela autora como instrumento que favorece a compreensão geral de todo processo que envolve a aprendizagem dos estudantes, destacando que a observação deve acontecer com base nos conflitos cognitivos dos alunos os quais deverão ser desencadeados pelo trabalho pedagógico proposto pelo docente a fim de produzir os conhecimentos. Para a autora, a avaliação deve acontecer de forma intencional e consciente dos resultados que se deseja alcançar, como os dilemas que os alunos passam entre o não saber e o aprender, e isso deve ser conduzido pela dinâmica ensino e aprendizagem na prática pedagógica docente.

Nessa perspectiva, a professora Cora Coralina (2022) explicita que avalia os alunos no cotidiano e não em momentos específicos, nem por um único instrumento, uma vez que os mesmos não aprendem de uma única maneira. Além disso, a professora não considera aprendizagem somente os conteúdos curriculares, visto que,

Se um aluno faz uma prova e deixa questões em branco por exemplo, e o professor vai perguntar o porquê e ele diz que não sabe, que não entendeu.

Já é tarde! Porque se é feito essa verificação sempre, por outras formas diariamente, dar pra saber quem não está aprendendo. E dar uma reforçada, usar outra metodologia pra melhorar a compreensão do aluno. Por isso sempre estou perguntando, observando quem está ou não conseguindo fazer as coisas, e não deixar só para o dia da prova (CORA CORALINA, 2022).

A relevância de desenvolver um processo contínuo da avaliação da aprendizagem é explanado pela professora ao mostrar que é insignificante quando o professor utiliza método único e inflexível em períodos estabelecidos para este fim. É preciso que a avaliação aconteça diariamente e com métodos flexíveis que contemplem o diagnóstico da situação do educando e favoreça a intervenção produtiva do professor.

Porém, ao observarmos a sua aula, notamos incoerências com a exposição do que ela fala e sabe sobre o tema, visto que não foi observado formas de avaliação da aprendizagem processual dos alunos e nem outra forma de avaliação da aprendizagem. A prática docente acontece em sala multisseriada e a necessidade de avaliar para diagnosticar é preciosa para o direcionamento da própria prática docente, ainda assim, não aconteceram os procedimentos citados pela professora para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Durante a observação da prática da professora, não identificamos nenhuma situação em que a avaliação da aprendizagem dos estudantes fosse contemplada de forma processual, tendo em vista que durante a aula não aconteceu intervenção da professora com tal finalidade. Para Luckesi (2011), o ato de avaliar é construtivo, não se vinculando apenas ao momento atual, mas deve se considerar as variáveis presentes na situação avaliada, para que se possa construir resultados mais satisfatórios futuramente.

Compreendemos a interação direta e constante no momento do fazer pedagógico como uma maneira produtiva de avaliar e contribuir com a formação dos estudantes. Nesse entorno “avaliar aprendizagem é acompanhar o desenvolvimento dos alunos. É compreender como o aluno aprende e qual a melhor forma de intervenção a ser feita pelo professor” (JOSÉ DE ALENCAR, 2022). Observamos na exposição do professor a avaliação diagnóstica e formativa, ao afirmar que,

A avaliação é contínua, no cotidiano, a cada aula, a cada atividade. Os instrumentos é a mediação, a observação dos resultados. O primeiro ciclo avalio o processo de alfabetização e letramento e o segundo ciclo acrescento

atividades formais de avaliação dos conhecimentos dos conteúdos e disciplinas (JOSÉ DE ALENCAR, 2022).

Mediante o exposto, a avaliação é feita de forma contínua com finalidade de diagnosticar as necessidades dos alunos quanto as aprendizagens. Esse processo é realizado, utilizando o contado direto do professor com os alunos por meio de observações, de registros e da intervenção pedagógica, para ajudá-los a desenvolverem a aprendizagem e progredirem no seu processo de construção de conhecimentos. De acordo com o entrevistado, ele utiliza a avaliação somativa em final de bimestres letivos para os alunos do segundo ciclo. E para os alunos do primeiro ciclo prevalece apenas a diagnóstica/formativa que dá ao professor conhecimento do desenvolvimento de cada criança. E assim, o professor direciona seu planejamento. Como Luckesi (2008, p. 175) clarifica, “É importante estar atento à sua função constitutiva, que é de diagnóstico e por isso mesmo a avaliação cria base para a tomada de decisões que é o meio de encaminhar os atos subsequentes”.

Para que avaliação da aprendizagem seja eficaz, é preciso que os professores possuam conhecimentos teóricos e práticos a fim de conduzirem esse processo tão necessário da prática educativa escolar. Nesse entorno, buscamos observar os apontamentos dos entrevistados sobre os conhecimentos teóricos produzidos no curso de graduação e aqueles utilizados na prática no que diz respeito ao elemento didático da avaliação. Na fala de uma das entrevistadas esse aspecto é elucidado,

Na graduação vimos todos aqueles conhecimentos sobre avaliação: como avaliar? a avaliação diagnostica, que detectamos as hipóteses de leitura e escrita dos alunos e a partir daí é possível conhecer o nível dos conhecimentos dos alunos, também a avaliação formativa e somativa. É importante que o professor entenda que ambas são necessárias (ADÉLIA PRADO, 2022).

Os tipos e as finalidades da avaliação escolar se constituíram enquanto conhecimentos teóricos no curso de graduação da entrevistada, de modo que a mesma acredita que a utilização de cada tipo e dos procedimentos de avaliação devem ser envolvidos pela reflexão do professor. Ou seja, o professor deve compreender que a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa são importantes.

Sobre essa relação, outro entrevistado enfatizou que adquiriu conhecimentos teóricos em formas de conceitos sobre cada tipo e função da avaliação. “Porém

experiências práticas na formação acadêmica que contribua com essa prática de avaliar não foi adquirido” (JOSÉ DE ALENCAR, 2022).

Os professores entrevistados expressam que adquiriram conhecimentos teóricos nos seus cursos de formação inicial e que fazem uso dos mesmos no exercício da docência, porém os conhecimentos práticos obtiveram no cotidiano escolar. Portanto, os conhecimentos práticos sobre avaliação estão relacionados com a compreensão de que não é somente avaliar o aluno, mas utilizar os instrumentos de avaliação como meios de direcionar todo processo de ensino e aprendizagem, como destaca a entrevistada,

A avaliação da aprendizagem do aluno é um ponto importante para a prática docente. Através desses mecanismos podemos avaliar nossa prática. No meu caso que trabalho com 1º ano, se estão desenvolvendo a leitura, a escrita, a compreensão, se apresentam atitudes positivas que antes não apresentavam, podemos avaliar que o docente tem uma boa prática. Também serve muito para refletir sobre nossos erros e acertos, o que e como devemos melhorar. Então a avaliação da aprendizagem do aluno é utilizada para refletir nossa prática (LIGIA FAGUNDES, 2022).

A abordagem sobre a avaliação, nesse sentido, não é avaliar apenas o rendimento do aluno, mas também tem a finalidade de promover a autoavaliação da prática docente, refletindo sobre os pontos positivos e negativos, para que o profissional possa rever a própria atuação como professor.

É importante compreender a avaliação da aprendizagem como recurso que deve ser usado pelo professor a fim de contribuir com o desenvolvimento da prática pedagógica docente, a favor do progresso cognitivo e sociocultural dos estudantes. Como expõe Luckesi (2008) a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado. Assim, a avaliação tem finalidades sociais, buscando o desenvolvimento dos estudantes por meio da sua formação, apresentando para a sociedade uma educação de qualidade que acontece dentro das escolas.

Enfim, a exposição dos entrevistados sobre suas concepções e como utilizam a avaliação da aprendizagem no cotidiano da sala de aula nos fez compreender que todos os entrevistados possuem conhecimentos teóricos e práticos, e que a maioria usa de forma significativa na sua prática docente e compreendem que a função

principal da avaliação da aprendizagem é ser um instrumento de ação-reflexão-ação docente na construção dos sentidos do processo de ensino e aprendizagem a favor de uma prática educativa transformadora.

Após a análise desenvolvida durante o percurso teórico-metodológico que culminou nas duas categorias apresentadas neste estudo e seus respectivos temas, compreendemos que os professores na sua formação profissional nas universidades privadas adquiriram conhecimentos teóricos por meio dos estudos das disciplinas nos ambientes virtuais e em encontros presenciais vivenciados por alguns dos professores entrevistados. No entanto, aqueles que cursaram o curso de formação em nível médio - Magistério, avaliaram-no como melhor preparação para a docência. Ressaltam a graduação como uma precária formação profissional, especialmente devido a dissociação de conhecimentos teóricos e práticos.

Assim, compreendemos que os conhecimentos para o exercício da prática pedagógica docente foram pouco desenvolvidos no curso de graduação o que gerou muitas dificuldades por parte dos professores no início da sua profissão.

Conclui-se que a dificuldade no início da profissão decorrente de pouco conhecimentos da prática docente, foi amenizada pela formação que aconteceu no espaço escolar. A escola enquanto espaço de formação teve como principal fundamento as experiências individuais e coletivas através de diferentes mecanismos, como o diálogo, a crítica construtiva entre os pares, o apoio de coordenadores pedagógicos, os encontros coletivos, o planejamento colaborativo e o empenho do docente em contribuir com a própria formação, por meio da reflexão da ação docente. E assim, ao adquirir conhecimentos da prática docente e articular com os conhecimentos teóricos, os professores constituem sua prática pedagógica docente.

A observação da prática dos professores nos proporcionou compreender que a maioria dos entrevistados desenvolve suas aulas a partir dos saberes da formação profissional e dos saberes experienciais, adquiridos no chão da escola. Ao relacionarmos a formação e atuação dos professores com as instituições formadoras, percebemos que professores formados na mesma instituição apresentam práticas diferentes; professores formados por instituições diferentes apresentam práticas semelhantes. Vale ressaltar que essa observação não se aplica como regra e sim como resultado de um trabalho analítico comparativo.

Nesse sentido, buscamos compreender como está organizada as IES privadas, por meio da pesquisa e análise documental, tendo como objeto de estudo os PPC das respectivas instituições.

4.2 PERFIL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

Esta subseção tem a finalidade de apresentar os resultados da análise documental, descritas no capítulo metodológico. As informações aqui elucidadas dizem respeito a análise do PPC da IES1. A IES2 e IES3 não disponibilizaram o documento para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, a partir do documento, construímos duas temáticas, denominadas Estrutura organizacional e curricular das IES privadas e Constituição didático-pedagógico das IES privadas. Os dados foram selecionados a partir de um roteiro definido com dez itens, a fim de coletar informações acerca da estrutura administrativa e pedagógica da respectiva instituição. E foram fundamentados à luz dos autores do referencial teórico.

4.2.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E CURRICULAR DAS IES PRIVADAS

As instituições de ensino superior têm por finalidade promover o conhecimento científico, visando o desenvolvimento da ciência, do homem e da sociedade. De acordo com o Art. 43 –IV da LDB, Lei 9394/96, é objetivo do ensino superior promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. Nessa direção, o art. 45 desta Lei determina que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 2018).

No entorno dessa discussão, buscamos analisar a organização administrativa, curricular e pedagógica das instituições de ensino superior privadas com especificidade do curso de licenciatura em Pedagogia por meio do seu PPC. Ressalva que as informações apresentadas e discutidas apresentam o perfil do curso de formação de professores pedagogos e foram coletadas no Guia de Percurso (documento disponibilizado contendo de forma sintética as informações do PPC).

A organização da IES1 quanto sua estrutura administrativa apresenta gestão administrativa subdivida nos respectivos polos situados nas diversas cidades, sendo condicionada a uma central sobre a supervisão e direção do gestor da instituição. As atividades relacionadas ao contexto financeiro, administrativo e de recursos humanos materiais é de responsabilidade do gestor da instituição. O polo de Cruzeiro do sul da IES1 é composto por uma coordenadora, secretário, promotores de vendas e tutores que atuam como suporte técnico e pedagógico. Os tutores que atuam no polo são designados para apoio às turmas semipresenciais.

Compreendemos que a instituição está organizada em polos e matrizes. Os polos são designados para dar suporte técnico e auxílio pedagógico aos estudantes. A matriz é responsável pelo desenvolvimento acadêmico e administrativo.

O polo localizado na cidade de Cruzeiro do Sul – Acre, funciona como apoio técnico, para sanar dúvidas quanto ao manuseio do sistema online, ou seja, dar suporte para que os alunos consigam acessar os recursos multimidiáticos. Todas as dúvidas relacionadas ao estudo das disciplinas e realização de atividades são tiradas no ambiente virtual com os tutores online.

Com base na análise documental, verificamos que o currículo do Curso de Pedagogia licenciatura, fundamenta-se em bases teóricas e científicas, exigidas na maioria das vezes pelo mercado de trabalho e provê ao aluno, o instrumental suficiente para acompanhar as mudanças que ocorrem atualmente. Para tanto, o currículo do curso fornece formação humanística e visão global, propiciando sólida formação para atuar como docente na área, desenvolver atividades específicas da prática profissional, além de desenvolver, no âmbito acadêmico, competências para atuar de forma interdisciplinar.

Na compreensão de Sacristán (2017), o currículo é o meio pelo qual o indivíduo tem acesso ao conhecimento, seu significado não está atrelado a um objeto estático. O currículo é uma práxis que se efetiva através das condições em que se realiza, e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura.

A matriz curricular da IES1 encontra-se organizada em seis semestres letivos num conjunto de 43 disciplinas, totalizando 3.200 horas, distribuídas entre atividades acadêmicas, práticas pedagógicas, estágio curricular, TCC, atividades complementares e estudos dirigidos, sendo representados e distribuídos conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 6: Quadro de disciplinas e carga horária do curso de Pedagogia distribuídas em semestres letivos.

SEMESTRES	Horas
PRIMEIRO SEMESTRE	
Educação a distância	20
Homem, cultura e sociedade	60
Educação inclusiva	60
Libras- língua brasileira de sinais	60
Filosofia da Educação	60
Educação e Tecnologias	60
Práticas pedagógicas: Identidade docente	80
Carga horária total	400
SEGUNDO SEMESTRE	
Ética, Política e Cidadania	60
Educação e Diversidade	60
Políticas públicas da Educação básica	80
Metodologia científica	60
Psicologia da Educação e da Aprendizagem	80
Práticas pedagógicas: gestão da aprendizagem	80
Carga horária total	420
TERCEIRO SEMESTRE	
História da Educação	60

Educação formal e não formal	40
Teorias e práticas do currículo	60
Avaliação na Educação	80
Didática	80
Sociologia da Educação	60
Práticas pedagógicas: gestão da sala de aula	80
Carga horária total	430
QUARTO SEMESTRE	
Fundamentos, organização e metodologia da Educação infantil e do Ensino fundamental	80
Letramento e Alfabetização	60
Aprendizagem da matemática	60
Ludicidade e Educação	80
Corpo e Movimento	60
Educação de Jovens e Adultos	40
Estágio curricular obrigatório I: Educação infantil	150
Práticas pedagógicas em Pedagogia: condições de aprendizagem na Educação infantil	80
Carga horária total	610
QUINTO SEMESTRE	
Aprendizagem de Ciências naturais	60
Educação e Artes	60
Legislação Educacional	60

Aprendizagem da Geografia e História	80
Aprendizagem da Língua Portuguesa	60
Literatura Infanto Juvenil	60
Estágio curricular obrigatório II: Anos iniciais do Ensino fundamental	150
Práticas pedagógicas em Pedagogia: práticas de alfabetização e letramento	80
Carga horária total	610
SEXTO SEMESTRE	
Relações interpessoais e administração de conflitos	60
Pedagogia em espaços não escolares	80
Gestão educacional	60
Gestão do projeto educativo	60
Adolescência e Juventude no século XXI	80
Estágio curricular obrigatório III: Gestão educacional e Espaços não escolares	100
Temas atuais em Educação	60
Carga horária total	500

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No que se refere a organização da matriz curricular do curso de pedagogia, a Resolução CNE/CP 2/2015, art. 12, institui que deve-se constituir dos seguintes núcleos: de formação geral, incluindo as áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, além dos fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais; do núcleo que trate do aprofundamento sobre os estudos das áreas de atuação profissional, devendo incluir os conteúdos específicos e pedagógicos, buscando promover a articulação das instituições de formação superior e das redes

de ensino; e do núcleo sobre estudos integradores que contribua com o enriquecimento curricular, como as participações em seminários, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, entre outros. Assim está expresso (BRASIL, 2015):

§ 2º Os cursos de formação 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, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A expressão legal sobre a constituição dos currículos define a abrangência dos estudos necessários para capacitação profissional do professor licenciado em Pedagogia. Com explicitação dos conhecimentos específicos da área de formação docente, suas metodologias e áreas de conhecimentos que devem abarcar a formação em libras, direitos humanos, entre outras temáticas que devem compor o currículo de formação de professores em nível superior.

Ao analisarmos as disciplinas do primeiro semestre do curso de Pedagogia da IES1, compreendemos que disciplinas de alta relevância para o graduando na área da educação, não compõem inicialmente os estudos, como a disciplina de História da Educação, Redação do Trabalho Científico e Psicologia da Educação. Essas disciplinas são importantes, pois nortearão a formação do estudante da área da educação, compreendendo a educação a partir de um contexto histórico, podendo com isso conhecer os desafios do desenvolvimento da educação no passado e a relação com o presente.

A Psicologia da Educação proporciona a compreensão dos processos cognitivos que fundamentam o ato de ensinar e aprender dos indivíduos. E a Redação do trabalho científico insere o aluno no contexto acadêmico de produção. Dessa forma, consideramos esses três campos de estudos muito importantes para compor os primeiros estudos acadêmicos dos licenciandos do curso de pedagogia.

Algumas disciplinas importantes para a formação são apresentadas no campo do estudo teórico, porém nota-se a ausência nos dois primeiros semestres da disciplina de História da Educação. A relevância do estudo acadêmico da referida

disciplina se fundamenta no fato de preparar o aluno para conhecer a história da educação brasileira, sendo elemento de reflexão para compor sua formação profissional.

O estudo das referidas disciplinas citadas acima é importante, no entanto, fazemos uma ressalva com relação a sua distribuição nos semestres de estudos, uma vez que aparecem deslocadas, em vista da sua importância, como História da Educação, um estudo um tanto tardio para potencializar a formação do/a estudante, já que seu estudo somente é contemplado a partir do terceiro semestre.

As disciplinas apresentadas no quarto semestre convergem com a preparação para o Estágio curricular obrigatório I: Educação infantil, pois abordam o lúdico, a expressividade por meio do corpo e dos movimentos, os fundamentos e as metodologias do Ensino infantil, bem como as práticas e as condições de aprendizagem para essa modalidade de ensino. Uma ressalva para a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, que poderia ser desenvolvida nos próximos semestres, enquanto as Didáticas e de Ensino potencializariam a preparação do estudante para o desenvolvimento da prática através do Estágio.

O quinto período apresenta o desenvolvimento da disciplina Estágio curricular obrigatório II: Anos iniciais do Ensino fundamental. Nisso, percebemos que o Guia de percurso da IES1, no que se refere ao desenvolvimento da disciplina de Estágio no mesmo período em que são desenvolvidas as disciplinas de Literatura Infanto Juvenil, Práticas pedagógicas em Pedagogia: práticas de alfabetização e letramento e as relacionadas ao ensino das disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental I, como, Aprendizagem de ciências naturais, da geografia e história e da língua portuguesa, que favorece a preparação para o desenvolvimento da prática de regência, parte integrante da disciplina de Estágio docente.

Na fala da professora Clarice Lispector (2022), foi evidenciado o não desenvolvimento da etapa de regência da disciplina de Estágio docente. O que segundo a docente é uma etapa importante da formação profissional que, mediante seu descumprimento obrigatório, gerou muitos desafios no exercício da sua prática profissional. Recorremos a Resolução CNE/CP 2/2015, art. 13. § 6º, para clarificar que o estágio curricular supervisionado deve ser componente obrigatório a organização curricular das licenciaturas, constituindo-se, sobretudo, como atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015).

Ainda sobre o estágio docente a professora Ruth Rocha (2022) menciona ter recebido créditos por já atuar em uma escola de Ensino Infantil e, portanto, não desenvolveu nenhuma etapa do estágio curricular. Resolução CNE/CP 2/2015, art. 12 – I, ao explicar sobre a constituição do núcleo de formação geral apresenta no item d) que o currículo deverá proporcionar “observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas” (BRASIL, 2015). Nessa mesma resolução, art. 3. _ § 6º/ II, especifica que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, e promover a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente.

Nessa relação sobre o desenvolvimento da disciplina de Estágio, como elucidamos na sessão anterior, outro professor aponta que o estágio constitui em uma etapa que envolve muita coisa prática, como a preparação dos planos de aula, de recursos. E da maneira como acontece, sem a interação presencial, fica muito de faz de conta. Assim, o entrevistado considera que o Estágio deixou muito a desejar. A exposição dos professores evidencia a desarticulação do que apresenta o documento analisado e a prática no curso de formação.

Além de observar na estrutura curricular que disciplinas importantes como Fundamentos da educação inclusiva e Educação do campo não constituem o conjunto das disciplinas dos estudos acadêmicos. A importância dessas disciplinas, alinhada a etapa de desenvolvimento do estágio, se faz em decorrência de fornecer aos acadêmicos a preparação teórica para conduzir situações de aprendizagens ou situações específicas da área no espaço da sala de aula.

O sexto semestre acadêmico situa os estudos sobre a formação profissional para atuação em espaços ou práticas não docentes, que são as disciplinas dirigidas ao conhecimento geral sobre a educação e suas práticas formais e não formais.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia está organizado em seis semestres letivos, totalizando 3.200 horas distribuídas em atividades acadêmicas curriculares, práticas pedagógicas, estágio obrigatório e Trabalho de conclusão de curso e atividades complementares, como é apresentado no quadro abaixo:

Quadro 7: Quadro demonstrativo da carga horária total do curso.

Atividades acadêmicas curriculares		2.140 h
Práticas pedagógicas		400 h
Estágio curricular obrigatório / TCC		460 h
Atividades complementares	Estudos dirigidos	60h
	Atividades complementares	140 h
Total do curso		3.200 h

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O quadro acima apresenta a distribuição da estrutura curricular do curso de pedagogia e na direção do que institui a normatização dada pela Resolução nº 2, de 1º de julho, art. 13, do Cap. V (BRASIL, 2015), compreendemos que existem algumas distorções dada a determinação do currículo obrigatório, uma vez que a referida resolução apresenta,

§ 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, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

A presente descrição, apresenta que os cursos deverão compor oito semestres letivos, relativo a quatro anos de estudos acadêmicos distribuídos em 3.200 h. O que não está devidamente cumprido pelo PPC de pedagogia da IES1. Outro descumprimento trata da carga horária destinada ao estágio docente. Tendo em vista que há obrigatoriedade de 400 horas destinadas aos estágios e o referido PPC apresenta um quantitativo de 460 horas para o desenvolvimento do estágio e do TCC,

o que descumpra a resolução e nos direciona no entendimento de uma formação superficial dos fundamentos teórico-práticos.

Na compreensão da Resolução CNE/CP 2/2015, art. 13. _ § 1º /IV, que institui 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em “áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015). Sobre esse princípio não foi identificado no PPC da IES1 indicações de procedimentos para o cumprimento da referida determinação.

Ainda sobre o currículo de Pedagogia da IES1, destacamos ainda a ausência no currículo da disciplina sobre a História da Educação no Brasil, bem como a pouca ênfase dada as disciplinas de práticas de ensino dos componentes curriculares que compõem o currículo obrigatório da educação básica - Anos iniciais, levando em consideração que a formação de Pedagogia habilita para o magistério do ensino infantil e anos iniciais. Além de pouca preparação teórica para o aluno desenvolver a prática do estágio, o que pode comprometer a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa direção, nos reportamos à Libâneo (2011, p. 99), em relação a crítica levantada acerca das políticas públicas de formação de professores ao inferir que “as políticas educacionais estão pondo demasiada ênfase em programas de formação de professores a ação da educação a distância”. O autor reflete ainda sobre a formação de professores a distância, a qual considera uma formação aligeirada e frágil, com alta possibilidade de formar milhares de professores sem a competência profissional para atuarem na docência, tornando ainda mais desastrosos os baixos resultados da educação fundamental. Dessa maneira, sintetiza a educação a distância, como programa de formação do professor executor e de certificação em larga escala.

Sobre o desenvolvimento do estágio curricular, a IES1 descreve que as atividades eminentemente pedagógicas, previstas na matriz curricular do curso, tem como finalidade articular os estudos teóricos e práticos. Nessa direção, o “Estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante, isto é, prepara para o exercício de uma profissão” (PIMENTA, 2012, p. 205). “O Estágio curricular é componente obrigatório da formação do licenciado em pedagogia. Visa assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional” (GUIA DE PERCURSO, 2020, p. 25). Porém como

apresentado acima o PPP da IES1 não cumpre integralmente as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.

A relevante contribuição do Estágio na formação inicial docente, acontece pela possibilidade do contato direto com a realidade escolar, proporcionando a vivência de professores em formação com o processo de ensino e aprendizagem a partir da ótica docente. Dessa forma, propicia a reflexão sobre docência e os saberes inerentes a sua função, o que favorece ao acadêmico, futuro, professor refletir sobre seus conhecimentos e produzir novos saberes que complementem ou ressignifiquem sua concepção de ensino e de docência, contribuindo significativamente para a formação e desenvolvimento profissional docente.

4.2.2 CONSTITUIÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DAS IES PRIVADAS

Quanto a estrutura pedagógica do curso, tem como objetivo garantir a comunicação entre alunos, professores e tutores na modalidade a distância, propondo para o seu desenvolvimento uma metodologia interativa e problematizadora. Como descrito no documento analisado:

O curso de pedagogia -Licenciatura fundamenta-se em bases teóricas e científicas, exigida na maioria das situações pelo mercado de trabalho e provê ao aluno instrumental suficiente para acompanhar as mudanças que ocorrem atualmente. Para tanto, fornecemos formação humanística e visão global, propiciando sólida formação para atuar como docente na área, desenvolver formação específica da prática profissional, além de desenvolver, no âmbito acadêmico, competências para compreender e desenvolver a capacidade de atuar de forma interdisciplinar (GUIA DE PERCURSO, 2020 p. 3).

Assim, o curso de pedagogia tem como princípio a fundamentação teórico-científica para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e preparação profissional para atuarem na área da educação. Para isto, o curso oferece formação humanística além instrumentar o acadêmico para os desafios da sociedade, proporcionando-lhes a compreensão geral do desenvolvimento das sociedades e quão é importante o papel da educação frente a esse desenvolvimento. Com isso, o desafio é formar-se para ser capaz de exercer a prática docente com qualidade. O que é fundamentado nas ideias de Franco (2008, p. 76), quando a autora afirma que,

A educação, tendo por finalidade a humanização do homem, integra sempre um sentido emancipatório às suas ações; assim, o método científico que a estudará deverá ter como pressuposto a necessidade de sua produção a

partir do coletivo, utilizando-se de procedimentos que possam desencadear ações formadoras e incentivadoras dessa emancipação, produzindo a transformação democrática da realidade.

É expresso pela autora a necessidade de fundamentar as práticas educativas na necessidade de promover o sentido da emancipação humana. Para isso, o desenvolvimento da educação tem por finalidade produzir condições para a transformação das realidades sociais e do desenvolvimento dos sujeitos individuais.

Nesse entorno, os docentes são responsáveis por ministrarem as teleaulas, selecionarem, planejarem e desenvolverem o conteúdo das aulas; elaborarem, redigirem o material de apoio e da aula-atividade; acompanharem a aula-atividade e participarem do planejamento, na organização e na orientação das atividades de estágio e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quando houver. O trabalho docente exercido na educação a distância na IES1, está voltado para o desenvolvimento das funções didático-pedagógicas, e tem por finalidade subsidiar o estudo autônomo por meio dos recursos tecnológicos. No que rege a Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 2018), sobre as atribuições dos docentes, determina,

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O artigo que trata das incumbências dos professores, descreve que os mesmos devem participar da elaboração da proposta pedagógica da instituição, produzir e desenvolver o seu plano de trabalho, contribuir com o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, proporcionar condições para que os alunos possam alcançar a aprendizagem esperada, ministrar as aulas que é de sua responsabilidade, e ainda participar de atividades voltadas para o desenvolvimento profissional, avaliação e planejamento. Além de contribuir com o desenvolvimento da atividade que favoreça a relação escola-família.

Dessa forma, na educação a distância, algumas incumbências aos professores, descritas na Lei referenciada, são desenvolvidas pelos tutores educacionais. Assim, na IES1 há os tutores presenciais e os tutores a distância.

O tutor presencial é um profissional com formação na área do curso, que acompanha presencialmente o processo de ensino e aprendizagem do aluno, atua como mediador. Sua tarefa didático-pedagógica resume no encaminhando das dúvidas, sugestões, comentários e a participação dos alunos durante as teleaulas e aula-atividade. É também responsável pelo registro da frequência dos alunos, aplicação das provas e o acompanhamento das atividades de prática pedagógica, estágio e trabalho de conclusão do curso, sempre que houver. Assim, na descrição das funções do tutor presencial, o documento esclarece que,

A função do tutor é ainda de motivar os alunos a progredir no curso, bem como estimular a responsabilidade, comprometimento, disciplina e organização da sala de aula. Também participa dos fóruns das disciplinas juntamente com os docentes responsáveis pelas disciplinas, tutores a distância e alunos (GUIA DE PERCURSO, 2020, p. 11).

O tutor é o representante da instituição formadora que mantém relação mais aproximada com os estudantes e por isso são atribuídas as tarefas de motivá-los para a permanência no curso, de incentivar nas realizações das tarefas designadas pelos professores, manter a organização do espaço físico para a realização das aulas presenciais, além de participar dos fóruns a fim de manter a aproximação entre os professores, os tutores online e os alunos. Nesse contexto, destacamos a função do tutor como relevante no processo de ensino ofertado na modalidade de educação a distância. Numa reflexão de que “sozinho, o aprendiz caminha vacilante, perdendo o rumo desejado. Nisso, o tutor pode ampará-lo, conduzi-lo e encaminhá-lo” (GONZALEZ, 2015, p. 84). Nesse entorno, os entrevistados teceram relatos da atuação do tutor presencial na EaD, como profissional que contribui positivamente na formação dos professores.

Com enfoque diferenciado, o tutor a distância é um profissional com formação na área do curso, que acompanha o processo de ensino e aprendizagem do aluno como mediador e responsável pela aproximação e articulação entre alunos, tutores presenciais e professores especialistas. Desempenha papel importante no atendimento ao aluno, acompanhando o processo de construção da aprendizagem, em conjunto com o docente.

O tutor a distância tem como função orientar os alunos, por meio do AVA - ambiente virtual de aprendizagem, na realização das atividades, prestando esclarecimentos das dúvidas e procedimentos, que oriente aos alunos/as no desenvolvimento dos estudos. É válido ressaltar também que a mediação pedagógica a distância também pode ser realizada por um professor, que além de acompanhar o processo de aprendizagem, poderá desenvolver as atividades de pesquisa e extensão prevista pela coordenação do Curso.

Quanto ao perfil dos professores da IES1, são especialistas, docentes titulados com formação na área do curso e em áreas afins de acordo com as disciplinas que compõem a matriz curricular, com titulação que privilegia mestres e doutores.

O PPC de Pedagogia da IES1 apresenta como propósito formar professores para exercerem a função de docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ou ainda na Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. E visa formar o pedagogo para atuar na docência, na participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, na elaboração, na execução, no acompanhamento de programas e nas atividades educativas. Na apresentação do propósito e visão do curso, o documento analisado descreve,

Assim propõem formar o docente participante na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (GUIA DE PERCURSO, 2020, p. 6).

A proposta do curso de Pedagogia da IES1 não se limita a preparação para a docência, já que descreve como visão do curso, formar o docente com múltiplas competências na área educacional, seja no contexto escolar ou não escolar. Compreendemos a partir de Franco (2008, p. 44), sobre a formação do pedagogo, visto que “a ação do pedagogo não se confunde com a ação docente, ambos funcionam ainda como papéis complementares. Ao pedagogo, educador por excelência, cabe a organização da escola, a reflexão sobre as ações”. No entanto, em diversos momentos e por diferentes entrevistados verificamos distorções do que apresenta o PPC da IES1 e o que de fato aconteceu durante o processo de formação

dos entrevistados. Nessa direção, houve relatos da precária formação para a docência, principal objetivo do curso de pedagogia.

Vale lembrar que o Guia de percurso (2020) do curso de Pedagogia da IES1, apresenta como objetivos principais: Promover formação teórico-metodológica, articulando as relações teórico-práticas, com vistas à formação do/a profissional participativo na sociedade; Promover maior democratização ao ensino superior, para professores/as do Ensino dos Anos Iniciais e Educação Infantil, bem como aos que desejam atuar no âmbito da educação escolar; Contribuir para a formação docente, com qualificação político-pedagógica e cultural; Fornecer subsídios para uma prática educativa transformadora, por meio de metodologias de ensino inovadoras; Contribuir com o preparo do/a profissional, que atue de forma crítica e participativa na sociedade, buscando a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária; Estimular o exercício do espírito científico e do pensamento reflexivo; Possibilitar a participação do/a aluno/a em atividade de pesquisa e extensão.

Tendo em vista uma sociedade cada vez mais centrada na produção e ampliação de conhecimentos, torna-se necessário oferecer uma formação ampla aos professores para que possam desempenhar suas múltiplas funções na docência. Assim, compreendemos que os objetivos apresentados deixam a desejar quanto a sua amplitude para a formação de professores, já que não identificamos objetivos que sinalizem para o respeito às diversidades e a valorização das diferenças, bem como objetivos que vislumbrem a formação do professor focada no desenvolvimento e construção de saberes que contribuam para a atuação pedagógica ampla e condizente com as necessidades sociais.

Compreendemos que os objetivos apresentados não contemplam a ampla formação necessária ao professor contemporâneo, no entanto, os objetivos que são descritos no documento analisado convergem com o que trata o art. 43 da Lei n. 9.394/1996, sobre a finalidade da educação superior ao descrever a necessidade de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Outro item que merece ser destacado está no art. 43 da referida Lei, e trata do incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, de modo que desenvolva o entendimento do homem e do meio em que vive, e que não foi verificado no PPC da IES1, sendo evidenciado por alguns entrevistados

ao mencionarem não ter desenvolvido nem o estágio nem o TCC, tão pouco qualquer outro tipo de atividade que se faça cumprir com o Art. 43 da referida lei.

Sobre a metodologia do curso de Pedagogia da IES1 o Guia de Percurso (2020), apresenta duas formas diferenciadas de Ensino a distância. O graduando, ao escolher a oferta semipresencial, será vinculado ao polo de apoio localizado na sua cidade. Nessa modalidade, os estudantes participam de atividades síncronas, ou seja, presenciais. No polo, assistem às teleaulas ao vivo, transmitidas via satélite, permitindo a interação com o professor em tempo real. Além de realizar as aulas atividades, que é o momento destinado ao estudo de conteúdos vinculados à disciplina, sempre com o auxílio de um tutor com formação e especialização na área.

Os encontros presenciais acontecem no polo de apoio para que os estudantes possam esclarecer suas dúvidas, colaborarem compartilhando seus conhecimentos e experiências de vida e enriquecerem seu processo formativo e dos colegas. No entanto, destacamos a fala da professora Lygia Fagundes (2022), que se refere ao momento presencial, como “mero encontro para receber informes”. Quanto as atividades assíncronas, ou seja, não presenciais, são realizadas no Ambiente virtual de aprendizagem (AVA), especialmente preparado para o estudo do acadêmico. Na oferta semipresencial as avaliações são realizadas no ambiente virtual de aprendizagem.

Quanto a esses procedimentos metodológicos, na modalidade semipresencial, os entrevistados consideram que a aula-atividade contribuiu para a formação, pois era o único momento em que podiam dialogar, debater, trocar experiências, interagir com o tutor. Apesar de que, outros relatam que esses encontros eram poucos utilizados para o desenvolvimento de atividades que contribuíssem com o processo de formação, se tornando apenas um dia para receber as tarefas ou fazer as avaliações. Sobre o ambiente virtual, o fórum tinha a finalidade de promover debates sobre as disciplinas estudadas, mas acabava por se tornar meramente formalidade.

Nessa perspectiva, a professora Clarice Lispector (2022) infere que como não tinha horário fixo, a exposição de uma ideia sobre a proposta de discussão da aula, seguida de um comentário da ideia, de ao menos dois colegas, já contava a participação do acadêmico no fórum. Dessa forma, analisamos que as metodologias eram precárias para formação profissional, e evidenciam que na prática o principal objetivo era diplomar e não preparar o futuro professor.

Assim, para Cortelazzo (2013), na utilização de ambientes virtuais de aprendizagens, é importante que professores, tutores e alunos se articulem, dando espaço a criação de uma comunidade de aprendizagem, fortalecendo o desejo de comunicar-se. Portanto, a comunicação no ambiente de aprendizagem virtual vai além de apenas interagir pela necessidade social comunicativa, mas sobretudo de produzir aprendizagem, princípio fundamental da educação a distância.

A IES1 na oferta do ensino 100% online, o conteúdo é ministrado por meio de videoaulas gravadas, organizadas junto aos demais conteúdos multimidiáticos e materiais didáticos no AVA. “Esses materiais implicam o conhecimento de outras linguagens, como a sonora, a visual, a audiovisual e a digital” (CORTELAZZO, 2013, p. 157). Nessa oferta, os estudantes têm apoio de um tutor à distância e docentes das disciplinas, de forma que as atividades são todas realizadas no AVA. A interação com os colegas de turma e com os tutores acontece por meio de ferramentas de comunicação como o Fórum, sistema de mensagens e sala do tutor. Nessa oferta, os trabalhos interdisciplinares são individuais e as avaliações são realizadas no portal do aluno.

A metodologia descrita tem como base a autonomia dos estudantes diante do seu processo de formação. “A autonomia é a habilidade de se responsabilizar por sua própria aprendizagem de acordo com o nível de ensino, a partir de um plano de estudo com os recursos necessários” (CORTELAZZO, 2013, p. 20). Uma metodologia capaz de envolver o aluno na produção do conhecimento de modo a agregar valor ao seu desempenho, à formação pessoal e profissional, se constitui através da seleção de materiais e procedimentos que possibilitem ao estudante o compartilhamento de saberes e experiências, contribuindo com o desenvolvimento do seu processo de formação. Sobre esse mecanismo de formação, a professora Ruth Rocha (2022), destacou que “depende de você e do seu tempo para o estudo. Por ser um estudo muito mais teórico, cada um tem de estudar só”.

O princípio base da educação a distância expresso no documento analisado da IES1, é a autonomia, de forma que o aluno organize seu tempo para o estudo, com leituras e com pesquisas de materiais didáticos e os conteúdos das disciplinas. Para compor o ambiente virtual de aprendizagem é disponibilizado pela IES1,

webaulas, fóruns e a biblioteca digital, com espaços pedagógicos para pesquisas bibliográficas, acesso aos materiais didáticos, às teleaulas, livros digitais, periódicos e todo o acervo da bibliografia básica e complementar do

curso. A biblioteca digital disponibiliza diversos materiais que vão desde livros didáticos das disciplinas, até periódicos científicos nacionais e internacionais, revistas, livros de literatura, e-books, monografias e teses (GUIA DE PERCURSO, 2020, p. 12).

A disponibilização dos recursos com fins metodológicos propõe variadas metodologias, tais como: como aulas em rede, fóruns de discussão que são um importante recurso de socialização dos conhecimentos, experiências e saberes, bem como a biblioteca digital, que disponibiliza variados materiais, como livros digitais, materiais organizados didaticamente pelos professores das disciplinas, vídeos aulas que possibilitam maior flexibilidade do estudante quanto ao tempo programado para estudo, além de pesquisa de bibliografia complementar. Essa metodologia com uso de recursos variados, propõe ao estudante melhores condições de produção do conhecimento.

Os procedimentos e materiais são organizados com a finalidade de desenvolver a autonomia do aluno. Os diversos recursos midiáticos com diferentes funções pedagógicas dão aos estudantes condições de exercer autonomia no processo da aprendizagem e formação acadêmica. Nesse sentido, Cortelazzo (2013), compreende que o material didático, as teleaulas, o ambiente virtual de aprendizagem e a prática pedagógica dos professores regentes e tutores formam um conjunto integrado e organizado para apoiar a autoaprendizagem dos estudantes.

Por fim, a IES1, por meio do documento analisado, apresenta que o Curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância apresenta como metodologias de ensino os recursos multimidiáticos pelos quais se promove a interação, comunicação, trocas de ideias e experiências entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a formação do licenciando.

O curso 100% *a distância* tem como metodologias de ensino os recursos midiáticos, sem, contudo, contar com a intervenção presencial. O Curso semipresencial/ apresenta como metodologia de ensino além dos recursos midiáticos, a interação com o tutor presencial e colegas de turma, em uma aula-atividade semanal.

Na oferta semipresencial, há os encontros semanais presenciais obrigatório no polo de apoio. A frequência é obrigatória e o aluno deve ter no mínimo 50% de presença em cada uma das disciplinas para ser aprovado. Nos demais dias, ocorrem os momentos não presenciais, que devem ser realizados no AVA “colaborar”. No ambiente colaborar, o educando tem um repositório de atividades propostas e

obrigatórias do seu curso com datas definidas para a realização, além da produção textual interdisciplinar.

Na oferta 100% online, os estudantes devem assistir as videoaulas gravadas disponíveis no AVA e realizar todas as atividades a distância, assim como no formato semipresencial. As avaliações nesse modelo acontecem no ambiente virtual. A saber, a avaliação do desempenho acadêmico é realizada por disciplina e com incidência sobre a verificação da frequência e o aproveitamento das atividades e dos conteúdos ministrados, mediante o acompanhamento contínuo do aluno e dos resultados obtidos nas avaliações. Sobre a avaliação da aprendizagem Cortelazzo (2013, p. 160) reflete que,

A aprendizagem é dada na interação do indivíduo com o conhecimento. Essa interação pode ser direta quando os alunos leem textos impressos ou digitais, ouvem preleções, assistem filmes ou vídeos e vivenciam novas situações. A aprendizagem sistematizada é mediada por pessoas, podendo ser apoiada por meios de comunicação organizados para que os indivíduos sigam rotas e aprendam, resultante de ações intencionais para que sejam alcançados determinados objetivos, podendo ser individual, solitária, cooperativa e colaborativa. Na modalidade presencial ou distância, se a aprendizagem não estiver sendo desenvolvida pelo aluno, ela precisará ser avaliada para que possa redirecionar o foco e a orientação e replanejar as atividades. A avaliação não significa apenas controle, ela significa sobretudo, acompanhamento do processo para que possa haver intervenções e reorganização, se necessário.

O autor faz uma reflexão sobre a aprendizagem, definindo esta aprendizagem como a interação entre indivíduo e conhecimento. O autor aborda aspectos como a aprendizagem direta, em que os indivíduos aprendem a partir das suas atividades cognitivas e ações próprias relacionadas a novas experiências. Destaca que a aprendizagem mediada por pessoas e objetivos intencionais, com apoio de pessoas e uso de recursos apropriados para o fim que se deseja, caracteriza-se como aprendizagem sistematizada. O autor alerta ainda para a finalidade da avaliação em qualquer modalidade de ensino, deve estar a favor do desenvolvimento do aprendiz, e o seu resultado deverá nortear as ações para redirecionar o ensino se preciso for, a fim alcançar os objetivos traçados.

Assim, avaliações na IES1 são realizadas no polo de apoio sobre o acompanhamento do tutor presencial. As avaliações são em número de duas para cada disciplina e são realizadas com consulta aos materiais didáticos disponibilizados para o cursista. As avaliações são obrigatórias e caso não alcance a pontuação exigida, o estudante poderá ser reprovado.

O processo de avaliação traduz-se em um conjunto de procedimentos “aplicados de forma progressiva e somativa, objetivando a aferição dos conhecimentos e habilidades previstas no plano de ensino de cada disciplina” (GUIA DE PERCURSO, 2020, p. 24). A avaliação como instrumento que contribui com o ensino e a aprendizagem, é destinada à “verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos” (LUCKESI, 2008, p.150-51). Nesse sentido, a avaliação tem a finalidade de verificar os resultados produzidos de forma que auxiliem na condução do processo de ensino, do planejamento e das tomadas de decisões com foco na aprendizagem dos estudantes.

A metodologia descrita no PPC da IES1 caracteriza-se pela articulação entre conceitos e situações problemas, levantamento de hipóteses, orientações e proposições de planejamento de situações experimentais para testagem de hipótese que culminem em atividades e projetos de aprendizagens interdisciplinares.

Em conclusão ao estudo analítico sobre a estruturação acadêmica da IES1, verificamos que a instituição apresenta organização administrativa compartilhada através de polos distribuídos em diversas cidades e a sede localizada na região Sul do Brasil, onde se concentra a direção administrativa e acadêmica. A estrutura curricular está organizada em semestres letivos com distribuição de disciplinas teóricas e práticas. Além disso, possui um programa de ensino fundamentado pelos métodos de ensino da EAD e focaliza os recursos e instrumentos de ensino na tecnologia, o que compreende os processos de ensino e aprendizagem no princípio da autonomia e comunicação virtual como base para o desenvolvimento da formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa dessa natureza foi um desafio grandioso. Esses dois anos de investigações no campo teórico e prático na área de formação de professores, especialmente a formação de professores nos cursos de pedagogia em instituições de ensino superior privada, nos proporcionaram aprofundar conhecimentos, ressignificar concepções e compreender o quanto a temática da formação de professores se faz complexa.

No decorrer do processo científico em que a temática emergiu, o aprofundamento do estudo nos fez perceber que algumas impressões ou percepções iniciais relacionadas à discussão da formação docente e da prática pedagógica dos professores, precisavam ser melhor compreendidas. O que nos motivou a perseguir os objetivos que seriam respondidos por meio da pesquisa científica de abordagem qualitativa.

Compreendemos que a temática da formação docente e prática pedagógica é multifacetada. Assim, suscitamos a problemática de como a formação docente ofertada nos cursos de Pedagogia das instituições privadas do município de Cruzeiro do Sul, reverbera na prática pedagógica docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para isso, buscamos analisar como a formação docente ofertada nos cursos de Pedagogia das instituições privadas do município de Cruzeiro do Sul – Acre reverbera na prática pedagógica docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a finalidade de compreendermos a totalidade dos elementos que compõem a formação docente, buscamos compreender como se encontra estruturado, em termos curriculares e pedagógicos, o Projeto Pedagógico dos cursos de formação de professores em Pedagogia nas instituições privadas de ensino superior em Cruzeiro do Sul – Acre. No entanto, nossa busca não foi totalmente alcançada, em decorrência da não disponibilidade por parte das instituições participantes da pesquisa, dos documentos para análise. Assim, a pesquisa documental, na qual tínhamos como objeto de análise os PPC, não aconteceu como esperávamos. Duas das instituições selecionadas não disponibilizaram os respectivos documentos, de forma que a ideia de analisarmos a organização das três instituições

quanto a estrutura curricular e pedagógica, se tornou inviável e acabamos analisando o PPC de apenas uma instituição. Portanto, expressamos esse aspecto não apenas como uma das lacunas que nosso estudo apresentou, mas como uma possibilidade em que se vislumbra como uma demanda para pesquisas posteriores.

Diante dos dados coletados na IES1, compreendemos que o processo de ensino que acontece através dos cursos de educação a distância oferecidos pelas IES privadas não atende completamente as necessidades de formação dos professores da educação infantil e anos iniciais. Primeiramente porque apesar do PPC apresentar estrutura organizacional pautada na legislação vigente quanto ao total de carga horária e a formação profissional para o exercício da docência identificamos distorções no currículo, de forma que compromete o processo de formação do professor. Como exemplo, destacamos que disciplinas importantes na formação pedagógica dos professores da educação infantil e anos iniciais não estão contempladas no currículo do curso de Pedagogia oferecido pela IES1. Enfatizamos a ausência das disciplinas de História da Educação e História da Educação no Brasil. Compreendemos que a relevância dessas disciplinas na formação do professor está no fato de proporcionar uma visão histórica e, a partir desses pressupostos, o futuro professor é capaz de compreender até onde chegamos e para onde podemos caminhar. É inconsistente que em um curso de formação de professores, não seja oportunizado o conhecimento abrangente sobre a área em que irá atuar profissionalmente. Porém, não basta o conhecimento específico da área em que irá atuar, se faz necessário compreender os processos evolutivos e as transformações pelas quais a educação passou.

Reiteramos nossas críticas no sentido de destacar a necessidade de estudar a História da Educação com um olhar crítico-reflexivo, ponderando as diferentes propostas e metodologias educacionais por um viés pluralista para que os professores não desenvolvam uma visão limitada e parcial da educação. É preciso compreender que as propostas e metodologias se inserem em um contexto histórico diferente, por isso, precisamos compreender as práticas educacionais do passado a fim de ressignificá-las no presente e no futuro.

Destacamos ainda uma outra problemática sobre o currículo no que se refere a carga horária destinada aos estudos práticos e que estão em desacordo com as

Diretrizes Curriculares Nacionais, como as disciplinas de estágios, que obrigatoriamente, deveriam ser distribuídas em 400 horas, e a partir da segunda metade do curso, mas não é isso que acontece. Essa carga horária concentra-se na parte final do curso e ainda, apresenta-se dividida entre estágio e TCC. Isso aponta para uma formação superficial quanto aos conhecimentos práticos da profissão docente. Nesse contexto, consideramos como aspecto negativo o não cumprimento da carga horária obrigatória de estágio, pois o estágio constitui numa etapa fundamental para a formação profissional. O estágio curricular é um momento de estreitamento entre conhecimento teórico e prático, no qual as experiências vivenciadas pelo futuro professor são produtoras de conhecimentos e aprendizagens importantes ao exercício docente.

Nas falas das entrevistadas identificamos professores que não realizaram o Estágio Docente, nem fizeram TCC, embora o PPC da IES1 descreva ambas como disciplinas obrigatórias. Esse aspecto realça a formação precária e desvinculada da função formativa do curso de graduação em pedagogia, que deve está voltado para a preparação de professores para atuarem na docência dos Anos iniciais e Ensino infantil. Tal aspecto afirma ainda, a visão mercadológica que predomina nas IES privadas e na oferta da educação a distância.

Ao buscarmos reconhecer os métodos utilizados pelos docentes nos momentos de estágios e aulas práticas nas instituições privadas de ensino superior, os resultados apontaram mais uma vez para a precariedade da formação profissional oferecida nessas IES. Dada a ênfase apresentada pelos professores participantes acerca dos métodos de estudos no curso de graduação, ficou muito evidente a insatisfação destes professores quanto a dissociação dos estudos teóricos e práticos durante sua formação inicial. A esse respeito compreendemos que a falta de interação entre professores e alunos, o debate sobre as experiências produzidas no Estágio, a discussão acerca dos resultados obtidos nos diferentes contextos das escolas, são fatores que interferem na produção de conhecimentos profissionais e na preparação para a docência dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar de conter a carga horária destinada as atividades de “Práticas Pedagógicas” na estrutura curricular do PPC analisado, os professores entrevistados fizeram críticas à falta de atividades que envolvesse situações práticas no decorrer do

curso, o que foi considerado por alguns como principal fator de geração das dificuldades no exercício da profissão.

Compreendemos a profissão docente como uma profissão teórico-prática, portanto a relação teoria-prática se faz fundamental durante o processo de formação inicial dos professores. E quando ocorre a desarticulação entre estes dois elementos, isso se torna prejudicial para os futuros professores, pois estes não têm a oportunidade de compreender os conhecimentos teóricos e verificar sua aplicação prática, o que será marcante para o seu desenvolvimento profissional.

O conhecimento científico está articulado com a prática. Ainda assim, os métodos utilizados pelos professores do curso de Pedagogia da IES1, especialmente na disciplina de estágio e demais disciplinas práticas, são iguais a todas as demais aulas. Os métodos de ensino têm como base a plataforma virtual, para exposição de conteúdos e orientações didáticas e não há situações que contribuam para a construção dos conhecimentos práticos. Sobre esse procedimento, os entrevistados demonstraram em suas falas que estes métodos são ineficientes para o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos que constituem a prática pedagógica.

O desenvolvimento do estágio através da observação e regência é de suma importância para uma formação docente de qualidade, pois possibilidade que o futuro professor construa os diferentes saberes necessários a sua atuação. O não cumprimento da carga horária exigida no estágio curricular, favorece a formação de professores despreparados para a docência.

Nesse sentido, buscamos conhecer a prática pedagógica docente dos professores formados nas instituições de ensino superior privadas que selecionamos para esta pesquisa. Inicialmente, ao realizarmos a entrevista semiestruturada, verificamos nas categorias temáticas evidenciadas na análise de conteúdo que os professores apresentam práticas muito parecidas. Todos afirmaram ter conhecimentos teóricos e práticos da profissão docente, ao relatar sobre os diversos aspectos que envolvem o processo de ensinar e de aprender. Assim, com a finalidade de complementar o conhecimento sobre a prática dos professores, desenvolvemos a observação não participante, o que foi importante para melhor conhecer essa prática.

As práticas que os professores desenvolvem são resultantes de diversos fatores, sendo um deles a formação inicial. Sobre as atividades práticas desenvolvidas pelos entrevistados durante seu curso de formação inicial, foram definidas pelos mesmos como superficial, precária, insuficiente para a preparação docente. Mesmo que a formação inicial tenha se apresentado como deficiente na visão dos entrevistados, em decorrência das experiências práticas proporcionadas, estes consideram a formação acadêmica como o principal saber docente necessário ao exercício da profissão e a principal forma de aprendizagem da docência.

No caso dos entrevistados que evidenciaram poucas experiências práticas no decorrer de sua formação, estes profissionais recorreram a outras estratégias para enriquecer sua prática docente, como a troca de experiência com seus pares, o apoio pedagógico de coordenadores e o próprio compromisso com a sua formação, constituíram as referências da prática. Portanto, notamos que a prática pedagógica não se consolida nos cursos de formação docente, mas ao longo do processo de atuação, afinal as práticas dos professores são relacionadas ao meio em que atuam, as características das escolas, bem como ao coletivo que permeia os ambientes escolares. É mediante a aprendizagem prática que os professores fundamentam suas práticas. E, portanto, mesmo tendo estudado num curso de formação docente igual ou parecido no que diz respeito a estrutura curricular, os professores apresentarão práticas diversificadas.

A compreensão de que os professores apresentam diferentes práticas aconteceu principalmente pela verificação dos conhecimentos acerca dos elementos didáticos, a saber o planejamento, metodologia e avaliação e como esses elementos compõem o exercício prático docente. Por isso, no decorrer deste estudo, buscamos refletir sobre esses elementos e se estes constituem dificuldades na prática pedagógica dos entrevistados. Identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos professores formados pelos cursos de Pedagogia nas universidades privadas no que diz respeito aos elementos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação, foi determinante para compreensão quanto ao objeto de pesquisa apresentado.

A entrevista semiestruturada e a observação não participante nos apresentaram dados importantes acerca dos elementos didáticos na prática do professor e da relação com a formação inicial na graduação. Nessa direção, as

dificuldades relacionadas aos elementos didáticos foram apontadas pelos entrevistados como decorrente do Curso de Graduação ofertado pelas instituições privadas. O planejamento didático-pedagógico apareceu como principal dificuldade dos professores no início da profissão. Como mencionado anteriormente, a dissociação da relação teoria-prática nos cursos de formação, a não realização de atividades em que pudessem exercitar a teoria, como por exemplo, produzir planejamentos, e neles a aplicação e desenvolvimento de metodologias e os processos de avaliação, são situações favoráveis para a reflexão dos conhecimentos necessários na formação inicial dos professores, o que para a maioria dos entrevistados, não aconteceu nos cursos em que estudaram.

A produção do planejamento didático-pedagógico necessita de conhecimentos teóricos e práticos para que seu desenvolvimento seja realizado de forma produtiva. Planejar aulas, não significa selecionar conteúdos para passar aos alunos, mas, deve se constituir numa ação política, em que as metodologias são determinantes para compor o ato político da educação. E a avaliação deve estar a serviço do desenvolvimento dos estudantes e da reflexão do professor sobre sua prática.

Esta pesquisa nos possibilitou compreender que a formação docente ofertada nos cursos de pedagogia das instituições privadas ecoa na prática pedagógica docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os entrevistados evidenciaram que para o professor iniciante na profissão, a formação recebida na graduação constitui a base dos saberes característicos da atuação docente. Nessa direção, o início da profissão foi destacado pelos docentes como bastante difícil, em decorrência da precária preparação que receberam em seus cursos de formação. Essas dificuldades, foram amenizadas no decorrer da atuação profissional, por meio das experiências que adquiriram no exercício da docência e que contribuíram para que suas práticas pedagógicas fossem ressignificadas e aprimoradas.

Diante do estudo realizado, percebemos que há uma insatisfação por parte dos entrevistados com a formação recebida nos cursos de formação de professores em pedagogia nas IES privadas, por compreenderem que no início de sua profissão não se sentiram preparados para exercer a docência. Com base nos dados coletados, ficou evidenciado a necessidade de políticas públicas que responsabilize o Estado pela formação de professores em pedagogia, pois são os profissionais os

responsáveis pela docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e conseqüentemente pela melhoria da qualidade da educação básica. Acreditamos que o Estado deve trazer para si a responsabilidade de formar os professores para atuar na educação infantil e anos iniciais, realizando uma formação de qualidade em universidades públicas. E quando não for possível, que minimamente regulamente as universidades privadas para que a qualidade da formação oferecida seja reverberada na prática docente de professores que irão atuar na educação escolar pública e privada brasileira.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz (coord.). **Formação de professores no Brasil: agenda de políticas e estratégias para mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade pública e iniciativa privada: os desafios da globalização**. Editora Alinea. Campinas, São Paulo, 2002.

ANDRADE, Julia Pinheiro. SARTORI, Juliana. **O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem**. In: Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

ANDRÉ, Marli. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: SP. Papirus, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.

BAUER, Martin, W. GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. RJ: Vozes, 7.ed. 2008.

BERTOTTI, Rudimar Gomes. RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas as transformações da ditadura civil-militar**. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

BORTOLANZA, Pro. Dr. Juarez. **Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade**. – PR juarezbortolanza@gmail.com UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181204>. Acesso em 15 de julho de 2021.

BRASIL, LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL, Legislação Informatizada - **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827** - Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). www2. Câmara.leg.br. Acesso em 13 de dezembro de 2021.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diário oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006 _ Seção 1, p. 11. Disponível em: www2. Câmara.leg.br. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

BRASIL, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015_ Seção 1, p. 8-12. Disponível em: www2. Câmara.leg.br. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

BRZEZINSKI, Íria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. Ed. UNESP, São Paulo, 1999.

CESTARO, Patrícia Maria Reis. Olhares para a formação dos cursos de pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche. 2019. 260 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna** (1621-1657). Versão para e-book. Introdução, Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. _ Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: www.eBooksBrasil.com.br Acesso em 29 de julho de 2022.

COSTA, Ricardo da. **A educação na Idade Média. A busca da sabedoria como caminho para a felicidade**: Al-Farabi e Ramon Llull (século X-XIII). Dimensões-Revista de história da UFES. Dossiê: História, Educação e Cidadania. Vol. 15 p. 99-115, 2009. Acesso em 23 de maio de 2022.

COSTA, Sammia Shum de Oliveira Jesus. Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade. 2018. 172 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Ed Sulina. Porto Alegre, 1995.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância**. _ Curitiba: InterSaberes, 2013.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Formação Centrada na Escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores**. Revista de educação. PUC-Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, Brasil _ n. 28, p. 101-111, jan./jun.,2010.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa_ 11. ed._ Campinas, SP: Autores associados, 2015.

DOMINGUES, Isaneide. BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **O ensino de didática e metodologias específicas**: caminhos inovadores na formação de professores polivalentes em cursos de pedagogia no estado de São Paulo. Ed. 1. Ed. Cortez, São Paulo, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Ed. Penso. Porto Alegre, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas**: a mediação dos saberes pedagógicos. Revista educação e pesquisa, São Paulo. V. 34_n.1. p. 109-126, jan./abril.2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. Ed. ver. amp. _ São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente.** _ 1. ed. _ São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação: Selma Garrido Pimenta)

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática pedagógica e docência:** um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista brasileira de estudo pedagógicos. (on-line) v.97_n.247. p. 534-551. Set./dez.2016. São Paulo. V. 34_n.1. p. 109-126, jan./abril.2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília. 2. ed. Liber livro editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. _70ª ed. Rio de Janeiro/RJ: paz e terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** 3. Ed. _ São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GATTI, Bernardete A. **Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica:** A relação teoria e prática e o lugar das práticas. Revista FAEEBA - Ed e Contemporânea. Ed. 57, vol. 29. Salvador, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância.** 2. Ed. _ São Paulo: Aventura, 2015.

HUMEREZ, Dorisdaia C. e JANKEVICIUS, José Vítor. **Evolução histórica do ensino superior no Brasil.** 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br> _ Acesso em: 26 de julho de 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** Ed. 7. Cortez. São Paulo, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9ª ed. _ Campinas, SP: papiros, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** _ 5ª ed. _ São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, Alexandre César Cunha; DOLABELLA, Ana Rosa Vidigal. Et al. **Interdisciplinaridade, práticas curriculares e a formação do docente interdisciplinar.** In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; FERREIRA, Nali Rosa Silva. (org.) 1. Ed. _ Curitiba, PR: CRV, 2013.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. **Ensino fundamental: papel social, especificidades e representações dos professores dos anos iniciais.** In: PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. _ O papel da escola pública no Brasil contemporâneo. _ 1. Ed. _ São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da pedagoga e identidade do pedagogo. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILAZES, Ghedini Costa (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectiva.** _ Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (orgs.) **Didática em uma sociedade complexa.** Goiânia: CEPED, 2011.

LIRA, Bruno Carneiro. _ Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético. _ Petrópolis, RJ: vozes, 2016.

LOPES, Regina Maria G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, Sema Garrido. _ **Saberes pedagógicos e atividade docente.** (org.). 8. ed. _ São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Et al. (org.). **Didática: o ensino e suas relações.** 18ª ed. _ Campinas, SP: Papyrus, 2012. _ (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** _ 19. Ed. _ São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** _ 1. ed. _ São Paulo: Cortez, 2011.

KASSIS, Renata Nassralla. Formação de professoras e professores polivalente nos cursos de pedagogia em instituições de ensino superior privadas. 2015. 234 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

MARKERT, Werner. Discurso comunicativo e reflexividade dialética: formação de professores à luz da teoria crítica. In: MORAES, Silvia Elizabete (org.). **Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar.** _ Campinas, SP: Mercado de letras, 2008.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais.** Scielo - Scientific Electronic Library Online. São Paulo SP – Brasil. Disponível: <https://www.scielo.br>. E-mail: scielo@scielo.org. Acesso em: 26 de julho de 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2019 35 Disponível em: <http://cedes.unicamp.br> Acesso em 22 jul 2021.

MARTINS, José Lauro; SILVA, Valdirene Cassia da. As boas práticas em ambientes virtuais: a dialogia nos fóruns e gestão da aprendizagem em cursos on-line. In: VEIGA, Ilma Passos. Et al. (org.). **Formação de professores: currículo, saberes e práticas pedagógicas**. Curitiba: VRV, 2019.

MARTINS, Fernando Silva. Processo de mercantilização no ensino superior privado brasileiro e formação de professores no curso de Pedagogia. 2022. 142 f. Dissertação (mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) _ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. São Paulo, 2022.

MELO, Rita Márcia Andrade Vaz de. **Intercessões entre papel, atribuição, mediação e prática pedagógica dos tutores presenciais na formação continuada de professores a distância**. _ 1. Ed. _ Curitiba, PR: CRV, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2011. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/> Acesso em 12 ago. 2021.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MIMESSE, Eliane. **A criação da Escola Moderna em uma comunidade italiana no ano de 1918**. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, nº 35, 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br> Acesso em 04 de junho de 2022

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. _ **GUSTAVO CAPANEMA E O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: A INVENÇÃO DE UM LEGADO**. *Revista História da Educação (Online)*, 2021, v. 25: e108349 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/108349>. Disponível em: <https://www.scielo.br> Acesso em: 18 de junho de 2022.

MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição (orgs.). **Os sete saberes necessários à Educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

MORAES, Sílvia Elizabete (org.). **Currículo e Formação docente: um diálogo interdisciplinar** _ Campinas, SP: Mercado de letras, 2008.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Ed. Penso, Porto Alegre, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. 8. ed. _ Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 5. ed. _ São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002. _ Tradução: Catarina Eleonora F. da silva e Jeanne Sawaya. _ Revisão técnica: Edgard de Assis Caralho.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Tema em destaque – didática e formação de professores. Caderno de pesquisa: vol.

47, n.166. p.1106-1133. Out./dez.2017. <https://www.scielo.br>. Acesso em: 25 de novembro de 2021.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Profissão professor**. Porto-Portugal. Editora Porto, 1999. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luíza Santos Gil.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. DOMINGUES, Isaneide. FUSARI, José Cerchi. PIMENTA, Marineide de Oliveira Gomes Selma Garrido. BELLETATI, Umberto de Andrade Pinto Valéria Cordeiro Fernandes. **Cursos de pedagogia: Inovações na formação de professores polivalentes**. Editora: Cortez, ed. 1, São Paulo, 2019.

PINTO, Daniela Basso Batista. Formação de professores na universidade: o curso de pedagogia em questão. 2008. 285 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, São Paulo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: **Alternativas no ensino de didática**. Marli Eliza D. A. de André; Maria Rita N. S. de Oliveira (org.) _ 8. Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (org.). – 8. Ed. _ São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** _ 11. Ed. _ São Paulo: Cortez, 2012.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. ed. 1. Panda Educação, São Paulo, 2018.

RIBEIRO, Márden de Pádua. **História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico**. Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015. ISSN: 1984-6150 - www.fafich.ufmg.br/temporalidades Acesso em: 20 de junho de 2022.

ROTHEN, José Carlos. **A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931**. _Revista brasileira de história da educação n° 17 maio/ago. 2008. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em 21 de junho de 2022.

SACRISTAN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão Professor**. _ Antônio Nóvoa (org.) Porto-Portugal. Editora Porto, 1999. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luíza Santos Gil.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. _ 3. Ed. _ Porto alegre: Penso, 2017.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior, 1808 – 1990.** _NUPES – Núcleo de pesquisas sobre Ensino superior. Universidade de São Paulo: 1991.

Disponível em: <https://nupps.usp.br>. Acesso em: 21 de junho de 2022.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. Revista Ensino Superior Unicamp. 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em: 26 de novembro de 2022

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11.ed.rev. _ Campinas, SP. Autores associados, 2011. (coleção educação contemporânea).

SCHMITZ, Edígio F. **Caminhos da universidade brasileira: filosofia do ensino superior.** Ed. Sagra. Porto Alegre, 1984.

SEM AUTOR. **Guia de percurso: curso de licenciatura em pedagogia.** Unopar, 2020.

SILVA, Jair Militão da. (org.) **Os educadores e o cotidiano escolar.** Campinas, Papirus; 2000.

SOKOLOWSKI, Maria Tereza. História do curso de pedagogia. Comunicações • Piracicaba. Ano 2020 _n. 1. p. 81-97 _jan.-jun. 2013. ISSN Impresso 0104-8481 - ISSN Eletrônico 2238-121X 81 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-9> Acesso: 26 de novembro de 2022.

SOUZA, José Clécio silva e. **Educação e História da Educação no Brasil.** Disponível: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso: 26 de julho de 2021.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação:** a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** _Revista Brasileira de Educação. Nº 14 Mai/Jun/Jul/Ago/2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso: 25 de junho de 2022

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. _ Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. _ Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Ensino Superior privado no Brasil**. Brasília: Paralelo 15: São Paulo, Marco Zero, 2000.

VARLOTA, Y. M. C. **Representação social de ciência constituída por alunos do ensino médio: porto de passagem da ação pedagógica**. PUC. São Paulo, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas-SP: papiros, 2008.

VICKERY, Anitra. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Ed. Penso. Porto Alegre, 2016.

WIGGINS, Grant. e MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Bárbara Barbosa Born, Andréa Schmitz Boccia. _ 2. ed. _ Porto Alegre: Penso, 2019.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papirus, 1990

APÊNDICES

APÊNDICE A -- ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

MESTRANDA: Maria Joana Manaitá Pinheiro

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra

**ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL E SEMIESTRUTURADA, DIRECIONADA AOS
PROFESSORES FORMADOS NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE CRUZEIRO DO SUL-
ACRE**

Perfil do participante da pesquisa:

Entrevistada (a): _____

Data de nascimento: _____

Nível de escolaridade: _____

Tempo total de atuação como docente: _____

Escola(as) em que lecionou: _____

Período em que lecionou nesta (as) escola (as) _____

Série (es) em que lecionou: _____

Tema 1: Formação acadêmica e prática pedagógica

1. Sua formação inicial lhe proporcionou base sólida para a atuação como docente? Comente.
2. Como você relaciona as disciplinas do campo teórico da graduação com a preparação para a prática pedagógica docente?
3. Como eram ministradas as disciplinas teóricas na graduação?
4. Existiam disciplinas práticas e estágio docente na graduação? Como eram desenvolvidos?
5. Quais as principais dificuldades no início da profissão?

6. Você associa as dificuldades no início da profissão à algum fator da formação acadêmica? Qual ou quais?

Tema 2: Planejamento didático-pedagógico do professor

1. Qual sua concepção sobre o planejamento didático-pedagógico para sua prática docente?
2. Como é produzido o planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula? Que itens devem constar? Qual importância de cada item?
3. Como relaciona suas experiências, formativas e vivenciais com o processo de planejar suas aulas?

Tema 3: Procedimentos metodológicos em sala de aula

1. Qual importância dos procedimentos metodológicos para o processo de ensino? E como influencia na aprendizagem dos alunos?
2. Quais os principais procedimentos metodológicos utilizados na prática da sala de aula?
3. . Os procedimentos que você utiliza na sua prática docente fazem parte dos conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica ou a formação continuada? Explique.

Tema 4: Avaliação da aprendizagem dos alunos

1. Para você, o que é avaliação da aprendizagem?
2. O que você avalia em seu aluno? E quais instrumentos são utilizados?
3. Você avalia seus alunos no cotidiano, durante as aulas ou nos momentos específicos de aplicação dos instrumentos de avaliação? Por quê?
4. A avaliação pode contribuir com o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem? Como?
5. Como você utiliza os conhecimentos teóricos e práticos da formação acadêmica no processo de avaliação dos estudantes?

APENDICE B -- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

MESTRANDA: Maria Joana Manaitá Pinheiro

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL, DIRECIONADO AOS PROFESSORES
FORMADOS NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS EM CRUZEIRO DO SUL-ACRE**

A observação desenvolvida terá finalidade de coletar dados acerca do planejamento didático-pedagógico do professor, dos procedimentos metodológicos em sala de aula e sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos de modo que possa compreender a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa.

O quadro abaixo apresenta os itens a serem observados no espaço da sala de aula

1. O professor dispõe de planejamento materializado no momento da aula. E como utiliza.
2. O desenvolvimento das aulas quanto aos aspectos da efetivação do planejamento.
3. Os aspectos da formação do aluno que estão presente no planejamento das aulas
4. O domínio teórico e prático dos conteúdos de ensino em sala de aula.
5. Os procedimentos metodológicos utilizados na prática da sala de aula.
6. As principais dificuldades da prática quanto aos procedimentos metodológicos.
7. Os métodos utilizados durante as aulas se apresentam como motivadores da aprendizagem dos alunos.
8. Como ocorre a avaliação da aprendizagem durante as aulas e como se manifesta no processo de ensino na relação ação-reflexão-ação.
9. Os instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem e a contribuição para a formação do aluno.
10. Se as práticas pedagógicas do professor apresentam-se num contexto de relação com os fundamentos teóricos da educação tendo como base a formação acadêmica.

APENDICE C -- PROTOCOLO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - *CAMPUS FLORESTA*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

MESTRANDA: Maria Joana Manaitá Pinheiro

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra

PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR

1. Identificação, contexto de fundação e público alvo da instituição;
2. Estrutura administrativa, pedagógica e docente;
3. Perfil dos professores que atuam no curso de PEDAGOGIA;

4. Missão, objetivos e visão do curso;
5. Concepção pedagógica;
6. Visão e finalidade do currículo;
7. Matriz curricular e a respectiva operacionalização;
8. Ementa e carga horária das disciplinas teóricas e práticas;
9. A concepção e a composição das atividades de estágio curricular;
10. Ambientes de aprendizagens;
11. Metodologias de ensino;
12. Processo de Avaliação: instrumentos e periodicidade;

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO_CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE

Pesquisador: MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53105921.2.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre- UFAC

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Acre- UFAC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.197.216

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL, da Universidade Federal do Acre – UFAC, do Campus de Cruzeiro do Sul. Apresenta como problema de estudo o seguinte: “Como a formação docente ofertada nos cursos de Pedagogia das instituições privadas do município de Cruzeiro do Sul, reverbera na prática pedagógica docente? Também destaca no corpo do projeto questões norteadoras. No intuito de responder a referida problemática, tem como objetivo primário: Analisar como a formação docente ofertada nos cursos de Pedagogia das instituições privadas do município de Cruzeiro do Sul, reverbera na prática pedagógica docente. Será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratória, sendo utilizados como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos de coleta de dados se darão a partir da entrevista semiestruturada e a observação da prática pedagógica em sala de aula de professores pedagogos formados em instituições de ensino superior privadas de Cruzeiro do Sul, Acre. As fontes documentais serão analisadas com base no referencial teórico. Para interpretação dos dados coletados nas entrevistas e observação será utilizada a análise de conteúdo, utilizando o procedimento de categorização a priori. Esse estudo possibilitará a compreensão dos processos formativos inseridos nos espaços acadêmicos de instituições privadas deste município e como se consolida a prática pedagógica nos espaços escolares. Apresenta o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) adequadamente a pesquisa e as declarações das instituições onde serão

Endereço: "Campus Universitário" Rector Átilio G. A. de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: 59064 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.015-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3201-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.187.2/16

realizadas a pesquisa.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

“Analisar como a formação docente ofertada nos cursos de Pedagogia das instituições privadas do município de Cruzeiro do Sul – Acre reverbera na prática pedagógica docente.”

Objetivo(s) Específico(s):

- (1) “Compreender como se encontra estruturado, em termos curriculares e pedagógicos, o Projeto dos cursos de formação de professores em Pedagogia nas instituições privadas de ensino superior em Cruzeiro do Sul - Acre”;
- (2) “Identificar os métodos utilizados pelos docentes dos cursos de formação de professores pedagogos nos momentos de estágios e aulas práticas nas instituições privadas de ensino superior”;
- (3) “Conhecer a prática pedagógica docente dos professores formados pelos cursos de Pedagogia da iniciativa privada”; e
- (4) “Identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos professores formados pelos cursos de Pedagogia da iniciativa privada no que diz respeito aos elementos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Estão descritos igualmente no PD e IBP os riscos da pesquisa. De acordo com a Resolução CNS 466/2012 “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Observa-se que os riscos foram adequadamente dimensionados. Ao se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, poderá apresentar riscos de nível baixo e de natureza social, física e psicológica, com maior possibilidade para os itens abaixo relacionados :

1. Desconforto e constrangimento: podendo ser caracterizada pelo incômodo do participante diante do pesquisador, durante a realização das entrevistas;

Endereço: “Campus Universitário” Ritor Aulo G. A de Souza”, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
 Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
 UF: AC Município: RIO BRANCO
 Telefone: (68)3201-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cnp@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.197.216

2. **Cansaço Físico:** pode ocorrer cansaço físico por parte dos participantes, durante a realização das entrevistas;
3. **Perda da confidencialidade dos dados e exposição:** relaciona-se ao risco de outras pessoas não envolvidas na pesquisa terem acesso às informações coletadas através dos instrumentos de entrevistas;
4. **Interpretação equivocada dos dados coletados:** este risco pode ocorrer devido a possibilidade de interpretação equivocada dos dados produzidos por meio das entrevistas e no momento da transcrição das entrevistas gravadas.
5. **Moral:** por ter sua prática vulnerável a quebra de sigilo.

A pesquisadora descreve ainda que vai tomar toda cautela para que isso não aconteça conforme descrito no PD e IBP ainda ressalta que dará suporte financeiro caso haja a necessidade de gastos com locomoção ou alimentação em decorrência de atividade relacionada à pesquisa e informará aos participantes da pesquisa quanto aos direitos dos mesmos, explicitando que terão apoio financeiro para despesas decorrente de atividade relacionada à pesquisa, apoio relacionado à saúde física e mental bem como, dos direitos de indenizações caso a atividade da pesquisa cause danos seja físico, emocional ou social.

Benefícios:

Estão descritos igualmente no PD e IBP: "O estudo em questão propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica docente dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, formados pelos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior privadas do município de Cruzeiro do Sul/Acre". A investigação trará amplas contribuições ao universo da pesquisa científica, visto que produzirá um olhar reflexivo sobre a formação e atuação dos professores advindos das instituições privadas, proporcionando foco para uma realidade específica do município de Cruzeiro do Sul, carente de pesquisas sobre a temática. O estudo também beneficiará a sociedade cruzeirense, visto que possibilitará a real avaliação das instituições privadas de ensino superior e dos cursos de formação de professores pedagogos. Segundo a Resolução CNS nº 466/12 Item V.2 – "São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes sejam exclusivamente indiretos desde que considerados as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses". Observa-se que os benefícios foram adequadamente explicitados.

Endereço: "Campus Universitário"/Reitor Aúlio G. A de Souza", Bloco de Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BIRDS4 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3301-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5167.216

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante socialmente, tem potencial para ser bem desenvolvida de maneira adequada aos elementos da ética em pesquisa envolvendo seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1- Folha de Rosto: Observa-se que os campos estão preenchidos adequadamente. Há a assinatura do pesquisador responsável, da instituição proponente e do patrocinador principal com data em 29/10/2021.

2- Projeto de Pesquisa: Considerando que "a revisão ética dos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser associada à sua análise científica" (Resolução CNS Nº 466/2012 VII.4), serão analisados os itens do Projeto de Pesquisa que contém inadequações e precisam de revisão, para que se conclua a revisão ética da proposta de pesquisa.

2.1 Projeto detalhado (PD): apresenta todos os elementos obrigatórios de um projeto de pesquisa conforme normas vigentes.

2.2 Título do projeto: possui clareza, objetividade, sendo apresentado em todos os demais documentos de maneira idêntica.

2.3 Resumo: o resumo consta no PD e IBP. Observa-se que o resumo está adequado apresentando itens necessários.

2.4 Problema e Hipótese de Pesquisa: foi apresentado o problema de pesquisa no PD porém não consta nas IBP: Como a formação docente ofertada nos cursos de Pedagogia das Instituições privadas do município de Cruzeiro do Sul, reverbera na prática pedagógica docente? A pesquisadora descreve nas IBP que não haverá hipótese na pesquisa, porém não descreve no PD. No PD apresenta questões norteadoras que não se encontram nas IBP. Portanto, solicita-se que ambos contem igualmente no PD e IBP.

2.5 Objetivos da Pesquisa: Observa-se que os objetivos específicos possuem congruência e subordinação em relação ao objetivo geral, pois a pesquisadora vai compreender, identificar e conhecer para a seguir analisar. Portanto, os objetivos estão adequados.

2.6 População e amostra: Sobre os critérios de seleção e amostragem na pesquisa, serão investigados os professores da rede pública que foram formados nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior privada em Cruzeiro do Sul-Acre, que atuam exclusivamente nos anos iniciais em escolas públicas e que estejam atuando a menos de cinco anos, sendo 10 participantes. Mediante os critérios de inclusão e exclusão, bem como a disponibilidade e liberdade de aceitação dos participantes.

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Átilio G. A. de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefones: (68)3301-2711 Fax: (68)3229-1248 E-mail: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.197.218

2.7 Critérios de inclusão e exclusão: Constam igualmente no PD e IBP os critérios de inclusão: universidades privadas que ofertam formação em Pedagogia nos cursos de formação de professores e professores formados nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior privadas do município de Cruzeiro do Sul-Acre e que atuam como docente nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas da rede pública; critérios de exclusão: instituições privadas que estão a menos de seis anos no município com o curso de formação de professor em Pedagogia e professores formados nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior privadas do município de Cruzeiro do Sul-Acre e que atuam há menos de um ano como docente dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino. Os critérios de inclusão e exclusão estão adequados.

2.8 Métodos: a metodologia foi descrita como uma investigação dimensionada no enfoque qualitativo. Essa pesquisa “[...] utiliza a coleta de dados sem mediação numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação” (SAMPIERI; COLLADO, LUCIO, 2013, p. 30). É classificada quanto aos seus objetivos como descritivo-exploratória, sendo compreendida ainda, como principal objetivo, o aprimoramento de ideias previamente elaboradas ou a confirmação de intuição do investigador. As coletas de dados seguirão um protocolo elaborado pelas pesquisadoras (pesquisadora/orientadora) tais como roteiro da entrevista e da observação. Assim, estão adequados para realização da pesquisa.

2.9 Análise de dados: foi descrito igualmente no PD e IBP: “Após a coleta dos dados realizada mediante os procedimentos explicitados anteriormente, a pesquisadora de posse do material coletado, como elucida Lakatos e Marconi (2003 p. 166) “deve submetê-lo a uma observação crítica, a fim de detectar falhas ou erros, evitando assim informações confusas, distorcidas, incompletas que podem prejudicar o resultado da pesquisa”. Caso seja identificado algum aspecto que conduza a perda de qualidade da pesquisa, serão tomadas providências para sanar os problemas detectados, como fazer nova coleta ou revisar os dados coletados, já que nas pesquisas de natureza qualitativa, faz-se necessária a precisão das informações coletadas junto aos participantes, para que aconteça a identificação eficiente dos dados coletados por meio da codificação. A análise documental e a entrevista será realizada pela análise de conteúdo (Bardin). Portanto, estão adequados.

2.10 Instrumentos de Coleta de Dados: Apresenta no PD e nas IBP um roteiro de entrevista e um roteiro de observação que estão adequados ao que a pesquisadora propõe realizar. A observação desenvolvida terá finalidade de coletar dados acerca do planejamento didático-pedagógico do professor, dos procedimentos metodológicos em sala de aula e sobre a avaliação da aprendizagem

Endereço: "Campus Universitário" Rector Átilio G. A. de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR084 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.015-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3201-2711 Fax: (68)3229-1245 E-mail: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.197.216

dos alunos de modo que possa compreender a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa. Destaca um quadro que apresenta os itens a serem observados no espaço da sala de aula. Em relação a entrevista, há um roteiro pré-definido onde contém os itens: (i) perfil do participante da pesquisa, (ii) formação acadêmica e prática pedagógica, (iii) planejamento didático pedagógico do professor, (iii) procedimentos metodológicos em sala de aula e (iv) avaliação da aprendizagem dos alunos.

2.11 Desfechos da pesquisa: Foi apresentado igualmente no PB e IBP. Desfecho primário "espera-se produzir um panorama da atuação das instituições privadas em Cruzeiro do Sul na preparação de professores pedagogos", e como desfecho secundário: "espera-se avaliar a relevância dos cursos de formação de professores para a prática pedagógica docente dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Cruzeiro do Sul-Acre. Os desfechos não estão adequados, pois, apresenta verbos que se referem a ação da pesquisa (produzir e avaliar).

2.12 Cronograma de execução: constam igualmente no PD e IBP e está adequado.

2.13 Orçamento financeiro: constam igualmente no PD e IBP e está adequado.

3 TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi redigido na forma de convite e apresentou os itens Resolução CNS 466/2012, IV.3, "a- h" como título, objetivos, metodologia, riscos, medidas mitigatórias e benefício, garantia de sigilo do participante, garantia da retinada de consentimento sem prejuízos, garantia de ressarcimento e como o mesmo será coberto, garantia de recebimento de uma via do TCLE. O documento está adequado

4- Termo de Autorização para realização da pesquisa: foram anexados os termos de autorização expedidos pela SEE, SEMED, UNIP, UNINTER e UNOPAR datados e assinados. Os documentos estão adequados.

5- Termo de Autorização e existência de Infraestrutura: foram anexados os termos de autorização expedidos pela SEE, SEMED, UNIP, UNINTER e UNOPAR datados e assinados. Os documentos estão adequados.

6- Declaração de não início da coleta de dados: foi anexada ao Protocolo de Pesquisa uma Declaração, emitida e assinada pela pesquisadora responsável destacando: "A coleta de dados do referido projeto não foi iniciada e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo

Endereço: "Campus Universitário"Rector Áulo G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BIC064 Km04 Distrito Industrial CEP: 69315-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3321-2711 Fax: (68)3329-1248 E-mail: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.187.218

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) as informações e os dados da pesquisa serão coletados", datado em 29 de outubro de 2021. A declaração está adequada

7- Declaração do uso dos dados e informações para fins exclusivos previstos no projeto de pesquisa: esta declaração foi anexada ao Protocolo de Pesquisa, sendo emitida pela pesquisadora responsável em 29 de outubro de 2021, destacando: as informações e os dados coletados serão utilizados apenas para fins previstos no Projeto de Pesquisa e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme estabelece a Resolução CNS Nº 466/2012, III.2, q; IV.7. Sendo que ainda o TCLE ainda esclarece "Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos. A declaração está adequada.

Recomendações:

Recomenda-se revisar o Projeto de pesquisa, para apresentar de maneira adequada e uniforme o problema e hipótese de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que no Protocolo de Pesquisa constam todos os Termos de Apresentação Obrigatória, os quais estão elaborados e/ou preenchidos adequadamente, atendendo as exigências estabelecidas na Resolução CNS Nº 466/2012, conclui-se pela emissão de Parecer favorável à realização da Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

1- Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a Resolução CNS Nº466/2012, X.3- 4.

2- Em conformidade com as diretrizes estabelecidas a Resolução CNS Nº 466/2012, XI.2, d; o pesquisador responsável deve apresentar relatórios parcial e final ao CEP. O Relatório parcial deve ser apresentado após coleta de dados, "demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu

Endereço: "Campus Universitário"/Reitor Átilo G. A. de Souza", Bloco de Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR04 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3201-2711 Fax: (68)3229-1245 E-mail: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.197.216

desenvolvimento" (Resolução CNS Nº 466/2012, II.20) e o Relatório Final deverá ser apresentado "após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados" (RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, II.19).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1849990.pdf	29/10/2021 16:05:21		Aceito
Outros	DECLARACAO_DO_PESQUISADOR.docx	29/10/2021 15:49:40	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Outros	Roteiro_de_observacao.docx	29/10/2021 15:47:16	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Outros	Protocolo_de_analise_de_documentos.docx	29/10/2021 15:46:03	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Outros	Declaracao_anexacao_dos_resultados_da_pesquisa.docx	29/10/2021 15:44:20	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.docx	29/10/2021 15:32:08	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	29/10/2021 15:28:20	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	29/10/2021 15:27:40	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	29/10/2021 15:27:09	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE_GEP_UFAC.docx	29/10/2021 15:21:51	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INSTITUICAO_SE_MED.pdf	29/10/2021 15:17:08	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INSTITUICAO_SE_E.pdf	29/10/2021 15:15:13	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeInstituicao_Unopar.pdf	29/10/2021 15:08:11	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeInstituicao_Uninter.pdf	29/10/2021 15:07:56	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e	declaracao_de_instituicao.pdf	29/10/2021 14:59:53	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito

Endereço: "Campus Universitário"/Reitor Áulo G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR064 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-000
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3201-2711 Fax: (68)3229-1248 E-mail: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.197.218

Infraestrutura	declaracao_de_instituicao.pdf	29/10/2021 14:59:53	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	29/10/2021 14:51:53	MARIA JOANA MANAITA PINHEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 10 de Janeiro de 2022

Assinado por:
JOÃO LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: "Campus Universitário" Rector Áulo G. A de Souza", Bloco de Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR054 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.015-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3301-2711 Fax: (68)3329-1248 E-mail: cep@ufac.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROJETO DE PESQUISA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE

1. Convite para participar da pesquisa

Convidamos você para participar da pesquisa

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE que tem como pesquisadora responsável MARIA JOANA MANAITÁ PINHEIRO a qual pode ser contatado por meio do telefone (68) 99221-6791.

Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

2. Informações sobre a Pesquisa

2.1 A pesquisa tem por objetivo **analisar como a formação docente ofertada nos cursos de Pedagogia das instituições privadas do município de Cruzeiro do Sul – Acre reverbera na prática pedagógica docente.**

2.2 E se justifica pela necessidade de ao longo deste tempo, as experiências como professora do ensino fundamental, e atualmente como coordenadora pedagógica, fez-me perceber o grande desafio que é trabalhar na educação. Daí a importância de ampliarmos nossos conhecimentos e aprofundarmos o debate sobre a formação de professores em busca de uma educação mais justa e de qualidade para todos. Compreendendo assim como formação de qualidade, aquela que consegue relacionar teoria e prática, como de fato acontece por meio dos estágios e das disciplinas práticas na graduação. Sendo assim, a formação acadêmica é pressuposto essencial para a

consolidação de professores polivalentes, bem preparados para o trabalho educativo e para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Foi na atual função de coordenadora pedagógica de uma escola de ensino fundamental I e II da zona urbana de Cruzeiro do Sul, que surgiu o desejo de realizar a pesquisa com a temática. Ao observar diferentes níveis de desenvolvimento da prática pedagógica em um mesmo grupo, composto por 12 professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao adentrar nesse campo de observação dos diferentes saberes dos diferentes professores, algo específico chamou bastante atenção, a formação inicial desses profissionais. Enquanto observadora e orientadora da prática pedagógica, constatamos que algumas lacunas oriundas da formação inicial são refletidas no trabalho pedagógico do professor. Motivada pelo desejo de contribuir com uma educação de qualidade, logo, a realização desta pesquisa objetiva uma melhor compreensão da problemática que envolve os desafios da práxis docente nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da formação oferecida aos professores nos Cursos de Pedagogia em instituições privadas de Ensino Superior em Cruzeiro do Sul-Acre.

2.3 Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são observação de documentos, a entrevista semiestruturada e observação não participante. Os procedimentos de análise dos dados são com base nos autores utilizados no referencial teórico. A análise documental está caracterizada nas concepções de Bardin como um processo em que se analisa um documento original, primário de forma que se produza uma síntese das informações mediante ao objetivo da documentação, podendo direcionar a constituição de categorias de uma determinada classificação a qual pertencem os documentos. No que se refere às entrevistas, serão analisadas e interpretadas por meio da análise de conteúdo. Sendo considerado o ponto principal da análise de conteúdo *a mensagem*.

A sua participação é voluntária e consiste em responder a entrevista semiestruturada e permitir-se ser observado na sua prática pedagógica.

2.4 A população alvo é constituída por 10 professores

2.1 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

3. Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos tais como ...

1. **Desconforto e constrangimento:** podendo ser caracterizada pelo incômodo do participante diante do pesquisador, durante a realização das entrevistas;
2. **Cansaço Físico:** pode ocorrer cansaço físico por parte dos participantes, durante a realização das entrevistas;
3. **Perda da confidencialidade dos dados e exposição:** relaciona-se ao risco de outras pessoas não envolvidas na pesquisa terem acesso às informações coletadas através dos instrumentos de entrevistas;
4. **Interpretação equivocada dos dados coletados:** este risco pode ocorrer devido a possibilidade de interpretação equivocada dos dados produzidos por meio das entrevistas e no momento da transcrição das entrevistas gravadas.
5. **Moral:** por ter sua prática vulnerável a quebra de sigilo.

Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as seguintes providências e cautelas

1. Com o intuito de minimizar ou excluir o risco em relação aos possíveis desconfortos e constrangimentos no decorrer das entrevistas, será assegurado aos participantes um espaço específico para coleta das informações onde estarão presentes apenas o pesquisador e o entrevistado.
2. Para tentar minimizar ou excluir o risco de cansaço físico, os participantes da pesquisa terão a liberdade de escolher o horário e o local que considerarem mais favorável para a realização das entrevistas.
3. Para minimizar qualquer tipo de preocupação em relação ao sigilo da pesquisa, será garantido o anonimato dos participantes, sendo que em hipótese alguma seus

nomes serão divulgados, de forma que no momento das transcrições das informações serão utilizados códigos para designar cada um deles.

4. Para minimizar ou excluir os riscos referentes à má interpretação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, buscaremos ser o mais fiel possível as informações apresentadas pelos participantes da pesquisa que terão acesso ao texto produzido, no intuito de afirmarem a existência ou não de informações equivocadas.
5. No primeiro contato com os participantes da pesquisa, será explicado que seus nomes, de forma alguma constarão na descrição do estudo realizado, sendo que os sujeitos da pesquisa serão nomeados por um código alfanumérico. Os dados armazenados serão protegidos por meio de uma senha no dispositivo de armazenamento com acesso exclusivo do investigador, como medida de cautela contra riscos de perda de confidencialidade e confiabilidade dos dados. Estes dados serão deletados em tempo oportuno (após cinco anos).

Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você será acompanhado e assistido por parte da pesquisadora em qualquer aspecto que sentir necessidade inclusive com apoio de profissionais da saúde (médicos e psicólogos) mediante necessidade do pesquisado. Ressaltando ainda que a pesquisadora dará suporte financeiro caso haja a necessidade de gastos com locomoção ou alimentação em decorrência de atividade relacionada à pesquisa. Terá apoio financeiro para despesas decorrente de atividade relacionada à pesquisa, apoio relacionado à saúde física e mental bem como dos direitos de indenizações e que após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhado, tendo direito a todos benefícios da pesquisa que lhe couber.

4. Garantias para os participantes da pesquisa

- 4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.
- 4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

- 4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.
- 4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado nos termos da legislação brasileira.
- 4.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE.
- 4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados à pesquisadora responsável MARIA JOANA MANAITÁ PINHEIRO, pelo telefone nº (68) 992216791e pelo e-mail manaitaczs@gmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta feira, no horário de expediente. O CEP-UFAC funciona na sede da Ufac, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail cep@ufac.br, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.
- 4.7 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

5. Declaração do Pesquisador Responsável

Eu MARIA JOANA MANAITÁ PINHEIRO, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6. Consentimento do participante da pesquisa

Eu, _____,
RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro ter sido

plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Cruzeiro do sul-Acre, _____ de _____ 202__.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável