



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

LIDIANNE LAIZI RADOMSKI

**CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA UFFS/CAMPUS ERECHIM PARA
ATUAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ERECHIM

2020

LIDIANNE LAIZI RADOMSKI

**CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA UFFS/CAMPUS ERECHIM PARA
ATUAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, na Linha de Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

ERECHIM

2020

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Radomski, Lidianne Laizi
Contribuições do curso de Pedagogia UFFS/campus
Erechim para atuação docente nos anos iniciais do Ensino
Fundamental / Lidianne Laizi Radomski. -- 2020.
192 f.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim, RS, 2020.

1. Formação inicial de professores. 2. Pedagogia. 3.
Desafios da docência. 4. Atuação docente. I. Sartori,
Jerônimo, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, *STRICTO SENSU*, MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO – PPGPE - ER
ERS 135, Km 72 n°200, Erechim-RS, CEP 99700-970, Fone: (54) 3321 7050
sec.ppgpe@uffrs.edu.br

Ata de Defesa de Dissertação 01/PPGPE-2021

Aos vinte e cinco dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e um, às quatorze horas, na Sala Webex de videoconferências da Secretaria de Pós-Graduação, *Campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se, para defesa da dissertação apresentada por **LIDIANNE LAIZI RADOMSKI**, *INTITULADA: "CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA UFFS/CAMPUS ERECHIM PARA ATUAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"*, a Banca Examinadora, composta pelos professores Prof. Dr. Jerônimo Sartori (Orientador/presidente – UFFS), Profª. Dra. Zoraia de Aguiar Bittencourt (Membro titular interno – UFFS), e Profª. Dra. Fernanda Figueira Marquazan (Membro titular externo – Universidade Franciscana - UFN). Todos participaram via Webex videoconferência, seguindo orientações da PORTARIA Nº 303/GR/UFFS/2020. O professor presidente deu por aberta a sessão e logo a seguir passou a palavra à mestranda, para que, em até trinta minutos, expusesse seu trabalho. Terminada a exposição, passou-se à arguição da Banca Examinadora. A seguir, a sessão foi suspensa e os examinadores decidiram por (X) aprovar () reprovar o trabalho.

Observações: *Considerar as observações e sugestões da banca para proceder ajustes na configuração da versão final da dissertação; sugestão da banca que o estudo seja publicado no formato de artigo(s) e/ou de livro.*

A banca orienta que no prazo de 45 dias seja entregue a versão final do trabalho de dissertação à Secretaria de Pós-Graduação. Nestes termos, esta ata segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora e pela mestranda.

Erechim/RS, 25 de janeiro de 2021.

LIDIANNE LAIZI RADOMSKI

Prof. Dr. Jerônimo Sartori

f/ Profª. Dra. Zoraia Bittencourt

f/ Profª. Dra. Fernanda Figueira Marquazan

Dedico esse trabalho a todos os profissionais da educação, da Educação Básica à Superior, comprometidos com a formação de sujeitos crítico-reflexivos para transformação social, objetivando a construção de uma sociedade mais democrática e justa para todos e todas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, ao meu pai, Claudio Valtuir Radomski e, especialmente, a minha mãe, Lucia de Oliveira Radomski, que esteve comigo durante todo o processo, mesmo quando eu me ausentava, compartilhou das minhas angústias, ansiedades e preocupações, me cobrando, me incentivando e que passou várias noites em claro ao me ajudar a acordar de madrugada para poder finalizar essa pesquisa.

Agradeço ao meu melhor amigo, Gabriel Silva Ferreira, que, mesmo a centenas de quilômetros de distância, se fez extremamente presente. Obrigada por todo apoio psicológico, por ouvir meus longos áudios desabafando, pelo incentivo constante, por acreditar que eu conseguiria quando eu mesma duvidava e por ter feito parte ativamente dessa pesquisa ao me ajudar na transcrição das entrevistas, na revisão dos gráficos e quadros e inclusive me ajudar a pensar na análise dos dados quando a exaustão me dominou e nada mais parecia fazer sentido.

Em tempos de pandemia e isolamento social, em que o virtual se tornou real e parte fundamental do “novo normal”, agradeço aos meus amigos e seguidores que acompanharam minha trajetória e a saga para concluir a dissertação, que incluiu infindáveis *stories* reclamando da constante exaustão, e que torceram por mim, me mandando mensagens de apoio e de carinho.

Agradeço a minha terapeuta, Sully Lima, por me conduzir no processo de autoconhecimento e por me ajudar a tentar manter minha sanidade mental em meio ao caos, e a minha psicóloga, Giovanna Nonemacher, que me acompanha agora nesse mesmo processo e que me ajudou imensamente a me organizar para escrita da minha pesquisa e a não me deixar desistir, mesmo com todo esgotamento psicológico resultante desse ano caótico.

Agradeço a UFFS e a todos os meus professores e professoras pela formação inicial de qualidade, que contribuiu no desenvolvimento do meu senso crítico, do olhar sensível à realidade e da postura investigativa que permitiram que eu não me acomodasse e que eu compreendesse o ser humano como um sujeito reflexivo, inacabado e em constante formação. Isso foi fundamental para me instigar a continuar questionando e pesquisando, sem aceitar passivamente as verdades que nos são impostas, nesse processo contínuo de tornar-me uma professora crítica, reflexiva e pesquisadora. Além disso, sou grata por ter no *campus* Erechim, cidade que nasci, resido e cursei minha graduação em Pedagogia, programas de pós-graduação, o que possibilitou que eu pudesse fazer o mestrado sem ter que me deslocar para outras cidades.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Jerônimo Sartori, que fez parte da minha formação inicial e também da minha banca de TCC, e que gentilmente aceitou me orientar em mais essa etapa da minha formação. Obrigada por me encorajar, por sempre responder prontamente, seja por e-mail ou por *whatsapp*, pelas contribuições para construção do meu texto e pela paciência e compreensão pelo tempo que levei para concluir a escrita da dissertação.

Agradeço também a minha banca, Prof^a. Dr^a. Fernanda Figueira Marquezan e Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt, pela leitura atenciosa e pelas contribuições pertinentes ao meu trabalho, que me ajudaram qualificar minha pesquisa. Um agradecimento especial a Prof^a Zoraia, que foi quem me acompanhou desde meus primeiros passos na graduação, sendo responsável pela minha iniciação no universo da pesquisa, e me acompanhou na escrita do meu primeiro artigo, me orientou no TCC e agora faz parte da minha banca do mestrado. Obrigada por me auxiliar e me inspirar, como pessoa e como profissional.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2009, p. 18)

RESUMO

A ampliação do ensino público gratuito e obrigatório e a elevação da formação de professores para o Ensino Superior, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, trouxeram alguns obstáculos que foram traduzidos em metas no Plano Nacional de Educação (PNE) e suscitaram a discussão sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica. Nessa perspectiva, ao refletir sobre formação docente, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar as contribuições da formação inicial de professores no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, para o enfrentamento dos desafios da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva das egressas do curso. A pesquisa desenvolveu-se com abordagem qualitativa em três etapas: 1) pesquisa de campo: a) revisão bibliográfica - retomada histórica sobre a constituição da Educação Superior e da formação de professores no Brasil, analisando aspectos históricos e políticos que contribuíram para construção do quadro educacional vigente; b) Estado de Conhecimento – realizado por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia para contextualizar o trabalho e justificar sua relevância e ineditismo; 2) pesquisa documental: análise documental comparativa dos dois Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, identificando alterações e avaliando as mudanças entre os PPCs; 3) pesquisa de campo: a) questionário – respondido por 50 egressas do curso –, com o propósito de elaborar um perfil da docência das mesmas, investigando sua trajetória acadêmica, formação continuada e local de atuação; b) entrevista com nove professoras egressas com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando analisar como o curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim contribuiu para o enfrentamento dos desafios da docência nessa etapa da Educação Básica. Verificou-se pelos questionários que a maioria das egressas atua em escolas da rede pública de ensino e que possuem formação continuada em Pós-Graduação *lato e/ou stricto sensu*. Constatou-se pelas entrevistas que as principais contribuições do curso foram referentes à construção de um consistente arcabouço teórico que possibilitou a formação do senso crítico, da sensibilidade social e da atitude investigativa nas professoras. O trabalho com a interdisciplinaridade e com as metodologias de ensino foi apontado como ponto frágil do curso. A partir disso, foi elaborado como produto final um diagnóstico do curso, que foi encaminhado à coordenação da licenciatura em Pedagogia e à coordenação acadêmica da UFFS/*campus* Erechim, fornecendo subsídios para pensar o referido curso e contribuir na melhoria da formação inicial de professores na universidade.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Pedagogia. Desafios da docência. Atuação docente.

ABSTRACT

The expansion of free and compulsory public education and the increase in the training of teachers for Higher Education, provided for in the National Education Guidelines (LDB) – Law No. 9.394/96, brought some obstacles that were translated into goals in the National Education Plan (PNE) and prompted reflection on the training of professionals working in Basic Education. In this regard, when reflecting on teacher training, the research had as its general objective: to analyze the contributions of initial teacher training in the Pedagogy course of the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim *campus*, to face the challenges of teaching in the early years of elementary school. A research with a qualitative approach was developed in three main stages: 1) bibliographic research: a) bibliographic review, in which a historical review was made of the constitution of higher education and teacher training in Brazil, analyzing historical and political aspects that contributed to build the current educational framework; b) State of Knowledge – carried out through the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), on the initial formation of teachers in the Pedagogy course to contextualize the work and justify its relevance and originality; 2) documentary research: a comparative document analysis of the two Pedagogical Projects of the Course (PPC) of Pedagogy at UFFS/ Erechim *campus*, in order to identify changes and to assess the changes between the PPCs; 3) field research: a) questionnaire – which was answered by 50 graduates of the course –, with the purpose of elaborating their teaching profile, investigating their academic trajectory, continuing education and workplace; b) interview with nine teacher who worked in the early years of elementary school, analyzing how the Pedagogy course at UFFS/Erechim *campus* contributed to face the challenges of teaching in this stage of Basic Education. It was found by the questionnaires, that the majority of the graduates worked in public schools and that they had continued training in post-graduate courses. It was found, through the interviews, that the main contributions of the course were related to the construction of a consistent theoretical framework that enabled the formation of critical sense, social sensitivity and investigative attitude in the teachers. The work with interdisciplinarity and teaching methodologies were identified with weak points of the course. From this, a diagnosis of the course was elaborated as a final product, which was sent to the coordination of the degree in Pedagogy and to the academic coordination of UFFS/Erechim *campus*, providing subsidies to think about the referred course and contribute to the improvement of the initial teacher training at the University.

Keywords: Initial teacher education. Pedagogy. Teaching challenges. Teaching performance.

LISTA DE SIGLAS

ACC	Atividade Curricular Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Componente Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
GEAME	Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim
HEM	Habilitação Específica do Magistério
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCC	Prática como Componente Curricular
PIBID	Programa Institucional de Bolsas em Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinas em Ciências Humanas
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE União Nacional dos Estudantes
UPF Universidade de Passo Fundo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos estudos analisados no Estado do Conhecimento	54
Quadro 2 – Aproximações e distanciamentos dos trabalhos analisados na configuração do Estado do Conhecimento.....	61
Quadro 3 – Principais conceitos e autores da pesquisa bibliográfica.....	70
Quadro 4 – Organização da pesquisa por tipo e método	77
Quadro 5 – Organização das etapas da pesquisa.....	77
Quadro 6 – Total de horas de cada PPC por modalidade	88
Quadro 7 – Total de créditos e carga horária por Domínio	89
Quadro 8 – Comparativo das disciplinas do Domínio Comum	90
Quadro 9 – Comparativo das disciplinas do Domínio Conexos.....	92
Quadro 10 – Comparativo de disciplinas do Domínio Específico	93
Quadro 11 – Comparativo de disciplinas de formação geral do professor de anos iniciais ...	98
Quadro 12 – Comparativo das disciplinas de formação específica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	102
Quadro 13 – Local de atuação e função das egressas que não atuam na escola	107
Quadro 14 – Pós-graduações <i>lato sensu</i> cursadas pelas egressas	116
Quadro 15 – Caracterização das entrevistadas	121
Quadro 16 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência na categoria Teoria e Prática.....	128
Quadro 17 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência na categoria Senso crítico	131
Quadro 18 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência na categoria Atitude investigativa.....	134

Quadro 19 – Síntese das contribuições do curso e dos desafios da docência na categoria Sensibilidade social.....	138
Quadro 20 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência relativas à metodologia do ensino na categoria Princípios teórico-metodológicos <i>na</i> e <i>para</i> docência	144
Quadro 21 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência relativas à interdisciplinaridade na categoria Princípios teórico-metodológicos <i>na</i> e <i>para</i> docência.....	147
Quadro 22 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência na categoria (des)profissionalização docente.....	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – As pesquisas e seus sujeitos	55
Gráfico 2 – Quantidade de horas por domínio.....	90
Gráfico 3 – Total de carga horária e créditos do Domínio Comum.....	91
Gráfico 4 – Total de carga horária e créditos do Domínio Conexo	93
Gráfico 5 – Total de carga horária e créditos do Domínio Específico.....	97
Gráfico 6 – Total de carga horária, créditos e disciplinas de formação geral do professor dos anos iniciais	101
Gráfico 7 – Total de carga horária, créditos e disciplinas de formação específica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental	104
Gráfico 8 – Egressas trabalhando atualmente.....	107
Gráfico 9 – Egressas trabalhando na escola e em outros espaços	107
Gráfico 10 – Relação de egressas que atuam na rede pública e privada.....	109
Gráfico 11 – Função desempenhada na escola	110
Gráfico 12 – Etapa da Educação Básica em que atuam as egressas que trabalham na escola	110
Gráfico 13 – Egressas com formação no Curso Normal de Ensino Médio.....	112
Gráfico 14 – Participação das egressas em bolsas de ensino, pesquisa e extensão	113
Gráfico 15 – Participação das egressas em grupos de estudos	115
Gráfico 16 – Egressas com Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	116
Gráfico 17 – Quantidade de egressas por curso de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	117
Gráfico 18 – Egressas com Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE NO BRASIL	24
2.1 UFFS: EDUCAÇÃO PÚBLICA, POPULAR E DE QUALIDADE	30
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	34
3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	40
3.2 SABERES DA DOCÊNCIA: A PLURALIDADE DOS SABERES E O PROFESSOR POLIVALENTE	47
4 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA	53
5 PERCURSO METODOLÓGICO	65
5.1 DEFININDO A PESQUISA.....	65
5.2 CAMINHO A PERCORRER	69
6 ANÁLISE DE DADOS: UM DIAGNÓSTICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFFS/ERECHIM.....	80
6.1 UM CURSO, DOIS PROJETOS: COMPARANDO PPCS.....	80
6.1.1 Perfil do egresso.....	82
6.1.2 Eixos formativos e PCCs.....	83
6.1.3 Matriz Curricular	87
6.1.3.1 Saberes de formação profissional – Disciplinas de formação geral do professor de anos iniciais	98
6.1.3.2 Saberes disciplinares – Disciplinas de formação específica do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental.....	102
6.2 QUEM SÃO AS EGRESSAS DO CURSO?	105
6.2.1 Onde atuam?	106
6.2.2 Qual a sua trajetória acadêmica e formativa?	111

6.3 FORMAÇÃO <i>VERSUS</i> ATUAÇÃO: O QUE DIZEM AS EGRESSAS?.....	119
6.3.1 Teoria e prática	123
6.3.2 Senso crítico.....	129
6.3.3 Atitude investigativa.....	131
6.3.4 Sensibilidade social.....	134
6.3.5 Princípios teórico-metodológicos <i>na e para</i> docência	138
6.3.5.1 Metodologias do ensino.....	139
6.3.5.2 Interdisciplinaridade	144
6.3.6 (Des)Profissionalização	147
7 (IN)CONCLUSÕES	151
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – Questionário.	163
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – Entrevista	164
APÊNDICE C – Questionário	167
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista	173
APÊNDICE E – Perfil da docência das egressas e diagnóstico do curso de Pedagogia – UFFS/ <i>campus</i> Erechim: contribuições e desafios da atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental	174
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	1

1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa é resultado da trajetória pessoal, acadêmica e profissional do pesquisador e do seu desejo de investigar algo que o inquieta. Esses dois fatores têm forte influência na escolha do tema e no desenvolvimento da pesquisa. Por isso, acredito ser importante contar, inicialmente, um pouco da minha história e trajetória, acadêmica e pessoal, para, então, apresentar a temática e os objetivos dessa pesquisa, justificando a escolha dos mesmos.

Um ponto que considero importante para começar a contar sobre como cheguei até o mestrado é sobre quando decidi estudar Pedagogia e seguir a carreira docente. Ao contrário da maioria das minhas colegas de graduação, que contaram no primeiro dia de aula sobre como amavam as crianças e queriam ser professoras desde pequenas, decidi estudar Pedagogia por não saber que carreira queria seguir.

Quando mais nova, sabia que um dia precisaria fazer faculdade – algo muito importante para minha família, pois nenhum deles possui formação em nível superior. Entretanto, ao chegar ao Ensino Médio, percebi que todos os meus colegas sabiam exatamente qual profissão queriam seguir e eu não. Chegando a época de fazer vestibular, tive que tomar essa decisão muito importante. Fiz vários testes vocacionais, que apontaram para diferentes direções, e acabei me inscrevendo para três vestibulares em diferentes cursos: Administração, Designer de moda e Pedagogia. A opção por Pedagogia surgiu ao pensar que o curso reuniria várias áreas do conhecimento e eu poderia estudá-las e depois decidir o que mais me atraía.

Além dos vestibulares, prestados em instituições de ensino privadas, me inscrevi no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), para a única universidade federal da minha cidade, que eu mal sabia da existência, pois tinha sido implementada há apenas três anos na época. No Sisu, também optei por Pedagogia, que era o curso que eu mais me aproximava dentre os ofertados. Passei nos vestibulares e também no processo seletivo para a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Eu e meus pais celebramos, a primeira da família a ingressar no Ensino Superior e ainda numa universidade federal. E foi então que, em 2013, comecei minha trajetória acadêmica no Ensino Superior, cursando Pedagogia na UFFS/Erechim.

Ao ingressar na UFFS, descobri a possibilidade de ter bolsas de estudo em projetos de ensino, pesquisa e extensão e isso permitiria que eu me dedicasse integralmente aos estudos. Comecei minha trajetória como bolsista no terceiro semestre do curso, com um projeto de cultura, no qual participei do grupo teatral da UFFS intitulado “Devassos”. Por meio desse projeto, pude estudar sobre arte e cultura, desenvolver performances e até atuar em peças

teatrais. O segundo projeto que tive a oportunidade de participar foi no campo dos Estudos das Infâncias, intitulado “Tempos, espaços e propostas no encontro com bebês e crianças bem pequenas na escola de Educação Infantil”. Esse era um projeto de extensão, que tinha o intuito de planejar projetos e ações pedagógicas que poderiam ser posteriormente desenvolvidos em sala de aula das professoras e futuras professoras, visto que atendia, tanto alunas da graduação quanto professoras das redes públicas e privadas da região, promovendo assim formação inicial e continuada de professores.

Por meio desse projeto, aprofundi-me nos estudos sobre a infância e sobre a docência – especialmente com bebês e crianças bem pequenas – e também pude conhecer um pouco sobre a realidade nas escolas a partir dos relatos das professoras participantes. E o terceiro e último projeto que participei foi no Programa Institucional de Bolsas em Iniciação à Docência (PIBID), no qual atuei mais diretamente com turmas de quinto ano, proporcionando vivências na escola e permitindo aliar a teoria e a prática de forma mais concreta – sendo inserida na instituição escolar. Além desses, também tive a oportunidade de participar, desde 2014, do Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME), que contava com a participação de estudantes da graduação e professoras da região, permitindo aprofundar meus estudos no campo da alfabetização e, também, por meio de relatos das professoras, ter contato com a realidade escolar.

Essa trajetória acadêmica possibilitou a minha identificação com o meu curso e com a profissão docente. O PIBID, especialmente, contribuiu imensuravelmente nisso, pois poder vivenciar a realidade e a cultura escolar e conhecer o cotidiano em sala de aula me fizeram perceber os desafios do trabalho docente e também suas potencialidades. O GEAME e o projeto de extensão em Educação Infantil fizeram com que eu me interessasse com mais afinco à temática de formação de professores.

Foi, a partir dessas experiências, que desenvolvi, primeiramente, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), focado na formação inicial do professor alfabetizador, analisando como o curso de Pedagogia da UFFS/Erechim contribuía na formação desses profissionais. Ao finalizar e apresentar meu trabalho, percebi que faltava algo. Meu TCC foi realizado apenas por meio da análise de documentos, ou seja, as contribuições identificadas estavam no papel. Não foi possível analisar de fato como aquela formação contribuía na prática, na escola, na atuação do professor. A partir dessa inquietação, percebi que era necessário aprofundar a investigação, dar voz e ouvir os professores para que eles contem como sua formação inicial contribui(u) na sua atuação profissional.

Dessa forma, com base na minha trajetória acadêmica, no desenvolvimento do meu TCC e nas experiências vividas em uma escola de Erechim, por meio do PIBID e dos estágios da graduação, surgiu o interesse pela temática da presente pesquisa, que é a formação inicial de professores no curso de Pedagogia e os desafios da atuação docente. Considerando a amplitude e multiplicidade de campos de atuação que o curso de Pedagogia proporciona, como Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade Normal, entre outros que requeiram conhecimentos pedagógicos, opto por focar nos desafios da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista os limites dessa dissertação de mestrado¹. Justifico meu interesse por essa etapa da Educação Básica por dois motivos: o primeiro, é que é nela que acontece o processo de alfabetização, campo de estudos que me dedico desde a graduação e que culminou no meu TCC, sendo assim, ao optar pelo recorte dos anos iniciais, posso dar continuidade aos meus estudos nessa área; o segundo, é a experiência que tive no PIBID, no qual acompanhei duas turmas de quinto ano e me deparei com uma série de desafios, como o analfabetismo funcional, dificuldades de aprendizagem, interdisciplinaridade, entre outros. Tendo isso em vista, além dos meus interesses pessoais, a investigação dessa temática também se justifica pelo quadro educacional no nosso país atualmente.

Nesse sentido, o que temos identificado é um problema² que vem se “ampliando”, literalmente: o ensino gratuito e obrigatório. Durante a década de 70, a partir da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (LDB – Lei nº 5692/71), o ensino obrigatório era de apenas quatro anos, o chamado “ensino de 1º grau – anos iniciais”. Desde então, a partir de 2006, a obrigatoriedade do ensino se ampliou para nove anos, passando a ser obrigatório a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2013).

Assim, com a ampliação gradativa da Educação Básica gratuita e obrigatória, as redes de ensino tiveram, por sua vez, que se adequar a essas demandas, tanto em termos de matrícula e estrutura física, quanto em termos de pessoal para atender os novos alunos que estariam ingressando na escola. Nesse sentido, de acordo com Freitas (2014), para garantir a universalização da Educação Infantil e do Ensino Médio, seriam necessários aproximadamente 500 mil educadores.

¹ Ressalto a complexidade da atuação do Pedagogo nas demais etapas da Educação Básica e nos diversos campos que o mesmo pode atuar, sendo os desafios dessas diferentes áreas igualmente importantes e que merecem ser estudados em outros trabalhos e/ou em futuras pesquisas sobre o tema.

² Importante destacar que o ensino obrigatório e gratuito não é um problema por si só, mas a forma como vem sendo implementado no Brasil.

Buscando orientar os esforços e investimentos para garantir a universalização do ensino e alcançar uma educação de qualidade no país, foi sancionado em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que previu 20 metas para serem cumpridas até 2024. Dentre as metas, está prevista a matrícula de toda população na devida faixa etária na pré-escola, até 2016, e no Ensino Fundamental, até 2024, e que a população entre 15 e 17 anos estivesse frequentando o Ensino Médio, até 2016. Em relação aos professores necessários, consta, entre as metas, a criação de uma política nacional para formação de profissionais em nível superior para atuação na Educação Básica até 2024.

De acordo com o Observatório do PNE³, que é coordenado pelo movimento Todos pela Educação, a primeira meta, relativa à matrícula das crianças na pré-escola, e a terceira meta, referente à frequência da população no Ensino Médio, não foram atingidas no prazo pré-determinado – até 2016. A segunda meta, ainda em andamento, já está quase alcançada (97,7%). E em relação à formação de professores, que é a meta número 15 do PNE, está 78,3% concluída até o momento.

Apesar do percentual otimista em relação à décima quinta meta do PNE, há que se observar como essa meta vem sendo cumprida. Sobre isso, Gatti, Barreto e André (2011) mostram que a formação inicial e a adequação da formação de professores em exercício para o nível superior têm acontecido, principalmente por meio de instituições privadas e pela educação a distância (EAD). Embora esses meios tenham contribuído para a expansão do acesso da população à Educação Superior, sua qualidade é questionável, sendo proporcionados cursos mal estruturados e aligeirados com mensalidades acessíveis. Temos, assim, uma contradição entre quantidade *versus* qualidade, pois, na busca pela universalização, não se priorizou a qualidade.

A qualidade (ou não) da formação de professores impacta diretamente na qualidade (ou não) da Educação Básica. Professores com uma formação deficiente, que não contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, certamente, poderão ter dificuldades para desenvolver práticas em sala de aula que contribuam para que os estudantes exercitem o senso crítico e construam sua autonomia.

Tendo esse panorama em vista, destaco a importância de pensar e de discutir a formação docente no Brasil. Das 20 metas do PNE, 4 delas se referem especificamente à formação de professores, tanto para que os professores possuam formação correspondente à área que atuam – o que se refere à formação inicial – quanto para que possuam formação em

³ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

nível de Pós-Graduação – referente à formação continuada. Entretanto, observando o que diz respeito à formação inicial, foco desse trabalho, a décima quinta meta do PNE refere-se à quantidade, ou seja, que todos os professores possuam formação específica em nível superior para a área em que atuam. A indagação sobre como está acontecendo a formação para que os professores, em especial os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possam enfrentar os desafios educacionais na sociedade contemporânea encorajou o desenvolvimento dessa pesquisa.

Pensando o contexto local, a universidade federal e o curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim especificamente, tenho como problema central de pesquisa a seguinte pergunta: *Como o curso de Pedagogia UFFS/campus Erechim contribui na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o enfrentamento dos desafios da atuação docente, na perspectiva das egressas⁴?* Para responder a essa indagação, o estudo se desenvolveu tendo em vista os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar e conhecer sobre formação inicial de professores na Educação Superior, observando aspectos históricos e políticos do processo que culminou no cenário educacional atual.
- Analisar mudanças entre os dois Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim.
- Investigar desafios da atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental do ponto de vista das egressas do curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim e verificar as contribuições do mesmo para o enfrentamento desses desafios, por meio da análise documental e das entrevistas.
- Elaborar o diagnóstico do curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, por meio da análise dos PPCs e das entrevistas.
- Enunciar um perfil da docência das egressas, a partir da análise dos questionários, observando sua trajetória acadêmica, formação continuada e atuação profissional.
- Produzir a partir do diagnóstico do curso de Pedagogia – UFFS/*campus* Erechim, um documento com a síntese do estudo para ser enviado à coordenação do curso com a indicação das contribuições e fragilidades apontadas pelas egressas pesquisadas.

⁴ Utilizo o termo “egressas” por uma questão de gênero, pois mesmo que a língua portuguesa preveja que a presença de um termo no masculino configure o plural no masculino, apenas um homem colou grau no curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, representando menos de 1% dos graduados. Nesse sentido, opto pela utilização do plural no feminino para evidenciar a composição “dos egressos” como majoritariamente do sexo feminino, assim como a categoria do magistério como um todo.

Assim sendo, essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, na qual realizou-se um estudo de caso. O estudo de caso se caracteriza, basicamente, pela análise profunda de uma determinada realidade, em um recorte espaço-temporal devidamente definido. Para esse estudo de caso, examinaremos a realidade do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, a fim de verificar as contribuições desse curso na formação inicial e na atuação de professores dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o enfrentamento aos desafios da docência. Dessa forma, com o objetivo geral de *analisar as contribuições do curso de Pedagogia da UFFS/campus Erechim na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para enfrentar os desafios da docência, a partir da perspectiva de egressas do curso*.

Para tanto, foi feita uma análise documental dos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia. Na sequência da pesquisa, foram realizados questionários com professoras egressas do curso e entrevistas com nove delas⁵ que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como produto da pesquisa, elaborou-se um diagnóstico do curso, contendo um perfil da docência⁶ das egressas, no qual foram identificados pontos fortes da formação promovida no curso de Pedagogia da UFFS/*campus Erechim* e, aspectos que ainda podem ser aprimorados, bem como a trajetória acadêmica, formação continuada e atuação profissional das egressas.

Para que possamos compreender esse “recorte” da realidade, é necessário investigar o contexto em que ela se situa e quais processos históricos aconteceram para construção do que vivenciamos atualmente. Sendo assim, no capítulo que segue consta uma breve contextualização histórica da Educação Superior no Brasil, destacando a universidade como espaço privilegiado de atividades de pesquisa e problematizando sua construção historicamente excludente e elitista. Além disso, apresento também a UFFS como uma instituição que se compromete com a proposta de uma educação pública, popular e de qualidade. No terceiro capítulo discuto a formação de professores no Brasil e a constituição do curso de Pedagogia numa perspectiva histórica e política a fim de compreender a realidade atual. No quarto capítulo apresento um Estado do Conhecimento sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, para contextualizar a presente pesquisa e verificar sua relevância e seu ineditismo em relação a pesquisas já feitas na área, trazendo aproximações e distanciamentos entre elas. No quinto capítulo demonstro o percurso metodológico escolhido

⁵ As nove entrevistadas compõem 18% das 50 respondentes do questionário.

⁶ O perfil da docência das egressas refere-se à investigação sobre o percurso de construção e desenvolvimento da docência, que se caracteriza pela formação inicial e continuada e pela atuação docente das egressas.

para alcançar os objetivos propostos e investigar os questionamentos levantados nessa pesquisa. No sexto capítulo apresento os resultados e discussões das análises realizadas dos PPCs, dos questionários e das entrevistas, apontando contribuições do curso para o enfrentamento dos desafios da docência identificados. Por fim, no último capítulo faço minhas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido, trazendo algumas reflexões, desafios e questionamentos que podem suscitar novas pesquisas.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE NO BRASIL

No presente capítulo, farei uma breve retomada histórica da constituição da Educação Superior no Brasil, enfocando na universidade, instituição *locus* dessa pesquisa. Além disso, situarei de que ponto de vista analisarei essa instituição a partir das discussões sobre o papel da universidade na sociedade.

O que vivenciamos atualmente é fruto de processos políticos e históricos que ocorreram desde a colonização do Brasil. Segundo Aranha (1989), o colonizador não tinha como meta o desenvolvimento da educação no Brasil Colônia, pois não havia necessidade de formação especial para aqueles que trabalhariam com a agricultura. Apesar disso, a autora destaca a ação dos jesuítas na educação no país e aponta que a mesma não desempenhava apenas papel religioso, mas social e político, uma vez que a Igreja, submetida ao poder real, era responsável pela “[...] catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra” (ARANHA, 1989, p. 119), mantendo, dessa forma, uma unidade política, uniformizando a fé e a consciência da população.

Entretanto, a educação já era diferenciada para determinados grupos desde esse período, havendo um tipo de educação para os que eram considerados da elite e outra para o “povo”. De acordo com Aranha (1989), apesar de as primeiras escolas reunirem os índios e os filhos de colonos, para os primeiros, era realizada a catequização, enquanto para os segundos, era realizada a instrução.

Desde o século XVI, os jesuítas instituíram aqui no Brasil três cursos: “*letras humanas, filosofia e ciência (ou artes) e teologia e ciências sagradas* – destinados à formação do humanista, do filósofo e do teólogo” (ARANHA, 1989, p. 121, grifo da autora). O curso de Humanidades era considerado de nível médio, enquanto o de Artes e de Teologia eram considerados de nível superior. Após cursar um desses dois últimos cursos, o jovem tinha duas alternativas, continuar o curso de Teologia ou se preparar para as profissões liberais. Optando pela segunda, os interessados deveriam se mudar para a Europa e estudariam na Universidade de Coimbra, em Portugal, na qual havia os cursos de Direito, de Filosofia e de Medicina (ARANHA, 1989). De acordo com Oliven (2002), a Universidade de Coimbra foi a principal responsável pela formação dos brasileiros, na qual se graduaram mais de 2.500 jovens durante os primeiros três séculos da história do Brasil.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, houve uma pausa temporária no sistema educacional do país e, segundo Aranha (1989, p. 165), “houve um retrocesso em todo o sistema cultural brasileiro”, o qual a autora julga, de início, indiscutivelmente prejudicial. Por saber da importância da educação enquanto meio de submissão e controle político, o governo de Portugal não permitiu, inicialmente, a fundação de universidades aqui no Brasil (ARANHA, 1989). Apenas no início do século XIX, depois de 300 anos da colonização do país, com a vinda da família real, é que são criados, em vez de universidades, os primeiros cursos e academias de Ensino Superior.

A partir de 1808, Salvador passa a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia – atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – e no Rio de Janeiro “foram criadas a Escola de Cirurgia (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), as Academias Militares (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ), as Escolas de Belas Artes, o Museu e a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico” (BOTTONI; SARDANO; FILHO, 2013, p. 23).

Os autores colocam que esses cursos, alguns transformados em faculdades, eram independentes e isolados, não havendo interesse na criação de universidades, sendo essas instituições voltadas mais para o ensino que para pesquisa (ARANHA, 1989; OLIVEN, 2002). Isso ocasionou a formação de uma mão de obra limitada que “evitava a evolução da pesquisa científica, incentivando a importação de soluções tecnológicas prontas, propiciando o mergulho do País na dependência externa” (BOTTONI; SARDANO; FILHO, 2013, p. 23). Vale destacar que permanece o caráter elitista da educação brasileira, agora em nível superior.

Segundo Bottoni, Sardano e Filho (2013), a Educação Superior foi influenciada inicialmente por uma perspectiva funcionalista, na qual a educação tinha como função servir às necessidades da nação e da sociedade. A primeira universidade do país surge no início do século XX, a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, por meio do Decreto nº 14.343. A criação desta intensificou os debates sobre universidade no país, ganhando força por meio da atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC), sendo discutidas questões como concepções e funções da universidade no país e a autonomia universitária (BOTTONI; SARDANO; FILHO, 2013).

No governo de Getúlio Vargas (1930-1945), são criados o Ministério de Educação e Saúde e o Estatuto das Universidades Brasileiras. Nesse período, também se acentuam as disputas entre grupos de orientação laica e católica pelo controle da educação. São criadas a Universidade de São Paulo (USP), destacando-se a atuação de Fernando de Azevedo, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira. Nesse período do

governo Vargas, Gustavo Capanema, ministro da Educação e da Saúde, cria a Universidade do Brasil, que serviria como modelo único em todo território nacional, exemplo da centralização autoritária da Educação Superior no país (OLIVEN, 2002).

Segundo Bottoni, Sardano e Filho (2013, p. 28), a USP e a UDF “foram as primeiras universidades que incorporaram a pesquisa ao ensino profissionalizante”. Em relação à pesquisa, também foram criados em 1948 e 1951, respectivamente, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A criação desses órgãos é um marco na história da Educação Superior, pois institucionalizam a pesquisa e os cursos de Pós-Graduação no país.

Com relação à formação de professores, Aranha (1989) afirma que em 1937 são diplomados os primeiros professores licenciados para o ensino secundário no Brasil, pois, antes, quem lecionava nesse nível até então eram graduados em outras profissões, um cenário que desconsidera a especificidade da formação para ser professor. Além disso, Oliven (2002) aponta que, a partir da década de 40, começam a se disseminar pelo país Faculdades de Filosofia, que não passavam de um aglomerado de escolas e, em função da escassez de recursos, esses cursos focavam apenas nas atividades de ensino, sem a incorporação das atividades de pesquisa. A autora também aponta que, com a expansão do Ensino Médio e com a maior aceitação e inserção da mulher no mercado de trabalho, esses cursos passaram a ser amplamente frequentados por mulheres que se dedicaram ao magistério em nível médio.

É criada, em 1937, a União Nacional dos Estudantes (UNE), que organiza a mobilização dos estudantes universitários e realiza, em 1961, o I Seminário Nacional de Reforma Universitária. Dentre as diretrizes básicas da reforma, segundo Bottoni, Sardano e Filho (2013, p. 30), foram apontadas: “a) democratização da educação em todos os níveis; b) abertura da universidade ao povo, por meio da extensão universitária e dos serviços comunitários; c) articulação com os órgãos governamentais”. No mesmo ano, foi promulgada, depois de uma tramitação de 13 anos, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei nº 4.024. De acordo com Oliven (2002, p. 32), a lei manteve intacta a cátedra vitalícia – uma das reivindicações dos estudantes era a suspensão imediata desse sistema –, bem como “as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa”.

Três anos depois, ocorre o Golpe Militar e começa o período ditatorial no país, que se estende até 1985. A educação sofre um retrocesso, o movimento estudantil é reprimido e são criados mecanismos para silenciar quaisquer ações consideradas “subversivas” por estudantes e professores. Nesse momento, ocorre a expansão do setor privado de educação, expansão essa que não foi acompanhada em seu nível de qualidade acadêmica. Segundo Oliven (2002), as instituições do setor privado não realizavam atividades de pesquisa, dedicando-se apenas às atividades de ensino. Esse é um acontecimento que ainda tem consequências nos dias atuais, ocasionando uma formação incompleta e direcionada para o mercado de trabalho. De acordo com Bottoni, Sardano e Filho (2013), as matrículas do setor privado no final da década de 70 tiveram um aumento percentual de 62,3%.

Em 1968 é aprovada a Lei da Reforma Universitária, a Lei nº 5.540/68, que substitui as cátedras por departamentos e torna os vestibulares classificatórios, e não mais eliminatórios. Além disso, tivemos alguns avanços, conforme aponta Oliven (2002, p. 33-34),

Ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da Pós-Graduação como das atividades científicas no país.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é reafirmado na Constituição Federal de 1988, no Art. 207. Algumas das demandas apontadas pela reforma, entretanto, não se consolidaram ainda, conforme aponta Neves (2002), como a autonomia financeira e a gestão pessoal. Com a nova LDB, Lei nº 9.394/96, o Estado passa a assumir o papel de controlador e gestor das políticas educacionais. A Lei também autoriza a oferta da Educação Superior pela iniciativa privada e o funcionamento de instituições com fins lucrativos. De acordo com Bottoni, Sardano e Filho (2013, p. 32), também “vem ocorrendo uma crescente intervenção do Estado e do Ministério da Educação (MEC) nas universidades, por meio de um sistema de avaliação e outras medidas autoritárias”.

No que concerne à formação de professores, conforme a LDB – Lei nº 9393/96, a formação mínima exigida para o exercício da docência passa a ser em nível superior, e não mais em nível médio, tendo prazo de dez anos para o cumprimento dessa exigência. De acordo com Barreto (2011), o espaço de formação de professores se transferiu inteiramente para o Ensino Superior e, por sua vez, houve uma explosão de matrículas. O que preocupa é que essa explosão se deu, especialmente, por meio da Educação a Distância (EAD) e em instituições privadas, as quais têm se tornado grandes empresas (BARRETO, 2011), e que,

apesar do grande número de alunos que essas instituições estão atendendo, isso não tem representado igual desenvolvimento científico.

A partir de 2003, começam a se desenvolver políticas de expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior na Reforma Universitária do Governo Lula. Entre as principais propostas, pode-se destacar o Sistema Especial de Reserva de Vagas, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Encaminhada e aprovada no Governo Lula, a Lei nº 3.627/2004 institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas, que reserva 50% das suas vagas para estudantes que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas, sendo desses 50% uma parcela reservada a estudantes autodeclarados indígenas e negros. Também, foi incluído, na nova versão da lei, o corte de renda, visando beneficiar estudantes de classes sociais menos favorecidas.

O PROUNI é destinado à concessão de bolsas de estudo parciais e integrais para estudantes com baixa renda em instituições privadas de Educação Superior. Já o REUNI tem como principal objetivo ampliar o acesso e criar condições para permanência na Educação Superior. De acordo com a Secretaria de Educação Superior (SESu)⁷, entre 2003 e 2014, foram criadas 18 universidades federais, nos governos Lula e Dilma Rousseff, por meio do REUNI. Além disso, Paula (2009) destaca a política de interiorização universitária, permitindo que alunos do interior sem condições de se mudar para grandes centros possam ter acesso à universidade pública.

Tanto o PROUNI quanto o REUNI foram alvos de críticas, que apontavam que esses programas visavam a expansão às custas da qualidade (BOTTONI; SARDANO; FILHO, 2013). Dessa forma, esses programas estariam realizando uma expansão da Educação Superior, e não necessariamente a democratização, pois, como questiona Filho (2008, p. 110) ao ressaltar a importância da excelência na universidade pública: “Para quê serviria o compromisso social de uma instituição incompetente, incapaz de tornar realidade suas propostas? Quem respeitaria suas lutas e seus projetos transformadores, cheios de boa intenção, mas vazios de eficiência?”.

Nessa perspectiva, é importante destacar qual o papel da Educação Superior e, a partir disso, a que interesses ela deve servir. Concordo com Sobrinho (2010) quando afirma que a educação é um bem público e um direito social, não podendo (devendo) servir aos interesses do mercado. Dessa forma, a Educação Superior necessita estar comprometida com a

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 fev. 2021.

sociedade como um todo, com a formação intelectual e cultural de sujeitos críticos e autônomos, de modo a “desenvolver a capacidade de resposta às demandas e às carências da sociedade” (SOBRINHO, 2005, p. 170).

Sendo um bem público, Sobrinho (2010) aponta que assegurar a Educação Superior de qualidade para todos é um dever “indeclinável” do Estado. O autor reitera a importância desta educação ser de qualidade, pois é um “um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica” (SOBRINHO, 2010, p. 1225).

Dessa forma, em relação às políticas de expansão implementadas no Governo Lula na Reforma Universitária, percebemos que as mesmas contribuem de maneira significativa na tentativa de superar as desigualdades socioeducativas, historicamente reforçadas por uma Educação Superior elitizada. Entretanto, para que a Educação Superior possa cumprir com sua responsabilidade social de “produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo” (SOBRINHO, 2005, p. 172), com vistas à justiça social e à redução das desigualdades econômicas, culturais e educacionais, é imprescindível que as políticas visem não só a expansão, mas também a democratização. Isso significa que, para além de expandir quantitativamente o número de matrículas e o acesso da população marginalizada à Educação Superior, é preciso garantir a permanência desses estudantes e a experiência de uma Educação Superior de qualidade. Em relação a esse último aspecto, a universidade visa alcançá-lo por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo não apenas para a socialização do conhecimento, mas para sua produção, visando a resolução de problemas sociais.

Por meio da visualização dessa trajetória da Educação Superior e da universidade no Brasil, é possível estabelecer um panorama e compreender o quadro educacional atual do país. Vivenciamos, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, um momento extremamente delicado para a educação como um todo. Um momento em que o sucateamento da educação pública faz parte de um projeto de governo. Em um ano e meio de gestão do governo Bolsonaro, o Brasil já teve quatro ministros da educação diferentes, sendo o atual o pastor evangélico Milton Ribeiro⁸.

Dessa maneira, podemos perceber quão frágeis são as conquistas que foram obtidas com tanta luta no passado. Conhecimento é poder e por isso a educação é um território de

⁸ Até a presente data, dia 25 de julho de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

disputa tão intenso. Assim, faz-se necessário estar em constante estado de vigia dos nossos direitos e agora, mais do que nunca, relembrar a importância e lutar pela defesa de uma educação pública, democrática, laica e de qualidade.

Nesse sentido, na seção seguinte, será apresentada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que também está sofrendo ataques e perseguições do governo atual. A UFFS é instituição *locus* dessa pesquisa e resultado do REUNI, uma das políticas de expansão implementadas no Governo Lula.

2.1 UFFS: EDUCAÇÃO PÚBLICA, POPULAR E DE QUALIDADE

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição criada em 2009 pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, fruto das políticas de expansão universitária durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mais especificamente do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A UFFS surge a partir da luta de movimentos sociais para implantação de universidades federais na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul (MESOMERCOSUL), uma região historicamente desassistida pelo poder público no que se refere à Educação Superior. De acordo com o site oficial da UFFS⁹, a expectativa de se ter uma universidade federal nessa região é antiga, mas ganhou forças de mobilização mais concreta a partir de 2005, tendo em vista a sinalização do governo federal sobre a possibilidade de implementação e expansão universitária.

A instituição conta, atualmente, com *campi* nos três estados da região sul: em Laranjeiras do Sul e Realeza (Paraná), Erechim, Passo Fundo e Cerro Largo (Rio Grande do Sul) e Chapecó (Santa Catarina). As atividades na universidade começaram oficialmente no dia 29 de março de 2010. Além dos cursos de graduação, são proporcionados cursos de especialização, de mestrado e de doutorado, possibilitando ao estudante o acesso a pós-graduação *lato e stricto sensu* na própria instituição. A UFFS tem como principal objetivo o desenvolvimento da região por meio da qualificação profissional e da inclusão social, comprometendo-se em promover uma educação pública, popular e de qualidade.

Nesse sentido, a instituição favorece o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, reservando em torno de 90% das vagas para alunos que cursaram o Ensino Médio

⁹ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/historia>. Acesso em: 22 jun. 2019.

exclusivamente em escola pública¹⁰. Além disso, a UFFS também oferece auxílios e bolsas de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para permanência dos estudantes e para dedicação máxima aos estudos, incentivando o desenvolvimento de diversos projetos.

De acordo com o regimento da universidade (UFFS, 2016), as atividades de ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis e visam a produção de conhecimento e uma relação transformadora entre sociedade e universidade. Tais atividades tem como princípios e objetivos a promoção do desenvolvimento humano, socioeconômico e cultural e o compromisso com a excelência acadêmica e com a transformação social. Uma das formas para atingir tais objetivos é o próprio currículo da UFFS, que é organizado por meio de três grupos de conhecimento: Domínio comum, Domínio conexo e Domínio específico. Essa organização curricular tem como objetivo proporcionar a todos os estudantes uma formação interdisciplinar, profissional e cidadã.

O *campus* Erechim da UFFS, foco dessa pesquisa, conta com nove cursos de graduação, sendo três deles bacharelado: Agronomia, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Ambiental e Sanitária; e seis deles cursos de licenciatura: Pedagogia, Geografia, História, Filosofia, Ciências Sociais e Educação do Campo. Além disso, o *campus* oferta cursos de especialização¹¹ e programas de mestrado¹², possibilitando que o estudante continue os estudos e tenha acesso a pós-graduação na própria instituição. Quanto aos cursos de graduação disponibilizados na universidade, eles foram pensados tendo em vista as necessidades locais, considerando a importância da agroecologia para região e a valorização da carreira do magistério proposta pelas políticas do governo federal. Apesar disso, a UFFS se compromete com a formação qualificada de professores com vistas à melhoria da qualidade da Educação Básica. Alguns dos objetivos expressos na política institucional da UFFS para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica são:

II - Consolidar o projeto de inserção e articulação da UFFS com a comunidade regional, contribuindo para a consolidação da educação pública de qualidade nesta região e a superação do modelo de desenvolvimento excludente em vigor;

¹⁰ Informação extraída do site oficial da UFFS. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao>. Acesso em: 24 jun. 2019.

¹¹ Cursos ofertados e concluídos: Especialização em Epistemologia e Metafísica; Especialização em Gestão Escolar; Especialização em História da Ciência; Especialização em Teorias Linguísticas Contemporâneas; Especialização em Processos Pedagógicos na Educação Básica; Especialização em Educação Integral; Especialização em Educação do Campo, estão em andamento: Especialização em Processos e Produtos Criativos e suas Interfaces e Especialização em Gestão Escolar: Coordenação, Direção e Supervisão Escolar.

¹² Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental; Mestrado Profissional em Educação; Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas; e Mestrado em Geografia.

- IV - Qualificar a formação de professores da Educação Básica pública no âmbito dos cursos de licenciatura da UFFS através da articulação dos domínios curriculares e da integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- V - Articular as atividades de formação dos cursos de licenciatura da UFFS com a Educação Básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares (UFFS, 2017, p. 1-2).

Dessa forma, destaco a importância da universidade como *locus* de formação de professores, pois, como coloca Assis (2011, p. 38),

[...] é um local em que se privilegia, antes de tudo, a transmissão do saber já consagrado, criadora de novos saberes, além de ser uma instituição investigadora, com estímulo à curiosidade, à ousadia e à iniciativa. Inserida em uma realidade histórica, política e social, a Universidade deve atuar e intervir neste contexto.

Os princípios da construção de novos saberes e a intervenção na realidade em que está inserida se concretizam por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Conforme reflete Assis (2011, p. 41), a formação de professores só é completa se essa tríade se desenvolver de maneira articulada, pois “o conhecimento advindo da extensão deve ser problematizado e divulgado por meio de uma produção científica [e] o ensino deve se utilizar de pesquisas para não trabalhar apenas com conhecimentos já consagrados”. Por meio do ensino, pesquisa e extensão, contribui-se para formação de um professor pesquisador e reflexivo, capaz de fazer uma leitura apurada da realidade, refletir sobre ela e produzir saberes e estratégias para tentar solucionar esses problemas sociais.

O curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, enfoque do estudo de caso da presente pesquisa, foi criado de modo a superar a lacuna na formação de professores da Educação Básica, especialmente, de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As primeiras profissionais do curso colaram grau em janeiro de 2015¹³, ainda sob orientação do primeiro PPC (2010), que organizava o currículo em 10 semestres (cinco anos). Com as novas DCN para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério (Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015) e com a construção da Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução nº 2/2017 – CONSUNI/CGAE), o curso passou por uma reformulação para atender as novas legislações e orientações superiores, resultando no novo PPC de 2018, que ainda está em vigência, o qual reduziu a carga horária para nove semestres (quatro anos e meio).

¹³ Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/noticias/curso-de-pedagogia-da-uffs-2013-campus-erechim-forma-primeiras-profissionais-converted>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

De acordo com os dados do primeiro PPC do curso (PPC, 2010), apenas 54,9% dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tinham formação em nível superior e somente 50,1% eram formados especificamente em Pedagogia. Nesse sentido, o curso visa

responder à exigência social de um profissional capaz de perceber a amplitude dos significados da democratização da Educação, compreendendo a socialização dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história como um direito e a valorização dos saberes populares tácitos, como condição para a cidadania, fugindo, portanto, das concepções simplórias e reducionistas da Educação que a colocam como mecanismo de uma ‘nova cruzada’ a levar civilização aos ‘incivilizados’, reproduzindo nocivas dicotomias, e uma delas bastante recorrente é entre a cidade e o campo (PPC, 2010, p. 27).

Essa concepção de educação com vistas para formação de um profissional crítico e reflexivo advém de pesquisas e de uma compreensão mais recente no âmbito da educação e da formação docente. Nesse sentido, é necessário conhecer e entender os caminhos e percalços que a formação docente já passou até chegar à compreensão atual. Portanto, o próximo capítulo é dedicado a discutir e traçar um histórico da formação de professores no Brasil desde a colonização até os dias atuais.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Da mesma forma como foi contextualizada historicamente a Educação Superior no capítulo anterior, esse será dedicado a revisitar alguns dos movimentos históricos e políticos que ocorreram especificamente em relação à formação de professores no Brasil. Dessa maneira, será possível compreender os processos que estão ocorrendo atualmente no campo educacional, investigando que tipo de professor se pretende formar e que subsídios são imprescindíveis na formação inicial para que os futuros professores enfrentem os desafios da docência.

No capítulo anterior, percebeu-se que a educação no país se desenvolveu por meio da ação dos jesuítas, tanto na catequização dos indígenas quanto na educação dos filhos de colonos e na formação de novos sacerdotes (ARANHA, 1989). Entretanto, não se tinha necessariamente uma preocupação com a formação de professores nessa época. É a partir do século XIX que, na tentativa de universalizar a instrução nos sistemas de ensino, começa-se a prestar atenção para a questão da formação docente. Não se pretende aqui fazer uma análise histórica exaustiva, mas, ao falar da formação de professores, se fala da formação de um sujeito social e histórico. Assim, para poder discutir a condição atual e as exigências feitas para esse sujeito – o professor –, é necessário compreender os principais movimentos e marcos históricos que se deram até o momento.

Para esse olhar histórico, nos basearemos na organização proposta por Saviani (2006), que faz uma análise em seis períodos: o primeiro, entre 1827 e 1890, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras; o segundo, entre 1890 e 1932, com o estabelecimento e a expansão das Escolas Normais; o terceiro, entre 1932 e 1939, com a implementação dos Institutos de Educação; o quarto, entre 1939 e 1971, com a implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura; o quinto, entre 1971 e 1996, com a substituição das escolas normais pela Habilitação Específica do Magistério (HEM); e o último, entre 1996 e 2006, com o advento dos Institutos Superiores de Educação.

O primeiro período é marcado pela Lei promulgada em 15 de outubro de 1827, a Lei das Escolas de Primeira Letras, que estabelece que nessas escolas deverá ser utilizado o método do ensino mútuo e, portanto, os professores deveriam estar treinados nesse método. Segundo Tanuri (2000), essa foi a primeira vez em que se expressou a preocupação em preparar professores – nesse caso, o preparo seria para dominar um método de ensino –, mas essa formação aconteceu de maneira exclusivamente prática, sem fundamentação teórica.

Alguns anos depois, começam a ser implementadas as Escolas Normais no país, sendo a primeira na província do Rio de Janeiro em 1835, seguida de muitas outras nas diferentes províncias do Brasil (OLIVEN, 2002).

De acordo com Saviani (2006), a expectativa é que essas escolas preconizassem uma formação didático-pedagógico mais específica, mas, ao invés disso, as mesmas focaram-se na transmissão dos conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas de primeiras letras, fundamentando-se no modelo que o autor chama de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”. Nesse modelo, a formação de professores se concentra em treinar o professor na cultura geral e prepará-lo para que tenha domínio dos conteúdos específicos. Nessa perspectiva, Libâneo (2011, p. 103) adiciona que apenas no 4º ano do curso normal era proporcionada uma única disciplina com vistas à preparação pedagógica do professor: “pedagogia e direção de escolas”.

As escolas normais tiveram uma existência conturbada até se estabelecerem de forma mais efetiva após 1870. Nesse sentido, Tanuri (2000) afirma que as escolas eram constantemente criadas e extintas, tanto em razão de sua baixa procura quanto por sua ineficiência, o que gerava certo desprestígio. De acordo com Libâneo (2011, p. 101), as escolas normais nesse período inicial “foram instituições muito instáveis, improvisadas, pouco eficazes para atender sua função de formar professores primários”.

O segundo período é, por sua vez, caracterizado pelo estabelecimento e expansão das escolas normais. De acordo com Saviani (2006), isso acontece em função da reforma da instrução pública no estado de São Paulo, na qual os reformadores destacam a importância de professores bem preparados para ter um ensino eficaz. Assim sendo, as escolas normais deveriam ter as devidas condições para formar esses profissionais. O autor coloca que a reforma foi marcada pelo enriquecimento dos currículos e pela criação das Escolas-Modelo anexas à Escola Normal, de modo a enfatizar as práticas de ensino. Conforme Saviani (2006, p. 5), “foi por meio dessa escola de aplicação que o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores propiciada pelas escolas normais”. O modelo pedagógico-didático, ao contrário do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, enfatiza que apenas por meio do preparo pedagógico-didático é que se estará formando propriamente professores.

Cabe destacar a questão de gênero na educação, pois, com a valorização das escolas normais, nos anos finais do Império, começa a presença da mulher no ramo educacional. De acordo com Tanuri (2000), tendo em vista os preconceitos tradicionalmente cultivados em relação à mulher, o magistério seria o único caminho de profissionalização possível de

conciliar com as funções domésticas da mulher. A autora afirma que “a idéia [Sic] de que a educação da infância deveria ser-lhe [a mulher] atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos” (TANURI, 2000, p. 66). A presença progressiva da mulher no ensino brasileiro, também, foi uma solução em termos de mão-de-obra, haja vista que os cursos normais tinham baixa procura pelo sexo masculino em razão da baixa remuneração e desprestígio social da profissão (TANURI, 2000).

Em termos das teorias educacionais, nesse período – entre o fim dos anos de 1870 e o início dos anos 1920 – destaca-se a psicologia experimental e o método intuitivo inspirado em Pestalozzi. Essa vertente se preocupava, entre outros aspectos, com a aferição da inteligência por meio de testes e instrumentos de medida, evidenciando um caráter mais tecnicista da educação (TANURI, 2000). De acordo com Libâneo (2011), essa abordagem é considerada como “tradicional” e criticada em seguida pelos pioneiros da educação nova.

O terceiro período ocorre entre 1932 e 1939, marcado pelo advento dos Institutos de Educação e pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, debatido e elaborado por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, entre outros. De acordo com Saviani (2006), os Institutos de Educação não eram mais considerados apenas um espaço de ensino, mas também de cultivo da pesquisa. Destaca-se a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, proposta por Anísio Teixeira, em 1932, sendo a primeira instituição de formação de professores em nível universitário e a criação da Universidade do Brasil, em 1937, que previa uma Faculdade Nacional de Educação (LIBÂNEO, 2011).

O quarto período se caracteriza pela implementação dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia e pela consolidação dos modelos das escolas normais. Esse período se estende de 1939 até 1971, de acordo com a organização proposta por Saviani (2006), sendo marcado pelo paradigma conhecido como “esquema 3+1” nos cursos de formação de professores. Conforme aponta Saviani (2006), esse paradigma é resultado do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou permanentemente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil – a Faculdade Nacional de Educação prevista em 1937. Esse esquema funcionava, tanto para os cursos de Licenciatura que formavam professores para atuar nas escolas secundárias, quanto para o curso de Pedagogia que formava professores para atuar nas Escolas Normais. O esquema “3+1” nesses cursos consistia em 3 anos de formação dos conteúdos específicos e mais 1 ano de formação didática.

Nesse sentido, a formação dos professores era centrada no domínio dos conteúdos, sendo a formação pedagógica colocada em segundo plano, como aponta Saviani (2006, p. 7-8),

Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o modelo pedagógico-didático a um apêndice de menor importância representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

O autor coloca que houve uma tensão no curso de Pedagogia, tal como aconteceu com os cursos normais inicialmente, que, apesar do seu objeto ser essencialmente pedagógico-didático, acabou sendo entendido como apenas um conteúdo a ser transmitido, e não como “algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente” (SAVIANI, 2006, p. 6). De maneira geral, Oliven (2002) assinala que, a partir da década de 40, as Faculdades de Filosofia se disseminaram pelo país e que, em razão da escassez de recursos, suas atividades eram voltadas essencialmente para o ensino, sem comprometimento com a pesquisa. Em 1961, após um período de 13 anos de tramitação, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei nº 4.024/61. Sobre essa Lei, Oliven (2002) afirma que a mesma apenas fortaleceu o modelo tradicional vigente das instituições de Ensino Superior, mantendo, ainda, maior preocupação com o ensino do que com a pesquisa.

O quinto período acontece entre 1971 e 1996, sendo marcado pela substituição das Escolas Normais pela Habilitação Específica do Magistério (HEM). Essa substituição acontece em função da LDB de 1971, a Lei nº 5.692/71, que modifica a nomenclatura do ensino primário e médio para primeiro e segundo grau, respectivamente. Assim, foram excluídas as Escolas Normais, acontecendo a implementação da Habilitação Específica em segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau. De acordo com Saviani (2006, p. 8), “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

Em relação à formação de professores para atuar nas séries finais do 1º grau e para o 2º grau, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), previu a formação em nível superior, em cursos de Licenciatura curta e Licenciatura plena. De acordo com Libâneo (2011), por meio do Parecer nº 252/69, de autoria de Valnir Chagas, o curso de Pedagogia formaria professores para a HEM, especialistas em educação – administrador e

supervisor escolar e orientador educacional – e também cria a possibilidade de formar em nível superior o professor das séries iniciais do ensino básico.

O sexto período é definido por Saviani (2006) pelo advento dos Institutos Superiores de Educação e pelas Escolas normais em nível superior, entre o período de 1996 e 2006. Esse período é marcado pela última versão que temos da LDB, a Lei nº 9.394/96, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006.

A LDB nº 9.394/96 determinou que a formação de professores deveria acontecer em nível superior, em cursos de licenciatura plena, podendo esses serem em universidades ou Instituições Superiores de Ensino (ISE). Ainda, para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, a lei admitiu a formação mínima em nível médio, na modalidade Normal. Segundo Scheibe (2003), considerando a nova organização do sistema de Educação Superior brasileiro, normatizou-se uma hierarquia na educação e a formação de professores ficou estabelecida no nível mais baixo dessa hierarquia. A autora coloca ainda que

[...] se a formação inicial é o momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, como acreditamos, essa determinação, em que a preocupação com a certificação da competência é preponderante e desqualificadora, será mais uma medida no sentido da desprofissionalização dos professores (SCHEIBE, 2003, p. 174)

Dessa forma, observa-se, tendo em vista toda a trajetória da formação de professores no Brasil, um movimento histórico de desvalorização da categoria docente, tanto pela baixa remuneração quanto pelo desprestígio social, bem como pela desqualificação do educador por meio de inúmeras estratégias que acabam por reduzir sua formação. Nessa perspectiva, Freitas (2014, p. 428) destaca que existe a necessidade histórica de uma política de valorização de professores, cabendo ao Estado tratar prioritariamente “a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e a carreira e remuneração dos profissionais da educação”.

Além disso, não é possível desvincular a discussão da formação docente da discussão sobre a Educação Básica como um todo. Assim, ao colocarmos a questão da qualidade da formação docente, é preciso reconhecer que esta impactará diretamente na qualidade (ou não) da Educação Básica. Nesse sentido, faz-se necessário também observar como tem se dado a expansão do ensino básico público e gratuito. Com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que altera a redação dos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal de 1988, a obrigatoriedade do ensino passa a ser dos 4 aos 17 anos, sendo que em 2013 foi sancionada a Lei nº 12.796, que ajusta a LDB 9.394/96 à Emenda Constitucional nº 59 de 2009. A partir

disso, foi dado o prazo até o ano de 2016 para que as redes municipais e estaduais se adequassem para acolher esses alunos.

Desse modo, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, preveem metas relacionadas, tanto a matrícula em massa de crianças e adolescentes na pré-escola, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quanto a criação de uma política nacional de capacitação de professores da Educação Básica, para que esses possuam formação em nível superior até o final de 2024 para atender todos os alunos que serão matriculados. Tendo isso em vista, Libâneo (2012) afirma que existe uma contradição no que concerne às políticas educacionais entre o direito à qualidade na educação e a quantidade (universalização). Essa contradição se exprime, tanto quando voltamos nossa atenção aos beneficiários desse “serviço” – os estudantes – quanto aos profissionais que atuarão com esses beneficiados – os professores.

Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 450) destaca que essa contradição não tem acontecido somente no Brasil e que, em parte do mundo, “esses profissionais [professores] vivem processos de desqualificação e desvalorização em consequência de políticas públicas que têm expandido a cobertura escolar, sem garantir as necessárias condições para o bom desempenho das atividades profissionais nas escolas”. Da mesma forma que se busca a universalização da educação, ampliando a Educação Básica dos 4 aos 17 anos, sem necessariamente verificar a qualidade de como essa ampliação está acontecendo, com a LDB de 1996, busca-se “universalizar” a formação mínima exigida para o exercício da docência para o nível superior.

Embora tenha aumentado o nível de certificação dos docentes, gradativamente, não se percebeu, conforme aponta Barreto (2011), equivalente melhora na qualidade da Educação Básica. A autora afirma que “isso se traduz em baixos salários, quando comparados às profissões com a mesma exigência de escolarização, e em insatisfatórias condições de trabalho e carreira” (BARRETO, 2011, p. 40). Nesse sentido, além da questão da ampliação do ensino público e gratuito e da elevação no nível de formação de professores, faz-se necessário discutir como está se dando essa formação no que diz respeito à qualidade¹⁴. Concordo com Sobrinho (2005, 2010), que aponta que uma educação de qualidade é imprescindível para redução das desigualdades culturais e socioeconômicas, bem como para autonomização dos sujeitos. Para tanto, a educação de qualidade, de alunos e de professores, precisa contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, de modo a formar

¹⁴ Não nos aprofundaremos nesse trabalho na conceituação de “qualidade”.

cidadãos capazes de utilizarem os saberes para transformação social e, portanto, da sua própria realidade, visando uma vida digna e uma sociedade mais justa.

Tendo isso em vista, na seção seguinte, será abordada especificamente a formação do professor no curso de licenciatura em Pedagogia, foco desse trabalho. Será feita uma revisão histórica, de modo a verificar quando surgem as primeiras legislações referentes ao curso de Pedagogia e a investigar a questão da identidade própria do curso de Pedagogia e o(s) campo(s) de atuação do profissional formado por esse curso.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tendo em vista as discussões gerais sobre a formação de professores, nessa seção objetivo discutir especificamente a formação inicial de professores no curso de Pedagogia. Para tanto, apontarei qual é a base da formação nesse curso, do ponto de vista da legislação, quais as habilitações e possíveis campos de atuação para o licenciado em Pedagogia, observando algumas contradições ainda presentes quando se fala da identidade profissional do egresso do curso de Pedagogia.

Antes de discutirmos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, instituídas em 2006, faz-se necessário retomar alguns aspectos históricos pontuados no capítulo anterior. Em 1939 é criada a Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil, que se dividia em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. De acordo com Libâneo (2011), essa foi a primeira vez que o curso de Pedagogia aparecia na legislação. O autor afirma que “estudos analíticos sobre a estruturação do curso de Pedagogia estabelecida em 1939 indicam a adoção de um currículo muito genérico e imprecisão quanto ao significado real desse curso” (LIBÂNEO, 2011, p. 109). Ou seja, os dilemas quanto ao significado próprio do curso e o papel do profissional nele formado se colocam desde o momento de sua criação.

O curso de Pedagogia foi criado no mesmo esquema dos outros cursos da Faculdade Nacional de Filosofia: o “esquema 3+1”. Dessa forma, esses cursos visavam a formação de bacharéis, por meio do estudo de disciplinas de conteúdos – de fundamentos – durante os 3 primeiros anos do curso, e de licenciados, com um adicional de 1 ano para o estudo da Didática. É possível perceber que a dicotomia entre teoria e prática existe no curso de Pedagogia desde o momento de sua criação, ocasionando tensões e impasses que persistem até os dias atuais. Nesse período inicial, os cursos eram separados (fundamentos e didática),

sem que houvesse minimamente um diálogo entre eles, e, no curso de Didática, enfatizava-se o caráter mais técnico de como dar aula. Assim, os primeiros cursos de Pedagogia formavam, portanto, bacharéis para ocuparem os cargos técnicos da educação e licenciados para atuarem na docência em cursos normais.

Na sequência disso, têm-se dois pareceres que visavam dar um direcionamento ao curso de Pedagogia: o Parecer nº 251, de 1962, com autoria de Valnir Chagas, e o Parecer nº 252, de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), também de autoria de Valnir Chagas. O primeiro “orienta o curso de Pedagogia para formar o especialista em Educação (bacharelado) e o professor dos cursos de magistério em nível de 2º grau (licenciatura) ambos com duração de quatro anos” (LIBÂNEO, 2011, p. 110), enquanto o segundo redefine o currículo e a duração do curso, orientando-o para formação de especialistas (administrador e supervisor escolar e orientador educacional) e a possibilidade de formar em nível superior o professor das séries iniciais do ensino básico. Considerando os avanços relativos à definição da identidade do curso, Libâneo (2011, p. 114) afirma que “persiste a dubiedade do curso entre formar o pedagogo não docente e o professor dos cursos de magistério e das séries iniciais do 1º grau”.

O marco legal seguinte e ainda vigente é a LDB nº 9.394/96. Essa lei trouxe mudanças significativas para educação como um todo e, especialmente, no que diz respeito à formação de professores. De acordo com Barreto (2015), as alterações realizadas na LDB 9.394/96 a respeito do nível de certificação docente – que passou a orientar a formação em nível superior¹⁵ – afetou principalmente os professores dos anos iniciais, pois para esses a certificação mínima exigida até aquele momento era habilitação em nível médio.

Desse modo, constatou-se o deslocamento da formação de professores integralmente para o nível superior, ocasionando uma explosão de matrículas especialmente no curso de Pedagogia. Segundo Barreto (2011), a oferta de cursos de Pedagogia dobrou entre 2002 e 2006. Já, em 2011, apesar da proporção de matrículas entre o setor público e o privado não ser substancialmente diferente, a autora ressalta a diferença da quantidade de matrículas entre os cursos presenciais e a distância: 48% do total de matriculados em Pedagogia estão em cursos a distância, enquanto a porcentagem cai para 19% se compararmos com outros cursos de licenciatura (BARRETO, 2015). Além disso, outro número chama atenção: 87,8% dos

¹⁵ A LDB, apesar de orientar que a formação de professores seja em nível superior, admite, para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio, por meio do curso Normal.

estudantes de Pedagogia em cursos a distância estão em instituições privadas, sendo que, nas outras licenciaturas, a proporção é de apenas 52%.

Nesse sentido, a autora sintetiza que a expansão e o aumento no nível de certificação nos cursos Pedagogia estão se dando essencialmente por meio da educação a distância e em instituições privadas. De acordo com Barreto (2015, p. 684), há dois fatores preocupantes nessa constatação: as instituições privadas se tornaram grandes empresas de fabricação de matrículas, entretanto, essa expansão “não foi acompanhada do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa, função inerente ao Ensino Superior”. Também, conforme Barreto (2015, p. 684-685), a expansão proporcionada pela educação a distância foi feita por meio de “grande improvisação do seu projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e do acompanhamento dos estudantes, bem como a elevada evasão registrada nesses cursos, são indícios de que eles deixam muito a desejar”.

Tendo isso em vista, apesar das instituições privadas e dos cursos em EAD contribuírem para expansão do acesso à Educação Superior, não contribuem necessariamente para a democratização da Educação Superior. Reitero as discussões relativas às políticas de expansão e reafirmo que, para que a democratização aconteça, não é suficiente apenas “acessar” a Educação Superior, são necessárias a garantia e a permanência dos estudantes, tendo acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, é fundamental que haja investimento financeiro e políticas públicas de Estado na educação, de modo a fomentar a implementação e manutenção de universidades públicas em todas as regiões do país, incluindo o interior dos estados, contribuindo, assim, para democratização da Educação Superior por meio da expansão do acesso à educação pública e de qualidade.

Nessa perspectiva, Duarte (2004) destaca que o direito à educação não se reduz à população ter acesso ao ensino somente para conseguir um emprego posteriormente e contribuir economicamente no país. De acordo com a autora, o sistema educacional necessita oportunizar o desenvolvimento nas dimensões sociais, culturais e políticas, fomentando valores como o respeito aos direitos humanos e à tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade.

Assim sendo, Barreto (2011) ressalta a importância dos professores na sociedade contemporânea, tanto pelo papel político e cultural que desempenham, de modo geral, quanto no processo de socialização dos estudantes na escola. Seguindo a mesma linha de pensamento, Gatti, Barreto e André (2011, p. 89) ressaltam a importância da formação inicial de professores, “uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí

adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”.

As autoras colocam que uma formação inicial de qualidade contribuirá para que o professor possa se aperfeiçoar por meio da formação continuada, não tornando esta uma forma de suprir as lacunas de uma formação inicial precária. Ainda, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 89), essas lacunas “decorrem da maneira como as políticas de institucionalização dessa formação são acionadas” e adicionam que essas políticas deveriam ser repensadas, no que concerne às instituições formadoras e currículo.

Em termos de política e legislação, os três últimos marcos legais que organizam a formação de professores no curso de Pedagogia são: a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que institui as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; a Resolução nº 2, de 2015, que institui as DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores; e a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, que define as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

As DCNs para a formação inicial e continuada de professores¹⁶ anunciam em seu preâmbulo a importância da igualdade de acesso e permanência, a gestão democrática do ensino público, o respeito ao pluralismo de ideias, o padrão de qualidade de ensino e a valorização dos profissionais da educação como princípios básicos para melhoria e democratização do ensino (BRASIL, 2015). Além desses, ainda no preâmbulo, considera “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 2) como princípios norteadores da formação inicial e continuada de professores.

A Resolução nº 2, de 2015, ainda prevê um padrão de qualidade de ensino, um capítulo dedicado exclusivamente à formação continuada de professores e outro à valorização dos profissionais da educação. É necessário salientar a importância desses aspectos terem sido contemplados nessas DCNs, tendo em vista as condições problemáticas da educação na atualidade, como os salários baixos e desprestígio profissional vivenciado pelo magistério, bem como a qualidade precária dos cursos de formação e falta de infraestrutura de instituições de ensino e da EAD, como bem aponta Barreto (2011, 2015).

¹⁶ Até o momento a revisão histórica foi feita de maneira cronológica, entretanto, nesse momento, considerando que as DCNs para formação inicial e continuada de professores são mais abrangentes do que as DCNs do curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, e a Resolução nº 2, de 2015, serão abordadas antes da Resolução CNE/CP nº 1, de 2006.

Nos oito capítulos que seguem, as DCNs reiteram e desenvolvem as considerações feitas no preâmbulo e nos capítulos II, III, IV e V dispõem sobre o egresso da formação inicial em nível superior e formação continuada e sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para Educação Básica. Dentre diversos aspectos importantes, destaque: no Art. 3º, parágrafo quinto, os princípios da formação do magistério, como a articulação entre teoria e prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e uma sólida base teórica e interdisciplinar; no mesmo artigo, no parágrafo sexto, o projeto formativo articulado entre a instituição de Educação Superior e o sistema de Educação Básica, que promova a inserção dos estudantes na rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; e no Art. 5º, incisos VII e VIII, a promoção da reflexão crítica e a consolidação da educação inclusiva.

Na contramão da Resolução nº 2, de 2015, a Resolução CNP/CE nº 2, de 2019, que está em vigência e foi instituída durante a elaboração desse trabalho, não apresenta nenhum capítulo específico sobre formação continuada e valorização de professores, tendo apenas breves menções no Art. 6º e representando um retrocesso às políticas nacionais de formação de professores. Conhecida como BNC-Formação, essa resolução é veementemente criticada por ter sido implementada de forma impositiva e sem a discussão com os profissionais do magistério, das Instituições de Educação Superior (IES) e com a sociedade civil (ORTIGÃO; SILVA, 2020). A BNC-Formação tem como objetivo articular a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e revoga a Resolução nº 2/2015, estabelecendo o prazo de até três anos para adequação das instituições.

Para fazer a articulação com a BNCC a BNC-Formação, também, estabelece competências para os professores, conforme conta no Art. 3º da Resolução: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019). De acordo com Ortigão e Silva (2020, p. 110), “esse aspecto evidencia uma concepção de formação que enfatiza a dimensão técnica da profissão docente, [...] com o adicional do papel do professor como estratégia do Estado para implementação de uma política de padronização curricular”.

Além disso, a BNC-Formação propõe uma organização curricular de 3.200 horas, distribuídas em três grupos:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo

II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, a BNC-Formação se revela muito mais prescritiva do que as DCNs de 2015 e “[...] atinge duramente a autonomia das instituições universitárias quanto à suas propostas curriculares” (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 566). Desse modo, Lavoura, Alvez e Junior (2020, p. 554) afirmam que: “o esvaziamento dos currículos na formação de professores e o desmonte do ensino público superior faz parte da totalidade da conjuntura nacional e internacional de intensos retrocessos político-econômicos, sociais e culturais”.

Em relação ao curso de Pedagogia, especificamente, a BNC-Formação também apresenta diretrizes que impactam na formação do Pedagogo. Para melhor compreensão, vejamos o que propunham as DCNs de 2006 e sua articulação com as DCNs de 2015. De acordo com Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, o curso deveria promover a

[...] 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 (BRASIL, 2006, p. 2).

Para o exercício da docência nesses campos de atuação, as DCNs de 2015 apresentavam, no Art. 5º, dezesseis incisos apontando que o egresso do curso deveria estar apto, entre outras, a:

[...] II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; [...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; [...] VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões

sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...] XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; [...] (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Tendo isso em vista, percebe-se que o curso deveria formar um profissional polivalente e, por sua vez, promover um arcabouço teórico, metodológico e prático para que o egresso esteja apto a desempenhar todas essas diversas funções, incluindo a docência, a pesquisa e a gestão educacional. Entretanto, a resolução atual, a BNC-Formação, “reduz a Pedagogia ao magistério ao prever cursos separados para formação docente e para funções de gestão educacional, em contraposição à ideia de uma formação ampla e integrada do pedagogo” (ORTIGÃO; SILVA, 2020, p. 111), conforme consta no Art. 22º, capítulo VII da resolução. Essa organização remonta o modelo da formação por habilitações da década de 70 e permite o resgate das críticas e contradições sobre a identidade do profissional formado no curso de Pedagogia, que até recentemente pareciam ter sido superadas, tendo em vista que havia se estabelecido que a base da identidade desse profissional era a docência.

Considerando que essa resolução ainda é muito recente e que o curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, foco dessa pesquisa, é regido, mesmo no novo PPC de 2018, pelas resoluções de 2006 e de 2015, são nessas DCNs que as discussões e análises ao longo desse trabalho se pautam. Até então, sendo o curso de Pedagogia um curso de licenciatura, discutia-se a formação de um profissional generalista (CARVALHO, 2011), habilitado para trabalhar na docência em todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, estendendo-se às atividades de orientação, supervisão, coordenação e gestão escolar, bem como espaços extraescolares e de educação não-formal.

Essa é uma discussão que considero pertinente, haja vista que, para cada etapa, espaço, faixa etária e contexto trabalhado, é necessária uma diversidade de conhecimentos e saberes que são, ao mesmo tempo, muito específicos. Tendo isso em vista, na próxima seção visa-se discutir o que são e quais são esses saberes da docência, relacionando-os com a formação inicial no curso de Pedagogia.

3.2 SABERES DA DOCÊNCIA: A PLURALIDADE DOS SABERES E O PROFESSOR POLIVALENTE

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia estabelecem que a base de formação no curso de Pedagogia é a docência. Mas, o que é a docência? Quais os saberes necessários ao exercício dela? Nessa seção, promovo uma breve discussão sobre a definição da docência e do ser professor, tanto numa perspectiva mais ampla e geral quanto de forma mais pontual associada ao curso de Pedagogia em específico, buscando, a partir disso, compreender o que são os saberes docentes e quais são os saberes necessários à docência.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de formação inicial e continuada de professores, de maneira geral, a docência é considerada como

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

De maneira similar, mas mais específica, as DCNs do curso de Pedagogia, no Art. 2, parágrafo primeiro, colocam a docência como

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.1).

A partir dessas definições, percebe-se que a docência não está relacionada apenas à ação educativa, mas aos processos pedagógicos que ocorrem nos mais diversos contextos e relações, não restringindo-se ao universo escolar ou especificamente a atividades de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Carvalho (2011) problematiza que, apesar de delimitar o campo de atuação do Pedagogo, a legislação apresenta a docência em uma perspectiva ampliada, que extrapola as atividades em sala de aula e, segundo outros autores, coloca o professor como um executor de inúmeras tarefas (como a gestão e a produção de conhecimento) que não exigiriam formação teórica mais consistente, o que o autor aponta como algo considerado por muitos como uma descaracterização profissional.

Além disso, ao explicitar no Art. 2º qual é o profissional que se deseja formar no curso de licenciatura em Pedagogia, Carvalho (2011) afirma que acontece a invenção do Pedagogo Generalista. Esse profissional é concebido como “empreendedor de si mesmo, polivalente, formado para atuar como docente de diferentes faixas etárias, (pretensamente) apto a detectar problemas educacionais, a planejar projetos, a atuar em cursos técnicos na área da educação entre tantas outras tarefas que compõem o seu perfil profissional” (CARVALHO, 2011, p. 160).

Apesar disso, no decorrer do presente trabalho, assume-se a docência como o exercício profissional do professor. Nessa perspectiva, Tardif (2002) afirma que a docência e os saberes dos professores não são coisas que “flutuam” no espaço, mas possuem uma identidade própria, estando diretamente relacionados à sala de aula e ao contexto escolar, por isso, segundo o autor, esses elementos devem ser estudados como “constitutivos do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 11).

Em relação à concepção do que é ser professor, de modo geral, Imbernón (2011) coloca que o contexto do magistério atualmente é complexo e diversificado e afirma que ser professor não é mais transmitir um conhecimento ou transformar o conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. O autor aponta que a profissão docente está relacionada à construção de conhecimento, um conhecimento que não é imutável, a um compromisso político carregado de valores éticos e morais e à participação na emancipação dos sujeitos.

A partir disso, compreende-se que ser professor está relacionado ao processo educativo e à formação humana, estando ligado ao ato de ensinar, mas indo além dele. Nessa perspectiva, Tardif (2002, p. 151) afirma que o processo educativo se refere a uma “ação que o ser humano exerce voluntário e conscientemente sobre si mesmo ou sobre outro ser humano a fim de se formar ou de formá-lo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, dos modos e das consequências dessa ação”. Assim, a função do professor é ensinar, considerando o ensino como uma ação intencional de articulação de estratégias para que o outro (o aluno) aprenda efetivamente, e a aprendizagem não como uma absorção de conhecimentos, mas como uma construção, por meio da atribuição de sentido e da associação aos seus conhecimentos prévios, de modo a gerar a ampliação da capacidade de ler e de intervir na sua própria realidade. Desse modo, o professor é um profissional que precisa ser sensível e reflexivo, capaz de perceber as relações sociais e políticas do contexto no qual está inserido para ser um agente de mudança na vida de seus alunos, pois, como afirma Freire (1987, p. 87), “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Assim, para que os professores exerçam sua profissão, compreendam os processos educativos e promovam a formação humana, é necessário que possuam amplos saberes que embasem sua prática, sendo que esta se destaca pela “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 21). Esses saberes são os que chamamos de saberes da docência. Tardif (2002) afirma que o saber docente é plural e heterogêneo e consiste em um conjunto de ideias, conhecimentos, esquemas, regras, hábitos e procedimentos que sustentam sua prática e são produzidos pela socialização do indivíduo em diversos universos (familiar, escolar, universitário, etc.), por meio dos quais ele constrói, na interação com os outros, sua identidade pessoal e profissional.

Dessa forma, é possível afirmar que os saberes da docência começam a ser construídos antes mesmo do sujeito decidir seguir a carreira docente. Antes de iniciar a escolarização, já começa a produzir significados sobre ensino e aprendizagem no contexto familiar e no círculo de amizade, por meio da aprendizagem de normas sociais e de convivência, de jogos e de brincadeiras. Depois de iniciar a escolarização, criam-se imagens e significados sobre o que é a escola, o que é ser aluno e o que é ser professor. Então, quando o sujeito opta por seguir o caminho do magistério, já carrega consigo uma bagagem de experiências, ideias e crenças sobre a docência que foi produzida ao longo de sua trajetória de vida.

Nesse contexto, estabelece-se o papel da formação universitária, inicial e continuada de professores. É necessário reconhecer a influência das experiências vividas pelos professores, tanto no âmbito escolar quanto no familiar, na construção de sua identidade pessoal e profissional¹⁷. Entretanto, é fundamental assumir a potência transformadora da formação universitária na ressignificação dessas crenças e saberes, compreendendo o ser humano enquanto sujeito inacabado, em constante formação e com capacidade de reflexão.

Em pesquisa anterior da autora, realizada com professoras alfabetizadoras sobre a reprodução de práticas ultrapassadas em sala de aula (RADOMSKI, 2015), pode-se constatar que as crenças e experiências anteriores à formação inicial não limitaram as práticas docentes dessas profissionais. A pesquisa evidenciou que existe uma influência entre a experiência

¹⁷ Para o conceito de identidade profissional de professores, me apoio em Garcia (2009, p. 11) que afirma que “a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos [...]”. Nesse sentido, Garcia (1999) relaciona o conceito de identidade profissional ao conceito de “desenvolvimento profissional dos professores”, que remete a uma ideia de continuidade e que valoriza o contexto em que o sujeito está envolvido. Sendo assim, a identidade profissional dos professores está em constante desenvolvimento, incluindo a construção da sua identidade pessoal, mas indo além dela, pois influencia e é influenciada por todos os envolvidos na organização escolar, sejam eles professores, administradores, supervisores, etc.

escolar vivida e a prática docente, mas que essa influência não é inabalável, pois não as levou a reproduzir as mesmas práticas, e que a formação inicial – no Ensino Normal e Superior – proporcionou subsídios teóricos e práticos para compreensão das concepções pedagógicas e para reflexão sobre a experiência vivida, de modo a conduzi-las a uma preocupação com a formação continuada, para que continuem se atualizando, pesquisando e produzindo novos saberes (RADOMSKI, 2015).

Tendo isso em vista, pesquisas recentes também discutem a formação do professor reflexivo, fundada não mais na racionalidade técnica, vendo o professor como um mero executor, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir, por meio da “autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2008, p. 29). De acordo com Tardif (2002), os saberes da docência são formados por uma combinação de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional seriam aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, referindo-se às ciências da educação e aos saberes pedagógicos¹⁸. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento e, segundo o autor, também são transmitidos na universidade por meio das disciplinas como Matemática, História, Português, etc. Já os saberes curriculares referem-se à cultura escolar, “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38). Por fim, os saberes experienciais são aqueles produzidos pelos professores no exercício de sua profissão, baseados nelas e por ela validados, surgindo da experiência e a ela incorporando-se.

Assim, os saberes docentes vão sendo construídos ao longo da trajetória de vida dos professores e são marcados por uma temporalidade, não são como um banco de dados que podem ser acessados a qualquer momento de necessidade, são continuamente ressignificados durante sua atuação profissional, relacionando-se com seus saberes anteriores, com suas histórias de vida e com as situações que surgem cotidianamente. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 16) destaca que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional

¹⁸ Incluídos nos saberes da formação profissional, os saberes pedagógicos são definidos por Tardif (2002, p. 37) como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação educativa”. Apesar de separar os saberes pedagógicos das ciências da educação, o autor afirma que “é até mesmo bastante difícil distingui-los” (TARDIF, 2002, p. 37).

competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo”. Desse modo, ser professor consiste na capacidade de constantemente mobilizar saberes apreendidos durante a formação inicial – os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares –, adaptando-os ao seu contexto de trabalho – os saberes curriculares – e ressignificando-os para realizar a sua prática, de modo a produzir novos saberes a partir disso – os saberes experienciais. É necessário destacar que esse processo não é linear nem estático, mas complexo e dinâmico, repleto de singularidades, conflitos e incertezas.

A formação de professores é, portanto, inconclusa, continuada e permanente, pois o ser humano está em constante transformação. Na presente pesquisa, enfoca-se na formação inicial, compreendendo-a como interformação, conforme aponta Garcia (1999), na qual professores formadores promovem uma ação educativa com futuros professores, que são sujeitos conscientes e que contribuem ativamente para sua própria formação. Contudo, ao abordar a atuação docente, também se trata da formação continuada, não como uma heteroformação, na qual especialistas vem de fora para desenvolver uma formação e “solucionar” problemas internos (GARCIA, 1999), mas sim como autoformação, na qual o sujeito organiza e controla seu processo de formação a partir do seu cotidiano e de suas necessidades por meio da reflexão *na e sobre* a ação.

Ainda em relação a essas múltiplas articulações entre saberes e a prática docente, Tardif (2002, p. 39) afirma que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Nessa perspectiva, Lima (2007, p. 31) afirma que nos debates educacionais o professor é apontado como principal responsável pela qualidade do ensino, cabendo-lhe,

Além de prover os instrumentos essenciais da aprendizagem, como a leitura, a escrita, a expressão oral, os conteúdos da matemática e das ciências, desenvolver conhecimentos, valores, atitudes, aptidões necessárias à formação integral do ser humano, [...] há uma lista interminável de saberes, habilidades e competências necessárias ao professor, requeridas em sua ‘missão’ de desenvolver os indivíduos e as sociedades.

Tanto Tardif (2002) quanto Lima (2007) problematizam a falta de reconhecimento social e prestígio do professor. Se, por um lado, ocupam um espaço estrategicamente tão importante quanto o da comunidade científica (TARDIF, 2002) e são destacados e responsabilizados pelo rumo da educação, por outro, “suas condições de formação e de

aprendizagem, suas condições de trabalho e salário não recebem atenção correspondente e permanecem particularmente embaraçosas” (LIMA, 2007, p. 31).

Pensando especificamente no professor formado no curso de licenciatura em Pedagogia, a responsabilidade a ele atribuída é imensa, pois ele é o profissional responsável pela formação do sujeito desde a mais tenra idade e sua educação inicial impactará diretamente na sua aprendizagem nos anos escolares subsequentes. Então, o que deve ser ensinado na formação inicial desses professores no curso de Pedagogia?

De acordo com Tardif (2002), a formação universitária é responsável pelos saberes de formação profissional e pelos saberes disciplinares. No entanto, isso se torna particularmente complexo ao considerarmos que o curso de Pedagogia forma o Pedagogo Generalista (CARVALHO, 2011), um profissional polivalente para trabalhar em diversas faixas etárias (bebês, crianças, jovens e adultos), campos e etapas da educação que requerem conhecimentos muito específicos, como a Educação Infantil, orientação educacional, coordenação e supervisão Pedagógica, magistério do curso Normal e anos iniciais do Ensino Fundamental. Pensando especificamente somente neste último, enfoque dessa pesquisa, os saberes disciplinares devem abarcar todas as áreas de conhecimento – Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física – bem como campos específicos como a alfabetização e a inclusão.

Em relação aos saberes da formação profissional, esses precisam promover fundamentos teóricos das diversas áreas nas quais a Pedagogia se sustenta, como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, por exemplo. Incluídos nessa categoria de saberes, estão os conhecimentos sobre políticas educacionais, teorias da aprendizagem, currículo, avaliação, ação pedagógica, didática, planejamento e tecnologias, os quais são fundamentais para que o profissional possa exercer a docência. Além desses, que embasam a atividade docente como um todo, ainda é necessário pensar nos conhecimentos específicos sobre pesquisa e gestão escolar para cada função: orientação, supervisão e coordenação pedagógica.

O intuito até esse momento foi apresentar pistas para refletirmos sobre a pluralidade dos saberes da docência e dos saberes docentes no curso de Pedagogia. Entretanto, a discussão sobre isso é bastante complexa e não se encerra nesse capítulo, mas vai se desenvolvendo ao longo dos capítulos que se seguem e para além dos limites dessa pesquisa. Tendo isso em mente, no capítulo seguinte apresento um Estado do Conhecimento sobre a formação inicial no curso de Pedagogia, de modo a averiguar o que outras pesquisas nessa área revelam sobre o tema.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

O capítulo anterior contemplou uma revisão histórica, por meio da revisão de literatura, da formação de professores no Brasil e da formação inicial em Pedagogia, abordando, por fim, os saberes da docência. Nesse sentido, faz-se necessário investigar o que outros autores da área estão pesquisando atualmente sobre esse tema, verificando que trabalhos já foram realizados na temática escolhida, a fim de averiguar qual a relevância da problemática que está sendo pesquisada e o ineditismo da mesma.

Nessa perspectiva, Morosini (2015) ressalta a importância de se realizar o Estado do Conhecimento para fundamentar uma dissertação qualificada, constituindo-se como forma de produção científica e acompanhamento do campo disciplinar estudado. Em relação à relevância da pesquisa, a autora coloca que a mesma “é compreendida como contribuição para o desenvolvimento científico-tecnológico da área de conhecimento, bem como para a resolução de problemas nacionais relevantes, considerando a atualidade da temática” (MOROSINI, 2015, p. 105).

O Estado do Conhecimento também contribui para demarcar a “presença do novo” na monografia, pois, ao contextualizar a pesquisa historicamente no campo científico, analisando os trabalhos que foram produzidos na mesma temática, é possível estabelecer a originalidade da pesquisa que está sendo desenvolvida, demonstrando a capacidade de reflexão e criatividade do pesquisador (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Dessa maneira, o Estado do Conhecimento consiste em fazer um levantamento sistematizado de literatura, tendo como base diferentes bancos de dados, que podem incluir livros, teses, dissertações e/ou artigos, a partir de um recorte espaço-temporal, levando à reflexão sobre o assunto e à elaboração de uma síntese da produção científica de determinado tema (MOROSINI, 2015).

Desse modo, para contextualizar, justificar e demonstrar a relevância da presente pesquisa, optamos por realizar o levantamento para o Estado do Conhecimento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁹ (BDTD), que foi desenvolvida e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), disponibilizando o acesso a mais de meio milhão de teses e dissertações. Por meio da busca avançada, foram definidos os descritores “Formação inicial” e “Pedagogia”, que são o foco dessa pesquisa, refinando a pesquisa para que esses descritores estivessem contidos nos títulos dos trabalhos,

¹⁹ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

em um recorte temporal que compreende os últimos 10 anos (2008-2018), a fim de verificar o que há de mais atual sendo produzido sobre a temática. Dessa forma, foram encontradas 57 correspondências, entre teses e dissertações²⁰.

A partir desse resultado inicial, por meio da leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos, selecionamos para análise apenas aqueles trabalhos que se aproximavam mais da temática da presente pesquisa e excluímos produções que tratavam da formação em Pedagogia para trabalhar com Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, educação não-formal e em qualquer outra área específica que não fossem os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o recorte, já justificado, da pesquisa. Dessa forma, foi possível reduzir o *corpus* de análise do Estado do Conhecimento para 8 trabalhos, sendo 6 dissertações e 2 teses. Segue abaixo um quadro com a relação dos trabalhos que compõem o nosso Estado do Conhecimento:

Quadro 1 – Relação dos estudos analisados no Estado do Conhecimento

Nº	Autor/Autora	Título	Tipo	Ano	Instituição
1	Josimar de Aparecido Vieira	Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos	Tese	2010	PUC/RS
2	Jaira Coelho Moraes	A formação de professores no curso de Pedagogia, licenciatura da FAGED/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006	Dissertação	2011	UFRGS
3	José Leonardo Rolim de Lima Severo	A significação da Pedagogia: discurso curricular, apresentações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de Pedagogos	Dissertação	2012	Universidade Federal da Paraíba
4	Midiã Olinto de Oliveira	A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de pedagogia para o ingresso na profissão docente	Dissertação	2013	PUC/SP
5	Tatiana Fruscalso dos Santos	A escola de Educação Básica e a formação inicial em pedagogia – um estudo de caso	Dissertação	2015	PUC/RS
6	Dilva Bertoldi	Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e	Tese	2016	Unijuí

²⁰ Esse resultado se refere à busca realizada em fevereiro de 2019.

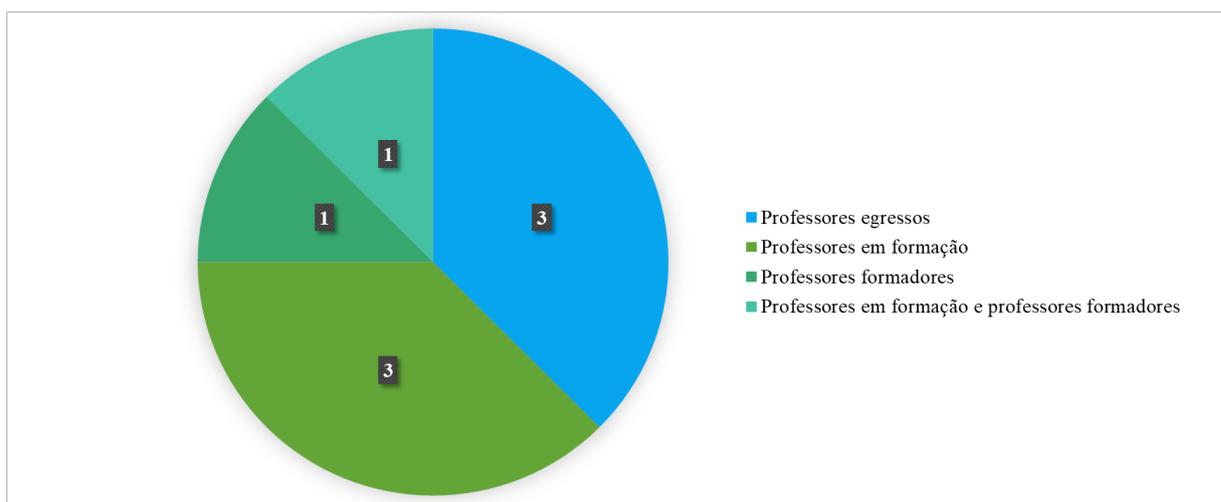
	Benvenuti	práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da Educação Básica			
7	Taiara de Lima Silva	Formação inicial e os saberes da docência: representações de pedagogas egressas da UEFS	Dissertação	2017	UEFS
8	Talita Almeida Rodrigues	As crenças de discentes do curso de pedagogia da FAGED/UFC sobre o <i>bom</i> professor e a formação inicial	Dissertação	2017	Universidade Federal do Ceará

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da leitura dos trabalhos, foi elaborado um quadro contendo o objetivo geral, a metodologia e as conclusões das pesquisas, para fins de organização e sistematização, permitindo uma visualização panorâmica das mesmas.

Em relação à metodologia de pesquisa, todas se caracterizaram como pesquisas qualitativas, sendo duas delas na modalidade de estudo de caso, como é o caso desta pesquisa. Em relação aos sujeitos da pesquisa, os trabalhos têm como sujeitos da pesquisa professores egressos dos cursos, professores das Instituições de Ensino Superior (IES), ou seja, professores formadores e também alunos do curso, ou seja, professores em formação. O gráfico abaixo demonstra a quantidade de trabalhos com cada sujeito de pesquisa:

Gráfico 1 – As pesquisas e seus sujeitos



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro trabalho²¹, publicado no ano de 2010, intitula-se “Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos” e tem como objetivo “analisar os principais indicadores de qualidade formulados e apontados para o processo de formação inicial de pedagogos e com isso, destacando referências, ações e condições essenciais à melhoria desse processo” (VIEIRA, 2010, p. 22). Segundo Vieira (2010), para conseguir superar os desafios da sociedade contemporânea, a formação no Ensino Superior não pode se limitar à instrução, mas deve proporcionar possibilidades de construção de novos conhecimentos, o que requer uma postura crítica da instituição em relação à concepção de qualidade – termo que o autor analisa mais profundamente ao longo do trabalho, a partir da análise de diferentes documentos e referenciais teóricos.

A pesquisa de Vieira (2010) é um estudo qualitativo, envolvendo um estudo de caso com os egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó entre os anos de 2000 e 2009. Por meio de questionários, o autor traça um perfil dos egressos do curso, verificando quantos trabalhos os mesmos já tiveram, em que área atuam, qual a renda salarial, entre outros. A partir da revisão bibliográfica, da análise de documentos e dos dados obtidos, o autor concluiu que definir qualidade é uma tarefa abrangente, que é um conceito multidimensional que deve considerar as especificidades da realidade analisada. Em relação à formação de qualidade no curso de Pedagogia, o autor coloca que os dados apontam para fatores relacionados basicamente “à atuação dos docentes, à prática pedagógica e avaliação desenvolvida no curso, ao ambiente educativo, ao projeto pedagógico do curso, à gestão do curso, às habilidades e aos saberes que são enfatizados e às ações de atendimento aos alunos promovidos pela instituição” (VIEIRA, 2010, p. 161).

O próximo trabalho analisado é intitulado “A formação de professores no curso de Pedagogia, licenciatura da FAGED/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006” e, assim como o título sugere, objetiva analisar o curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS a partir das modificações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia de 2006. A pesquisa constitui-se num estudo de caso, analisando, por meio de entrevistas, o que dizem professores e alunos do referido curso sobre as DCN de 2006.

Além disso, Moraes (2011) faz uma análise sobre o Método de Produção Capitalista e como o mesmo tem influenciado nas políticas de formação de professores. A autora problematiza a democratização do conhecimento e afirma que “não se pode dizer que o

²¹ A ordem apresentada no texto está de acordo com a enumeração dos trabalhos no quadro.

conhecimento chega a todos como ‘armas’ em defesa de melhores condições de vida. Mas, as condições de vida acabam determinando o tipo de conhecimento que se pode ter” (MORAES, 2011, p. 14).

A partir das análises das entrevistas com alunos e professores do curso de Pedagogia da FACED/UFRGS e das DCN para o curso de Pedagogia de 2006, a autora constatou certo desconhecimento, por parte dos discentes, das diretrizes que orientam a sua própria formação. Nesse sentido, Moraes (2011) coloca que talvez isso se deva ao elevado número de leis e resoluções e o não cumprimento das mesmas, gerando um desestímulo, bem como a não-participação dos sujeitos da educação no processo de formulação das legislações que a regem. Apesar disso, a autora enfatiza a importância dos formadores discutirem as legislações com os professores em formação. A autora também verificou a evidência de uma formação muito generalista para o Pedagogo, considerando-a fraca e superficial, e conclui afirmando que a política brasileira de formações de professores é marcada por princípios neoliberais, que se distancia da realidade dos alunos que sofrem com a desigualdade social e educacional.

O terceiro trabalho analisado intitula-se “A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos” e procura compreender como essas significações incidem nas perspectivas de ensino desenvolvidas na formação inicial de pedagogos. Para tanto, Severo (2012) entrevistou 10 professores formadores em atuação no curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Para analisar o discurso dos professores formadores, Severo (2012) dialogou com a Teoria das Representações Sociais e a Teoria Dialógica do Discurso. A partir das análises das DCN para o curso de Pedagogia e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso em questão, o autor evidenciou uma tendência da significação da Pedagogia como tecnologia da ação docente, especificamente no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais. Além disso, Severo (2012) coloca que a centralidade na docência é tida como um aspecto problemático por fragilizar o estatuto epistemológico do conhecimento pedagógico, ressaltando a importância de o curso de Pedagogia proporcionar ao estudante compreender as possibilidades de engajamento em espaços não-escolares.

A partir da análise dos discursos dos professores, Severo (2012) observou que a significação da Pedagogia é um processo dinâmico e complexo que se desdobra em três campos de representações sociais. O primeiro é em relação ao conhecimento pedagógico, no qual se constatou a representação desse conhecimento como uma forma de saber tecnológico referente ao ensino e à instrução escolar. O segundo campo é em relação à natureza do curso de Pedagogia, no qual o curso foi representado ora como um espaço de profissionalização do

Pedagogo para atuar em cenários escolares e não-escolares, ora como um espaço de formação de professores. O terceiro campo de representação social é relativo à identidade profissional do Pedagogo, que ora é visto como professor de crianças, ora como gestor escolar e profissional da educação de forma mais ampla. Por fim, o autor propõe que a Pedagogia seja compreendida como Ciência da Educação, constituindo-se como uma matriz mediadora das perspectivas de ensino.

O quarto trabalho analisado é intitulado “A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente” e busca compreender a força da formação inicial no preparo dos futuros professores para o exercício da docência. Para isso, Oliveira (2013) aplicou questionários com 50 alunas concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo e entrevistou três dessas alunas que não possuíam experiência anterior na docência. A partir dos questionários, a autora elaborou um perfil das concluintes do referido curso e, a partir das entrevistas, procurou compreender como as alunas se sentiam para começar a atuar em sala de aula e quais dificuldades elas antecipavam em relação ao exercício da docência.

Dessa forma, Oliveira (2013) constatou, em relação ao perfil das egressas, a predominância de discentes jovens, majoritariamente mulheres e provenientes de escolas públicas. A autora também verificou que a escolha pela carreira docente se deu, entre outros fatores, pelo interesse das alunas em trabalhar com crianças e pela presença de professores na família. Sobre isso, a autora afirma que implicitamente a imagem da docência está ligada a qualidades socialmente atribuídas a mulheres, como carinho e paciência, demonstrando o porquê o magistério ser concebido como uma profissão feminina.

Em relação às expectativas das alunas sobre o curso, Oliveira (2013) afirma que as alunas esperavam que a Pedagogia fosse ensinar, principalmente, o “como fazer”, o que elas deveriam ensinar e como deveriam ensinar em sala de aula. Essa expectativa foi parcialmente atendida, pois, ao longo do curso analisado, as alunas tiveram disciplinas de fundamentos teóricos e práticos, mas, mesmo assim, as alunas sentem-se inseguras e afirmam que o tempo destinado às discussões práticas não foi suficiente.

Além disso, as alunas também revelaram não se sentirem preparadas para alfabetizar e relataram não ter domínio dos conteúdos específicos para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas acreditam que ter disposição para estudar pode suprir essa lacuna. De acordo com Oliveira (2013), as alunas colocam que a maior preocupação delas, ao concluir o curso, é saber conduzir os processos de ensino e de aprendizagem de modo a tornar o conhecimento significativo para o aluno.

O quinto trabalho analisado caracteriza-se como um estudo de caso e intitula-se “A escola de Educação Básica e a formação inicial em pedagogia: um estudo de caso”. Como metodologia de pesquisa, Santos (2015) realizou observação participante, entrevistas semiestruturadas com professores titulares das escolas, professores supervisores dos estágios e com professores em formação de duas universidades, bem como análise documental. O estudo buscou compreender como acontecem as práticas de estágio curricular supervisionado nas escolas de Educação Básica, bem como problematizou a importância da mesma na formação de professores.

Nesse sentido, Santos (2015) afirma que a escola de Educação Básica é um espaço privilegiado, tanto para a formação continuada dos professores que nela atuam quanto para a formação inicial de professores. A autora coloca que a imersão do professor em formação no espaço escolar proporciona uma aproximação da teoria vista no universo acadêmico com a prática do seu futuro campo de atuação. A partir do estudo, Santos (2015) aponta para uma relação quase inexistente entre escola e universidade, destacando que o professor em formação, durante o período de estágio curricular supervisionado, representa o elo de ligação entre as duas instituições. Além disso, a autora ressalta o desejo das escolas participantes da pesquisa de uma relação efetiva com a universidade.

O sexto trabalho analisado é intitulado “Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da Educação Básica” e tem como objetivo investigar as relações entre o percurso formativo de professoras pedagogas e suas práticas de avaliação de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo tem como sujeitos professoras egressas do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), *campus* de Maravilha – SC, que participaram de fóruns *online*, responderam questionários e entregaram instrumentos de avaliação utilizados em suas aulas. Como parte da metodologia, também foi realizada uma análise documental da matriz curricular do supracitado curso de Pedagogia.

A pesquisa mostrou como as vivências pessoais dos professores deixam marcas que influenciam nas suas práticas em sala de aula. Segundo Benvenuti (2016), a avaliação é uma necessidade investigativa que permite a obtenção de informações e a promoção de reflexões. Nessa perspectiva, a autora assinala que as reflexões promovidas por meio do estudo contribuíram para que os professores dos anos iniciais revissem suas práticas e aderissem a diferentes formas de avaliação, bem como para que a pesquisadora aperfeiçoasse seu trabalho no Ensino Superior.

O sétimo trabalho analisado intitula-se “Formação inicial e os saberes da docência: representações de pedagogas egressas da UEFS” e objetiva conhecer os saberes necessários para a docência com os anos iniciais do Ensino Fundamental com base nas representações de egressas do curso de Pedagogia. Para isso, Silva (2017) analisou epístolas de seis professoras egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, fundamentando-se na teoria das representações sociais e nos estudos de formação de professores.

De acordo com Silva (2017), espera-se que o curso de Pedagogia proporcione o conhecimento de teorias complexas, associando-as com os conhecimentos prévios das alunas de modo a permitir que consigam fazer a transposição desses saberes apreendidos na formação inicial nas suas práticas em sala de aula. A partir da análise das epístolas das egressas do curso de Pedagogia da UEFS, a autora identificou que as participantes das pesquisas construíram saberes pedagógicos e edificaram saberes de conteúdos específicos que são trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, incluindo a análise do projeto do curso, a autora evidenciou que as disciplinas de fundamentos teóricos serviram muito pouco para construção de saberes docentes, por conta da carga horária e da forma como são estruturadas.

No que se refere à vivência universitária, que se dá pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o estudo revelou a importância da pesquisa para prática profissional, pois o professor está cotidianamente imerso em diversos conflitos, exigindo que o mesmo saiba assumir uma postura de pesquisador para analisar tais situações. Por fim, Silva (2017) ressalta a importância de uma coerência nos cursos de Pedagogia entre o que é ensinado no curso e o que será encontrado na realidade de sala de aula, visto que as egressas relataram a falta de alguns saberes ao adentrarem em seu campo de atuação.

O último trabalho analisado tem como título “As crenças de discentes do curso de Pedagogia da FAGED/UFC sobre o bom professor e a formação inicial” e como objetivo compreender as crenças de discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará sobre o “bom professor”, relacionando com a formação inicial de professores. Para tanto, Rodrigues (2017) realizou entrevistas com quatro discentes do curso de Pedagogia da FAGED/UFC, tendo como base metodológica o materialismo histórico-dialético e os métodos de análise de discurso e de análise de conteúdo para compreensão dos dados.

Sendo assim, Rodrigues (2017) parte do pressuposto de que as crenças que construímos sobre o “bom professor” influenciam posteriormente nas nossas práticas

docentes. A partir das análises das entrevistas, a autora organizou as crenças das discentes em nove categorias:

[o bom professor] I. Realiza a humana docência; II. Articula saberes; III. Alia teoria e prática; IV. É realizador de práxis; V. Tem vasta metodologia; VI. É agente político; VII. Se percebe aprendiz. VIII. Compreende a profissionalização docente; IX. Tem afeto pelo trabalho que realiza; X. Se espelha em bons professores; XI. A teoria não se relaciona com a prática (Caso particular: a crença de Daniela) (ROGRIGUES, 2017, p. 238-239).

Tendo isso em vista, a autora destaca a importância de os cursos de formação de professores considerarem as crenças dos alunos sobre o “bom professor”, de modo a discutir tanto aspectos inerentes à formação humana quanto à prática docente, verificando como essas crenças podem influenciar na atuação docente. As análises apontam para crenças de um “bom professor” ligadas à afetividade como elemento fundamental para melhor aprendizagem e numa perspectiva progressista, ligada a questões críticas, democráticas e emancipatórias. A autora ressalta que a ligação do “bom professor” com uma perspectiva progressista se deve ao momento em que a pesquisa foi realizada, pois, ao longo dos tempos, a crença do “bom professor” foi mudando, assim como foram mudando as concepções pedagógicas. Desse modo, o estudo evidenciou uma harmonia entre as concepções dos formadores e as concepções dos discentes em relação ao “bom professor”, concepções estas ligadas a aspectos políticos, a questões relacionadas à práxis e ao respeito às diferenças.

Tendo isso em vista, segue abaixo um quadro em que busco sistematizar e apresentar de forma mais dinâmica algumas aproximações e distanciamentos observados entre os trabalhos analisados e a presente pesquisa.

Quadro 2 – Aproximações e distanciamentos dos trabalhos analisados na configuração do Estado do Conhecimento

Título – Autor(a) – Ano	Aproximações	Distanciamentos
Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos - Josimar De Aparecido Vieira (2010)	Caracteriza-se como um estudo de caso que tem como protagonistas da pesquisa egressos de um curso de Pedagogia. Investiga a qualidade da formação inicial de professores no curso de	Os protagonistas são egressos de um curso de Pedagogia da Unochapecó (uma instituição de Ensino Superior comunitária), localizada em Santa Catarina. A percepção dos egressos é verificada por meio de

	Pedagogia.	questionários. Preocupa-se em analisar profundamente o conceito de qualidade.
A formação de professores no curso de Pedagogia, licenciatura da FACED/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006 - Jaira Coelho Moraes (2011)	Caracteriza-se como um estudo de caso e realiza entrevistas com egressas do curso de Pedagogia.	Tem como foco a análise e discussão das diretrizes curriculares nacionais de 2006 para o curso de Pedagogia. O estudo de caso é do curso de Pedagogia do FACED/UFRGS. Enfatiza as relações entre as políticas de formações de professores no Brasil com o método de produção capitalista.
A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos – José Leonardo Rolim de Lima Severo (2012)	Discute a formação promovida no curso de licenciatura em Pedagogia e questões relativas à identidade profissional.	Tem como protagonista das entrevistas professores formadores do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Enfoca nas significações da Pedagogia e em suas representações sociais.
A formação inicial e as condições de alunas concluintes do Curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente – Midiã Olinto De Oliveira (2013)	Analisa a formação inicial no curso de Pedagogia e a condição de concluintes do curso.	As protagonistas da pesquisa são alunas que estavam concluindo o curso e que não possuíam experiência em sala de aula, buscando verificar quais eram as condições das alunas para o exercício da docência.
A escola de Educação Básica e a formação inicial em Pedagogia – um estudo de caso – Tatiana Fruscalso Dos Santos (2015)	Caracteriza-se como um estudo de caso e discute a formação inicial de professores no curso de Pedagogia.	Enfoca nos estágios curriculares supervisionados e na relação, por meio desses, entre escola e universidade.
Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por	Discute a formação inicial de professores e tem como foco professoras pedagogas dos anos iniciais da Educação	Analisa as vivências das professoras pedagogas e as influências daquelas nas suas práticas em sala de aula, tendo enfoque na questão da avaliação

professoras pedagogas dos anos iniciais da Educação Básica – Dilva Bertoldi Benvenuti (2016)	Básica.	de aprendizagem.
Formação inicial e os saberes da docência: representações de pedagogas egressas da UEFS – Taiara de Lima Silva (2017)	Investiga os saberes da docência e tem como sujeitos da pesquisa egressas do curso de Pedagogia.	As egressas eram do curso de Pedagogia da UEFS. O estudo analisou epístolas e tinha como enfoque as representações sociais como saberes que orientam a prática.
As crenças de discentes do curso de Pedagogia da FACED/UFC sobre o <i>bom</i> professor e a formação inicial – Talita Almeida Rodrigues (2017)	Aborda a formação inicial no curso de Pedagogia e saberes docentes que caracterizam o bom professor.	Enfoca na discussão de crenças sobre a docência e tem como protagonistas da pesquisa discentes do curso de Pedagogia da FACED/UFC.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Estado do Conhecimento, conforme apresentado inicialmente, permite visualizar o que está sendo pesquisado atualmente dentro da temática, nesse caso a formação inicial em Pedagogia, e situar a presente pesquisa nesse âmbito. Ao selecionarmos os trabalhos que mais se aproximavam do que estou pesquisando, pude perceber as particularidades de cada uma das pesquisas, demonstrando que, apesar de todas se entrecruzarem, cada uma segue um caminho que define a sua especificidade, ressaltando, inclusive, o ineditismo da presente pesquisa.

Observei a importância de discutir a formação inicial de professores, essa que é a formação de base e que deve promover os subsídios e saberes necessários para atuação docente. Dessa forma, fica evidente a preocupação em investigar a qualidade da formação desses profissionais que estão/estarão atuando também na formação de outros sujeitos.

No que diz respeito à formação no curso de Pedagogia, essas discussões se intensificam, pois há ainda muitas controvérsias sobre qual deve ser essa formação, se é a formação do pedagogo, para atuar em diferentes espaços, ou se é a formação do professor para atuar preferencialmente no espaço escolar. Considerando também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia, pude perceber o quão ampla é a formação que deve ser proporcionada nesse curso, pois o mesmo deve habilitar o

licenciado a atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão escolar e nos espaços não escolares, espaços tão diferenciados e que exigem saberes, igualmente, diversificados.

Percebi que essas questões permeiam os trabalhos analisados de diferentes formas. Alguns discutem de maneira mais aprofundada a qualidade e os saberes necessários para a prática docente, enquanto outros analisam as crenças e as representações sobre a docência, apontando para discussões relativas à identidade profissional do licenciado em Pedagogia.

Dessa forma, os trabalhos analisados contribuíram para situar esse estudo, verificando como problemáticas semelhantes são percebidas em diferentes espaços e como elas são trabalhadas a partir de diferentes perspectivas. Além disso, os trabalhos evidenciam a relevância da temática pesquisada e apontam para questões que ainda podem ser investigadas e aprofundadas. Essa pesquisa se diferencia das outras pelo seu recorte espaço-temporal e, especialmente, por focar na atuação docente como ponto de partida para analisar as contribuições da formação inicial dos professores.

Sendo assim, no próximo capítulo, é apresentada a conceituação de pesquisa e o percurso metodológico percorrido para atingir os objetivos do trabalho e explicitada a abordagem escolhida para a configuração do estudo.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem o objetivo de descrever o percurso metodológico que foi realizado para o desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado, que tem como intuito analisar as contribuições do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Erechim*, para o enfrentamento dos desafios da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva das egressas do curso. Para tanto, apresenta-se a compreensão de pesquisa adotada nesse trabalho, fundamentando a abordagem de pesquisa escolhida e os passos que foram percorridos para alcançar o objetivo proposto.

5.1 DEFININDO A PESQUISA

Antes de começar a traçar o percurso metodológico de forma mais específica, é necessário situar a razão da escolha de determinada metodologia, e não de outra, definindo, assim, o conceito de pesquisa e qual abordagem foi seguida para o desenvolvimento da investigação, da coleta e da análise dos dados. Para Minayo (2001, p. 25), a pesquisa é “um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”. Desse modo, compreende-se que pesquisa não é apenas uma descrição da realidade ou apenas uma teorização, mas consiste em “compreender a realidade e nela intervir” (DEMO, 1995, p. 11), envolvendo o processo de teoria e prática, por meio de métodos e técnicas bem definidos.

Nesse sentido, a abordagem utilizada para compreender a realidade é a abordagem qualitativa, pois, para essa pesquisa, não há interesse em quantificar os elementos e aspectos da realidade, mas examinar os fenômenos com profundidade. Minayo (2001, p. 22) afirma que a “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Sobre isso, Bogdan e Biklen (1994) colocam que as investigações realizadas na área da educação são qualitativas, pois as questões relativas às experiências educacionais não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis. Os autores afirmam que os dados recolhidos nesse tipo de pesquisa são qualitativos, ou seja, são ricos na descrição e no

detalhamento referente às pessoas, locais, experiências e conversas. Acrescentam que essa abordagem privilegia, essencialmente, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Os mesmos autores afirmam que muitos investigadores visitam escolas, alguns usam blocos de notas, enquanto outros preferem equipamento de vídeo, mas que, apesar de utilizarem ferramentas diferentes, todos eles têm algo em comum: todos eles fazem uma investigação qualitativa sobre diversos aspectos da educação. Nesse sentido, considerando as várias formas de proceder na abordagem qualitativa, os autores propõem cinco características básicas para a mesma: a primeira, é que os pesquisadores têm como fonte de dados o ambiente natural dos sujeitos investigados, podendo ser esse ambiente a escola, a casa, o bairro ou qualquer outro local que atenda às questões educativas, pois a investigação qualitativa se preocupa com o contexto onde os sujeitos estão inseridos; a segunda, é que ela é descritiva, ou seja, os dados incluem transcrições de entrevistas, fotografias, entre outros, sendo esses dados analisados minuciosamente; a terceira, é que o interesse dessa abordagem está no processo, e não nos resultados, ou seja, não interessa, por exemplo, saber quantos alunos foram aprovados ou reprovados, mas compreender os motivos das reprovações e como acontece o processo de aprendizagem desses alunos; a quarta, é que os dados são analisados, geralmente, de forma indutiva, ou seja, o investigador não pesquisa para confirmar hipóteses previamente estabelecidas, mas constrói suas percepções durante a coleta e análise dos dados; e a última forma de proceder na abordagem qualitativa é que nesta o significado é fundamental: procura-se compreender a perspectiva dos participantes, o seu modo de perceber o mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como é visto na primeira característica descrita pelos autores, a pesquisa qualitativa em educação busca investigar os sujeitos em seu ambiente natural, de modo a estudar o contexto em que estão inseridos, por isso a pesquisa qualitativa também é caracterizada, muitas vezes, como pesquisa “naturalística”. Portanto, na presente pesquisa, o local analisado é a universidade, mais especificamente o curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim. Ao investigar a história da instituição e da formação do curso, é possível compreender o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Em relação à segunda característica, é importante frisar que, apesar da pesquisa qualitativa ser essencialmente descritiva – por se preocupar em pesquisar de forma aprofundada e detalhada –, ela não é somente “descritiva”. O que delineará a pesquisa é o ponto de vista do pesquisador, a forma como ele analisará os dados descritos com base nos seus objetivos, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), o entendimento do investigador

sobre o material coletado é “instrumento-chave de análise”. No caso desse trabalho, foram escolhidos dois instrumentos de análise: o questionário, que teve como respondentes as egressas do curso²², de modo geral; e a entrevista, que teve como sujeitos especificamente as egressas que apontaram, por meio do questionário previamente respondido, serem professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desses dois instrumentos de análise se deu justamente por permitirem uma investigação aprofundada sobre as contribuições do curso e desafios da docência na perspectiva das egressas. Isso possibilitou uma visão mais ampla e uma leitura mais apurada da realidade, indo além dos documentos, em busca da interpretação dos pontos de vista dos sujeitos envolvidos no processo.

Tendo-se definido qual abordagem adotada para o desenvolvimento da pesquisa, nesse caso a qualitativa, ainda é necessário definir qual tipo, qual modalidade de pesquisa seguir. Na investigação qualitativa, existem vários tipos de pesquisa, como a etnográfica, a pesquisa participante, o estudo de caso, entre outros. É importante ressaltar que, para a presente pesquisa, foi escolhida a modalidade do estudo de caso, que é “entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (VENTURA, 2007, p. 384).

O estudo de caso se caracteriza, então, pelo estudo de um caso específico, que pode ser simples ou complexo, podendo ser até similar a outros, mas se diferencia por aquilo que possui de único e singular. Assim como Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características para definir a investigação qualitativa, Ludke e André (1986) definem sete características fundamentais do estudo de caso. A primeira característica do estudo de caso, segundo as autoras, é que ela está aberta às descobertas, pois os pressupostos teóricos iniciais servem como um esboço, e o investigador deverá manter-se atento aos novos aspectos e detalhes que poderão surgir durante a pesquisa. A segunda característica refere-se ao fato do estudo ser qualitativo, portanto, ele se importa com o ambiente, com a interpretação do contexto onde a problemática a ser investigada acontece. A terceira característica é que o estudo de caso busca retratar a realidade de maneira complexa e profunda, ou seja, busca evidenciar a complexidade das relações na situação analisada, enfocando-a na sua totalidade. A quarta característica diz respeito à multiplicidade de fontes de coleta de dados, pois, por ser um estudo de caso, é preciso observar esse caso de diferentes ângulos e lentes, ou seja, utiliza-se

²² O questionário foi enviado para todas egressas do curso (134) e foi respondido por 37,3% delas (50).

da observação, da entrevista com diferentes sujeitos, da análise de diversas fontes de informação, para que se possa cruzar dados e elaborar novas hipóteses. A quinta característica revela um aspecto interessante sobre o estudo de caso, que é o fato dele suscitar possíveis generalizações, ou seja, diferentes sujeitos, a partir de suas experiências pessoais, poderão se identificar com os dados e conclusões do estudo de um caso específico. A sexta característica é que o estudo de caso analisa a situação com base em diferentes pontos de vista sobre a mesma, podendo ser esses pontos de vista conflitantes, incluindo a opinião do próprio pesquisador. A última característica é que o estudo de caso se apresenta como uma forma de relatório com linguagem mais acessível, que permita uma aproximação com a experiência particular do leitor (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, a presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, pois investigou a situação em um tempo delimitado, num local específico, buscando compreender as particularidades e complexidades dessa problemática. A pesquisa analisou o caso específico da formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso de licenciatura em Pedagogia, situado no *campus* Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul. Em relação à delimitação temporal, no ano em que a pesquisa se inicia (2018) foi implementado um novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sendo esse o segundo PPC do curso desde a implantação desse *campus* – o primeiro PPC do curso data de novembro de 2010. Pretendeu-se, com essa pesquisa, analisar e diagnosticar o curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, de modo a verificar suas potencialidades e fragilidades, no que diz respeito à formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já existe na instituição uma autoavaliação dos cursos de graduação, organizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), sendo esta constituída por meio da Portaria nº1316/GRUFFS/2017. Entretanto, a especificidade da presente pesquisa, é que a avaliação não será feita por meio apenas de um questionário com discentes que estão cursando a graduação, mas sim por meio de uma entrevista com egressas do curso, o que permite um aprofundamento muito maior e uma avaliação muito mais rica, tendo uma diferença qualitativa em relação à autoavaliação institucional da UFFS. Nesse sentido, a presente investigação parte do ponto de vista de professoras em exercício, ou seja, professoras que já estão atuando nas escolas, dessa forma, é possível refletir sobre o trabalho desenvolvido por essas profissionais nas escolas, compreendendo os desafios da profissão e verificando quais foram as contribuições da formação inicial para a sua atuação em sala de aula, percebendo, assim, as fragilidades e potencialidades do curso.

Tendo sido definidos a abordagem e o tipo de pesquisa que será realizada, na seção seguinte são apresentados os passos que foram percorridos e os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos propostos inicialmente.

5.2 CAMINHO A PERCORRER

Na seção anterior, a pesquisa foi situada teoricamente, apresentando em que abordagem se apoia – a qualitativa – e que tipo de pesquisa se pretende realizar – o estudo de caso. Para além disso, é necessário que apresente também quais instrumentos e técnicas foram utilizados para alcançar o objetivo proposto na investigação, que é analisar o curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim e diagnosticá-lo a partir da perspectiva das professoras egressas do curso. Minayo (2001, p. 16) afirma que a metodologia, portanto, “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Desse modo, considerando que se optou por realizar um estudo de caso, Ludke e André (1986) dividem esse tipo de pesquisa em três fases: a fase exploratória, a fase de delimitação do estudo e a fase de análise e elaboração do relatório. Na fase exploratória, são definidas algumas questões iniciais a partir de observações, revisão de literatura e da própria experiência do pesquisador, dando os contornos iniciais da pesquisa que se delineará no desenvolvimento da mesma. Na fase de delimitação do estudo, o pesquisador partirá para a coleta sistemática de dados, por meio das técnicas e instrumentos definidos para tal. Os autores colocam que é fundamental estabelecer um foco e selecionar os aspectos mais relevantes do recorte a ser estudado para que se possa ter uma melhor compreensão da situação a ser estudada e atingir os propósitos do estudo de caso. Complementar a isso, Minayo (2001, p. 16) coloca que se deve dispor de “um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”. A última fase, ainda de acordo com Ludke e André (1986), é a fase de análise e elaboração do relatório, que consiste em analisar os dados recolhidos a partir da pesquisa de campo e sistematizá-los em forma de um relatório para apresentar à comunidade.

Cabe destacar que na fase exploratória foram definidas questões iniciais, que partiram principalmente das observações, experiências e interesses pessoais da pesquisadora, e do estabelecimento dos primeiros contatos com o campo e com as fontes dos dados. É na fase

exploratória, também, que se realiza a revisão de literatura, a fim de elaborar um esboço do estudo.

Em razão disso, o primeiro passo do estudo de caso é realizar essa revisão de literatura, definida por muitos autores como pesquisa bibliográfica. Essa etapa da pesquisa é fundamental para que se possa verificar o que os estudiosos abordam em relação ao tema definido. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 142), a pesquisa bibliográfica “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Ao abordar especificamente o estudo de caso, Ventura (2007, p. 385) adiciona que “a revisão bibliográfica é sempre útil para fazer comparações com outros casos semelhantes, buscar fundamentação teórica e também para reforçar a argumentação de quem está descrevendo o caso”. Para pesquisa bibliográfica, foram selecionados alguns autores clássicos, mas ainda atuais, para discussão dos principais conceitos e das temáticas centrais desse trabalho. Segue abaixo alguns dos principais autores referenciados:

Quadro 3 – Principais conceitos e autores da pesquisa bibliográfica

Conceito/Temática	Autor(a)
Histórico da Educação Superior no Brasil.	Aranha (1989); Bottoni, Sardano e Filho (2013); Oliven (2002).
Educação Superior e democratização do ensino	Sobrinho (2005, 2010).
Histórico da formação de professores.	Libâneo (2011); Saviani (2006); Tanuri (2000).
Formação inicial no curso de Pedagogia.	Libâneo (2011, 2012); Barreto (2011, 2015); Gatti, Barreto e André (2011).
Políticas educacionais.	Barreto (2011, 2015); Gatti, Barreto e André (2011); Gatti (2014).
Autoformação, interformação e heteroformação; Identidade profissional.	Garcia (1999, 2009).
Profissão docente.	Imbernón (2011).
Pedagogo generalista.	Carvalho (2011).
Pedagogo especialista; Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo.	Libâneo (2017).
Formação crítico-reflexiva; Professor reflexivo.	Nóvoa (1992); Pimenta (2008).
Saberes da docência.	Tardif (2002).
Estado do Conhecimento.	Morosini (2015); Morosini e Fernandes (2014).

Fonte: Elaborado pela autora.

Além da revisão de literatura, foi realizado também um Estado do Conhecimento, a fim de enriquecer a fundamentação teórica, contextualizar e destacar a importância e ineditismo da pesquisa. O Estado do Conhecimento é conceituado por Morosini e Fernandes (2014, p. 155) como a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para tal, optou-se por pesquisar dissertações e teses que constassem na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e possui mais de meio milhão de documentos entre teses e dissertações de inúmeras instituições de Ensino Superior do país. Defini, para realização do Estado do Conhecimento, por meio da pesquisa avançada na BDTD, o recorte temporal de teses e dissertações publicadas entre 2008 e 2018, que contivessem nos títulos os termos “Formação Inicial” e “Pedagogia”. Nessa primeira busca, obteve-se um total de 57 trabalhos, que incluíam trabalhos relacionados a diversas áreas dentro dos estudos pedagógicos, como Matemática, Biologia, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Geografia, Ciências, Tecnologia da Informação, Educação Infantil, entre outros. Os trabalhos diretamente relacionados a áreas que não são o enfoque dessa pesquisa foram excluídos²³ e, por meio da leitura dos títulos e resumos, foram selecionados oito trabalhos que se aproximaram mais da temática da presente pesquisa, sendo seis dissertações e duas teses. A partir da leitura e análise desses trabalhos, identificaram-se aproximações e distanciamentos entre eles e a presente pesquisa. Esse mapeamento contribuiu para evidenciar a relevância da pesquisa e também para situar a especificidade deste estudo de caso em particular.

Após esse momento inicial de fundamentação teórica, o próximo passo foi a coleta de dados. Minayo (2001, p. 26) afirma que essa etapa da pesquisa se caracteriza como trabalho de campo, que “consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento”, e pode combinar observações, entrevistas, levantamento de material documental, entre outros. Para alcançar os objetivos propostos para presente pesquisa, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas, bem como desenvolvida uma análise documental.

O questionário é um instrumento de coleta de dados que possibilita um grande alcance em termos de quantidade e de área geográfica. Lakatos e Marconi (2003) apontam essas como grandes vantagens do questionário, além de economizar tempo, uniformizar a avaliação e reduzir o risco de influência por parte do pesquisador. Dentre as desvantagens, está a

²³ Reitera-se que os trabalhos relacionados às diferentes áreas do campo pedagógico foram excluídos por uma questão de recorte e delimitação temática, não por representarem menor importância de pesquisa.

impossibilidade de aplicar com analfabetos, de explicar perguntas mal compreendidas e também uma porcentagem baixa de retorno. De acordo com as autoras, os questionários alcançam uma devolução de 25%.

Para essa pesquisa, o questionário foi escolhido como um dos instrumentos de pesquisa pelo seu alcance quantitativo e geográfico, com o intuito de elaborar o perfil da docência das egressas do curso de Pedagogia da UFFS/Erechim, de modo a investigar aspectos da sua formação inicial e continuada, bem como a sua atuação profissional. O questionário (Apêndice A) foi enviado para todas as egressas concluintes do curso, da primeira até a última turma, e contribuiu para o mapeamento das informações e para elaboração de um perfil da docência das egressas do curso. O propósito era analisar como foi a trajetória acadêmica das egressas: participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão e/ou grupos de estudo; – verificar aspectos da sua formação continuada; investigar sua atuação profissional, ou seja, onde atuavam, se estavam atuando em escolas ou em outros espaços, em qual função e etapa da Educação Básica; conhecer as contribuições e fragilidades que elas consideravam mais significativas em relação a sua formação inicial no curso de Pedagogia da UFFS/Erechim. Foi obtida uma devolução de 50 dos 134 questionários enviados, o que representa um retorno significativo de 37,3%.

A entrevista também fora utilizada como instrumento de coleta de dados, por permitir uma maior aproximação com os sujeitos, podendo, assim, alcançar um nível de profundidade superior na investigação da problemática. Ludke e André (1986) colocam que a entrevista possui um caráter de interação, diferente de outros instrumentos de pesquisa que estabelecem uma relação hierárquica mais rígida entre o pesquisador e o sujeito pesquisado. Sobre isso, Gaskell (2003) afirma que toda entrevista é um processo social e que as perguntas feitas ao entrevistado são um convite para que ele possa refletir sobre essas questões. O autor, ainda, afirma que a entrevista na pesquisa qualitativa se caracteriza por ser do tipo semi-estruturada e com um único respondente, não possuindo uma sequência rigorosa de perguntas para serem respondidas, mas também não é uma conversação continuada que o entrevistado vai discorrer sobre o assunto livremente, sem direção. O autor sugere que, para as entrevistas em profundidade, seja organizado um tópico guia, ou seja, alguns tópicos/assuntos que servirão para conduzir o diálogo. Desse modo, um roteiro de entrevista foi organizado para guiar a entrevista, não contendo perguntas fechadas, mas questões abertas e tópicos de interesse para guiar o diálogo (Apêndice D).

A entrevista também traz outras vantagens em relação a outros instrumentos e técnicas de coleta de dados. Segundo Ludke e André (1986), a entrevista permite a apreensão imediata

das informações desejadas, com qualquer informante, sobre qualquer assunto, desde os de natureza mais simples até os de natureza mais complexa e abstrata. Os autores também adicionam que a entrevista permite o esclarecimento das questões, bem como o aprofundamento de determinado tópico ou adaptação dele de acordo com o interesse do entrevistador e andamento do diálogo com o entrevistado. De acordo com Gaskell (2003), para que o diálogo aconteça de forma mais natural e autêntica, é fundamental que o entrevistador adote uma postura ao mesmo tempo profissional e tranquila, de modo a transmitir confiança e segurança ao entrevistado, para que ele se sinta à vontade para compartilhar suas experiências e seu ponto de vista. O autor destaca que a entrevista possibilita a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2003, p. 65).

De acordo com o autor, uma parte importante do planejamento da entrevista é a seleção dos entrevistados. Assim, a seleção das egressas que se encaixam no perfil que se desejou investigar deu-se por meio dos questionários previamente respondidos, que possibilitou verificar onde e em qual etapa da Educação Básica as egressas estão atuando. Foram selecionadas para as entrevistas dessa pesquisa egressas do curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir dos questionários, verificou-se que apenas 11 das 50 participantes atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, destas, apenas 9 se prontificaram a participar da etapa das entrevistas, sendo essa a amostra de entrevistadas.

A seleção dessa amostra permitiu a percepção e compreensão de diferentes pontos de vista, de realidades diversas e de experiências diferenciadas, sendo que todas passaram por um processo de formação inicial semelhante – no mesmo curso, na mesma instituição, na mesma cidade e regidas pelo mesmo PPC. Destaca-se que a opção inicial por entrevistas, e não pelo grupo focal, por exemplo, deveu-se ao fato de que o curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim recebe estudantes que residem em diferentes cidades da região do Alto Uruguai, e assim seria possível agendar a entrevista para um local e horário que melhor se adequasse à rotina de cada entrevistada. Além disso, as entrevistas foram realizadas no início de 2020, ano marcado pela pandemia do coronavírus e pela necessidade de isolamento social. Tendo isso em vista, as entrevistas ainda se mostraram uma melhor opção e foram realizadas por meio de videochamadas nas plataformas do *Skype* e *Zoom*, agendadas por e-mail previamente com as participantes.

Em relação a questão ética, por envolver uma pesquisa com seres humanos, o projeto dessa dissertação, juntamente ao questionário (Apêndice C), ao roteiro de entrevista

(Apêndice D) e aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) referentes ao questionário e à entrevista (Apêndices A e B), foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio da Plataforma Brasil. A pesquisa foi aprovada pelo CEP em janeiro de 2020, antes do início da pesquisa de campo.

O segundo passo do trabalho de campo foi a análise documental. Os documentos utilizados para essa pesquisa são de fonte primária, ou seja, “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123). Os documentos podem incluir leis e regulamentos, autobiografias, diários pessoais, jornais, revistas, arquivos escolares, entre outros. Ludke e André (1986) colocam que uma das vantagens do uso de documentos na pesquisa educacional é que eles constituem uma fonte estável e rica de dados, que pode servir de consulta para diversos estudos e, também, para fundamentar as afirmações do pesquisador, proporcionando mais estabilidade à pesquisa.

A escolha dos documentos analisados é fundamental, pois devem fornecer as informações necessárias para alcançar os objetivos da pesquisa. Portanto, os documentos centrais na pesquisa foram os dois PPCs do curso Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim. Por meio da comparação dos PPCs, verificou-se quais pontos foram modificados e se eles atendem às demandas identificadas nas entrevistas. Além dos PPCs, foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia. O estudo desses documentos forneceu subsídios para a análise dos PPCs, com o intuito de verificar se eles atendem às normas superiores e aos requisitos de qualidade expressos nesses documentos. A partir das entrevistas realizadas, foi possível averiguar quais as contribuições do curso para atuação docente e quais aspectos ainda precisam ser melhorados mesmo após a vigência do novo PPC em 2018.

O terceiro passo da construção dessa pesquisa, após a realização da fundamentação teórica por meio da revisão de literatura/pesquisa bibliográfica e do Estado de Conhecimento, da coleta de dados por meio do questionário, da entrevista e da pesquisa documental, consistiu na análise sistemática dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986), ou o tratamento do material, conforme propõe Minayo (2001). É nessa fase que foram ordenados os dados, realizada a classificação deles e a análise propriamente dita.

Para tanto, realizou-se uma análise qualitativa dos dados por meio dos procedimentos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), que se organiza em três etapas principais: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos e

interpretação. Na primeira etapa é realizada a escolha dos materiais, com base nos objetivos estabelecidos, que formarão o *corpus* de análise, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96). O *corpus* de análise da presente pesquisa é constituído pelos dois PPCs de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, pelos questionários respondidos pelas egressas e pelas transcrições das entrevistas realizadas com as professoras egressas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante essa etapa, também é feita a leitura flutuante dos documentos que formam o *corpus* de análise, que consiste em “estabelecer contacto [Sic] com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96).

Posteriormente, foi realizada a etapa da exploração do material que se organiza em dois momentos: a codificação e a categorização. A codificação consiste no tratamento e transformação do material bruto, de modo a fazer um recorte que “permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (BARDIN, 1977, p. 103). Dessa maneira, foram estabelecidas unidades de registro, com recortes em nível semântico, visando a categorização, a qual consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Foram elaboradas categorias temáticas – critério de categorização semântico – por meio do procedimento denominado por Bardin (1977) como “milha”, no qual o título conceitual das categorias não é definido previamente, “resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos” (BARDIN, 1977, p. 119).

Na terceira e última etapa da Análise de Conteúdo, são realizados o tratamento e a interpretação controlada dos dados obtidos, que neste caso é denominada “inferência”. De acordo com Bardin (1977, p. 133) a inferência apoia-se nos “elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Apoiada nesses elementos, a inferência, segundo a autora, nada mais é do que uma indução a partir dos fatos, ou seja, investigam-se causas a partir dos seus efeitos. A Análise do Conteúdo “nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (MINAYO, 2001, p. 26).

O caminho percorrido levou à última etapa da pesquisa, que é a construção de um produto final, característica do Mestrado Profissional. Segundo Silveira e Pinto (2005), esse produto final adiciona valor social ao mercado de trabalho e à comunidade em geral, sendo o

diferencial para a sociedade e para o próprio mestrando. Nesse sentido, Barros, Valentim e Mello (2005, p. 131) colocam que, pelo fato de o mestrado profissional ser voltado para um público geralmente externo à academia, ele tem como objetivo a “gestão, produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas, a proposição de novas tecnologias e aperfeiçoamentos tecnológicos”. Silveira e Pinto (2005) adicionam que, por meio do mestrado profissional, a Capes acredita estar agregando o aspecto prático ao teórico, de modo a dar atenção e trabalhar com questões e problemas externos ao ambiente acadêmico, mantendo, porém, a qualidade e o rigor exigidos na academia.

Dessa forma, o produto final do mestrado profissional pode ser desenvolvido basicamente de duas formas: por meio de uma intervenção ou de um diagnóstico. Conforme o Regimento do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, 2018, p. 16, grifo do autor), no capítulo VII, Art. 52, referente ao processo de qualificação, cabe ao mestrando elaborar um projeto que contenha

[...] um plano detalhado da dissertação com indicação do referencial teórico metodológico, com objeto de pesquisa para a produção de um **diagnóstico** detalhado e/ou para uma **intervenção** na Educação Básica ou em espaços educativos não-formais, devendo submetê-lo à banca para o Exame de Qualificação entre 6 (seis) e 12 (doze) meses após o início de suas atividades ao PPGPE.

Tendo em vista essa exigência, foi produzido um diagnóstico do curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim, contendo um perfil da docência das egressas. Para produção desse diagnóstico, foram verificados quais são os pontos fortes e fracos do curso, por meio da análise das entrevistas realizadas com professoras egressas do curso e, a partir disso, após realizar a comparação entre os dois PPCs do curso (o primeiro e o último/atual), verificou-se quais aspectos foram modificados da primeira para a segunda versão. Assim, foi possível identificar quais pontos já foram trabalhados no novo PPC e quais ainda podem ser aprimorados, permitindo perceber as potencialidades e fragilidades do curso na formação inicial de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, por meio dos questionários, traçou-se um perfil da docência das egressas do curso, no qual se investigou a trajetória acadêmica, por meio da participação delas em grupos de ensino, pesquisa e extensão e em grupos de estudos; aspectos da formação continuada, relacionados especificamente aos cursos de pós-graduação; e atuação profissional, verificando quantas egressas estão atuando no espaço escolar na rede pública de ensino, tendo em vista o compromisso firmado pela universidade de ser pública e popular e formar professores para atuar na Educação Básica. Também se identificou quantas alunas não

atuavam em espaço escolar, verificando em que espaços atuavam e que função exerciam nesses espaços, bem como quais as razões pelas quais as mesmas não atuavam na escola, espaço privilegiado de atuação de licenciadas em Pedagogia.

A partir desse diagnóstico e da análise crítica acerca dos achados, será encaminhado um documento crítico-reflexivo à coordenação do curso de Pedagogia e à coordenação acadêmica da UFFS/*Campus* Erechim. Desse modo, o produto produzido por meio dessa pesquisa fornecerá subsídios para pensar, de modo geral, o curso de Pedagogia e a formação de professores para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, extrapolando os limites desse curso em específico, o da UFFS/*Campus* Erechim.

Para fins de elucidação das etapas e caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa, são apresentados a seguir dois quadros: o primeiro, indicando uma organização por tipo de pesquisa realizado e o segundo por etapas da pesquisa.

Quadro 4 – Organização da pesquisa por tipo e método

Tipo de pesquisa	Método
Pesquisa Bibliográfica	Revisão bibliográfica de livros e artigos Estado do Cnhecimento com teses e dissertações
Pesquisa Documental	Análise das DCNs para formação de professores e do curso de Pedagogia Análise dos dois PPCs do curso de Pedagogia
Pesquisa de Campo	Questionários com as egressas do curso Entrevista com professoras egressas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora.

O próximo quadro apresenta uma organização por etapas. Entretanto, é importante frisar que elas não são estanques, seus caminhos se entrecruzaram ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 5 – Organização das etapas da pesquisa

Etapa	Atividade
-------	-----------

1	Revisão bibliográfica de livros e artigos relevantes ao tema
2	Pesquisa direcionada na BDTD
3	Elaboração do Estado do Conhecimento
4	Seleção de documentos para análise
5	Elaboração de um questionário para traçar o perfil da docência das egressas do curso de Pedagogia da UFFS
6	Aplicação de questionários com todas as egressas do curso de Pedagogia da UFFS (134) ²⁴
7	Recolhimento dos questionários aplicados (50) ²⁵
8	Elaboração de um perfil da docência das egressas
9	Seleção das entrevistadas com base no perfil das egressas: professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (11-2) ²⁶
10	Elaboração do roteiro de entrevista
11	Desenvolvimento das entrevistas com as professoras egressas selecionadas (9) ²⁷
12	Transcrição das entrevistas
13	Análise documental e comparativa dos dois PPCs do curso
14	Análise do perfil da docência das egressas
15	Análise das entrevistas
16	Elaboração das considerações finais
17	Elaboração e entrega do produto da dissertação à coordenação do curso de Pedagogia e à coordenação acadêmica da UFFS/ <i>Campus</i> Erechim

Fonte: Elaborado pela autora.

O capítulo a seguir desenvolve a análise documental dos dois PPCs do curso de Pedagogia e a análise dos dados coletados na pesquisa de campo: dos questionários e das

²⁴ Quantidade de egressas do curso até o momento de desenvolvimento da pesquisa segundo documentos da coordenação acadêmica.

²⁵ Quantidade de questionários que retornaram.

²⁶ Quantidade total de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (de acordo com os questionários) menos aquelas que optaram por não participar da segunda etapa da pesquisa de campo (entrevistas).

²⁷ Quantidade de entrevistadas efetivamente.

entrevistas. Por meio dessa análise, apresento o perfil da docência das egressas e o diagnóstico do curso, com base nos relatos das professoras egressas.

6 ANÁLISE DE DADOS: UM DIAGNÓSTICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFFS/ERECHIM

Eu percebo que tem reconhecimento muito grande pelo nosso curso e pelos profissionais que são formados pela Universidade Federal da Fronteira Sul, então sempre tive muita aceitação em todos os espaços que eu fui. Nosso curso é visto como de muita qualidade, então quando a gente chega num espaço escolar somos vistos como bons profissionais (P31)²⁸.

No presente capítulo desenvolver-se-á a análise dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), dos questionários e das entrevistas realizadas com as egressas do curso.

Este capítulo é subdividido em três partes, cada uma dedicada à análise dos diferentes dados produzidos e coletados ao longo da pesquisa. Na primeira seção, é realizada a análise dos dois PPCs de Pedagogia, sendo o primeiro de 2010 e o segundo e último de 2018, que será fundamentalmente comparativa, visando verificar similaridades e diferenças na organização do curso de acordo com cada um dos projetos. Na segunda seção, é feita a análise dos questionários aplicados com o intuito de elaborar um perfil da docência das egressas do curso. Na terceira seção, realiza-se a análise das entrevistas desenvolvidas com professoras egressas do curso que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar e investigar os desafios docência nos anos iniciais e as contribuições do curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim no enfrentamento desses desafios.

6.1 UM CURSO, DOIS PROJETOS: COMPARANDO PPCS

O papel do pedagogo é muito louco, porque temos que dar conta de tanta coisa, enfim, é um desafio (P15).

As discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores apontam para uma tensão na definição da identidade do curso de Pedagogia, sendo defendido ora que é um curso que forma Pedagogos que podem atuar na docência, ora que forma professores que podem atuar como Pedagogos, ora distinguindo o ser professor do ser Pedagogo, ora colocando-os como

²⁸ Excertos das falas das participantes das entrevistas e questionários são utilizados na abertura das seções e ao longo do texto, contento trecho e identificação da participante com a letra **P** (participante) e **nº** (número) de 1 a 50. Os excertos de abertura estão formatados com recuo de 2,5cm, fonte Arial e tamanho 10, para diferenciar de epígrafes. Os excertos destacados ao longo do texto estão formatados com recuo de 2,5cm, fonte Times New Roman e tamanho 11, para diferenciar de citações longas.

duas facetas da mesma moeda. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia apontam que o mesmo deve formar, tanto o docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e no Ensino Médio, no curso Normal, quanto o gestor para atuar nas áreas de supervisão, orientação e coordenação escolar. Esse mesmo profissional ainda deve estar apto a contribuir, por meio da investigação e da pesquisa, com reflexões e análises sobre a área da educação e os sistemas educacionais como um todo. Essa tensão interfere na organização do curso de Pedagogia, pois existem saberes específicos para o exercício de cada uma dessas funções.

Todavia, o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, explicita na identificação contida em seus dois Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), tanto o primeiro de 2010, quanto no segundo e último de 2018²⁹, que o curso é voltado para a formação de docentes para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, respondendo a carência da região de professores formados em Nível Superior para composição dos quadros docentes da Educação Básica. Apesar da redação de cada um dos PPCs apresentar algumas diferenças entre um e outro, ambos apontam para o foco na docência.

No PPC de 2010, o texto aponta para formação do Pedagogo tendo como base a docência, priorizando três linhas condutoras: “a) formação de professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; b) a efetivação da gestão democrática da educação; c) a produção e difusão de novos conhecimentos educacionais” (PPC, 2010, p. 6). O texto do primeiro PPC afirma priorizar a sólida formação de professores, preparar o acadêmico para as atividades de gestão, bem como promover o conhecimento teórico-prático de maneira indissociável por meio das atividades também indissociáveis de ensino, de pesquisa e de extensão. O título conferido ao graduado pelo curso é de “Licenciado em Pedagogia”. Por sua vez, o PPC de 2018 confere diretamente o título de “Professor” ao acadêmico graduado no curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, explicitando qual é o enfoque do curso.

É importante destacar que o PPC de 2010 está em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, enquanto o PPC de 2018 segue, além dessa, as determinações da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Nesse sentido, na seção seguinte é averiguado o perfil do egresso a partir de cada um dos PPCs.

²⁹ Para evitar repetições, sempre que se mencionar “primeiro PPC” ou “PPC antigo”, refere-se ao PPC de 2010. Quando se mencionar “novo/segundo/último PPC”, refere-se ao PPC de 2018.

6.1.1 Perfil do egresso

O perfil do egresso reflete as características que se deseja desenvolver no acadêmico ao longo da sua trajetória no curso e na sua vida universitária com base nos princípios pedagógicos e filosóficos do curso. O primeiro PPC afirma que “as características profissionais desejadas procuram ultrapassar aquelas definidas pela lógica de mercado hoje hegemônica” (PPC, 2010, p. 35). O texto não explicita, porém, quais seriam essas características definidas pela “lógica de mercado hegemônica” que deseja ultrapassar. É colocado, contudo, que a formação segue na direção de valores sociais, culturais com a “crença de que outras formas de organização social, pautadas na justiça, na ciência e na arte, são possíveis de serem construídas por meio da docência, nos âmbitos do ensino, da gestão, da pesquisa e da produção do conhecimento” (PPC, 2010, p. 35). O segundo PPC não traz a primeira afirmativa em seu texto, mas descreve a formação na mesma direção.

Em seguida, ambos PPCs apresentam de maneira similar oito características que constituem o perfil do egresso do curso de Pedagogia da UFFS, sendo elas:

a) sensibilidade social: perceber o processo de exclusão e de privilégio presentes na realidade educacional e superar a explicação pela lógica do mérito/culpa, percebendo também os imensos prejuízos sociais provocados por essa mesma realidade; b) senso crítico: considerar as várias esferas de uma questão de modo a superar a credulidade ingênua, a crença imediatista e fanática em reflexões que se caracterizam por modismos. Implica ainda a capacidade de crítica ao projeto social, bem como na capacidade de vislumbrar, a partir desta forma de compreensão, as consequências da transformação social do processo produtivo; c) consciência histórica: compreender e sensibilizar-se com as causas históricas da realidade social, tornando-se sujeito crítico e comprometido com os que não dispõem das mesmas condições sociais de desenvolvimento; d) capacidade de trabalho independente e em grupo: superar o caráter individualista da sociedade e da escola, mediante cooperação, solidariedade, responsabilidade e seriedade dos participantes; e) autonomia intelectual e atitude investigadora – construir autonomia intelectual, profissional e cidadã com a realidade em que vive, exigindo uma relação que efetivamente demonstre a responsabilidade social; f) capacidade de produção científica – dominar os aspectos básicos da pesquisa para a produção e socialização do conhecimento; g) domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas - dominar as tecnologias da aprendizagem a favor do processo pedagógico; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; h) capacidade de planejar a ação – diferenciar em nível teórico e prático, a partir de pressupostos teórico-metodológicos, as concepções que norteiam o fazer docente, compreendendo que qualquer ação que pretenda ser transformadora da realidade necessita ser planejada (PPC, 2018, p. 39-40).

Ao mencionar a sensibilidade social, a consciência histórica e o senso crítico como características do egresso, o texto ressalta o compromisso da universidade e do curso com

uma educação voltada para a transformação social. Isso é um aspecto fundamental quando se almeja o fomento de uma educação pública de qualidade, tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica, pois, como afirma Sobrinho (2010), uma educação de qualidade é aquela que contribui para redução das desigualdades, democratização da sociedade e aprofundamento da justiça social.

O texto ainda aponta para a postura investigadora – como princípio para construção da autonomia intelectual – e interdisciplinar – como forma de relacionar e trabalhar as diversas áreas do conhecimento. Essa postura, assim como a sensibilidade social e o senso crítico, é característica basilar do professor reflexivo, como aborda Pimenta (2008). A autora afirma que a “formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório [...] que aposta nos professores como autores na prática social” (PIMENTA, 2008, p. 31).

6.1.2 Eixos formativos e PCCs

Um aspecto marcante na organização curricular do novo PPC são os eixos formativos. De acordo com o documento, os eixos formativos tem o intuito de articular as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão e de contemplar os núcleos de formação expressos tanto na Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 – como núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudo e núcleo de estudos integradores –, quanto na Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Conforme o documento, os eixos formativos são “temáticas que sinalizam a organização de cada semestre por representarem a direção do foco de abordagem em cada CCR, orientando as discussões nos seminários integradores para o desenvolvimento das PCC e transversalizando enfoques fundantes da formação” (PPC, 2018, p. 44). Assim, todos os Componentes Curriculares (CCR) serão conduzidos com base no eixo formativo organizado para o semestre e as Práticas como Componente Curricular (PCC) também serão pensadas a partir disso.

No PPC de 2010 não existe nenhuma menção aos eixos formativos, entretanto a organização curricular propunha disciplinas de seminário articuladoras das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, de modo a promover o diálogo entre os acadêmicos em formação e os profissionais de diferentes âmbitos da educação. A organização curricular do

PPC de 2018 não prevê disciplinas de seminário, que correspondiam a 4 créditos, totalizando 60 horas.

Os eixos formativos são compostos por CCRs e seminários integradores para o desenvolvimento das PCCs. São nove os eixos formativos que compõem o curso, um para cada fase, com sua devida ementa:

Figura 1 – Organização dos Eixos formativos no currículo do curso

Eixos formativos	Ementa do eixo formativo	Componentes Curriculares	Fase do curso	Componente articulador da Prática como Componente Curricular e sugestões de trabalhos possíveis
Pedagogia e Fundamentos da Educação	Fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da educação. A pedagogia como ciência da educação. Compreensão da importância da linguagem e da prática científica para o campo de atuação profissional do pedagogo.	A Pedagogia como Ciência e o Campo Profissional do Pedagogo Filosofia da Educação História da Educação Introdução ao Pensamento Social Iniciação à Prática Científica	1ª	Pedagogia e Fundamentos da Educação SUGESTÕES DE TRABALHOS POSSÍVEIS: 1) entrevista com pedagogos para compreender o campo de atuação profissional e refletir com base nos conhecimentos científicos estudados no semestre (podem originar documentários, artigos, seminários); 2) estudo de uma obra que fale sobre a importância do conhecimento científico no campo educacional.
Educação e Sociedade	Relação entre educação e sociedade. Políticas públicas educacionais. Processos educativos nos movimentos sociais e outros espaços não escolares no contexto brasileiro contemporâneo.	Produção Textual acadêmica Educação Popular e Processos Educativos Nãoformais Política Educacionais Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da educação Informática Básica	2ª	Educação e Sociedade SUGESTÕES DE TRABALHOS POSSÍVEIS: 1) observação de processos educativos em espaços não escolares na região sul, nos quais haja ou necessite atuação do pedagogo (podem originar documentários, artigos, seminários); 2) mapeamento das políticas públicas que regem/contemplam o funcionamento dos espaços educativos não escolares; ou que preveem a interlocução entre tais espaços e as escolas (exemplo: políticas públicas de educação integral, Sami, Pim, ...); 3) estudo de uma obra que fale sobre a relação entre educação e sociedade.

Educação e Escola	A escola e sua organização curricular e política. Processos interativos, didático-pedagógicos e avaliativos que ocorrem no âmbito escolar.	Alfabetização Currículo e Avaliação Didática Geral Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento Humano Sociologia da Educação	3ª	Educação e Escola SUGESTÕES DE TRABALHOS POSSÍVEIS: 1) investigação por meio de observação de processos interativos, didático-pedagógicos e avaliativos, vividos no interior da escola; 2) investigação a respeito da organização curricular e política da escola por meio de entrevista com sujeitos ou diferentes segmentos da escola; 3) análise de documentos que regem a organização curricular e política da escola: PPP, regimento escolar, plano de estudos, plano de trabalho, planos de aula, projetos escolares.
Sujeitos e Processos de Ensino e Aprendizagem na Infância	A escola enquanto contexto de desenvolvimento e inclusão de diferentes sujeitos aprendizes. Infância(s), crianças e suas linguagens no contexto escolar. A escola enquanto espaço-tempo organizado para o processo de ensino e aprendizagem: pressupostos e práticas.	Infância(s) e Cultura Infantil Gestão e Organização Escolar Educação Inclusiva Ensino da Língua Portuguesa Psicologia da Educação	4ª	Sujeitos e Processos de Ensino e Aprendizagem na Infância SUGESTÕES DE TRABALHOS POSSÍVEIS: 1) observação da organização espaço-temporal da escola e sua relação com as teorias estudadas no semestre (o que os corredores, salas, móveis, materiais, pátio dizem sobre o processo de ensino e aprendizagem?); 2) produção de material audiovisual que enfoque os sujeitos e seus processos de aprendizagem na escola, as múltiplas e diferentes maneiras de se viver a infância e de se expressar; 3) construção de recursos didáticos, jogos, brincadeiras, brinquedos, entre outras estratégias para o trabalho educativo com as diferentes linguagens e formas de inclusão no contexto educacional.
A Docência na Escola	A docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Organização e gestão curricular da escola. Recursos e estratégias de aprendizagem.	Educação Infantil Estágio curricular supervisionado – gestão escolar Ensino de Matemática I Ensino de Arte Literatura Infantojuvenil	5ª	A Docência na Escola SUGESTÕES DE TRABALHOS POSSÍVEIS: 1) observação da organização espaço-temporal da escola e sua relação com as teorias estudadas no semestre: o que os planejamentos de aula refletem?; 2) leitura de uma obra que contemple a docência na infância;

				3) construção de recursos didáticos, jogos, brincadeiras, brinquedos, entre outras estratégias para o trabalho educativo com as diferentes linguagens no contexto educacional.
Prática Pedagógica e Fundamentos Metodológicos	Experiência de docência na Educação Infantil: fundamentos e metodologias. A educação escolar: perspectivas nas diversas áreas. Estudos basilares do ensino de matemática, geografia, história, educação física e ciências. Produção de recursos didáticos para o processo de aprendizagem.	Estágio em Educação Infantil Ensino de Geografia I Ensino de História I Ensino de Matemática II Ensino de Educação Física Ensino de Ciências I Educação de Jovens e Adultos	6ª	Prática Pedagógica e Fundamentos Metodológicos SUGESTÕES DE TRABALHOS POSSÍVEIS: 1) observação da organização espaço-temporal da escola e sua relação com as teorias estudadas no semestre: o que os planejamentos de aula refletem?; 2) leitura de uma obra que contemple a docência na infância; 3) construção de recursos didáticos, jogos, brincadeiras, brinquedos, entre outras estratégias para o trabalho educativo com as diferentes linguagens no contexto educacional.
Metodologias para o Ensino e Aprendizagem	A docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: articulações e continuidades. Metodologias e recursos didáticos para o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisa e Educação.	Ensino de Ciências II Ensino de História II Ensino de Geografia II Pesquisa em Educação Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	7ª	Metodologias para o Ensino e Aprendizagem SUGESTÕES DE TRABALHOS POSSÍVEIS: 1) observação da organização espaço-temporal da escola e sua relação com as teorias estudadas no semestre: o que as metodologias explicitam sobre o trabalho escolar?; 2) leitura de uma obra que contemple os aspectos metodológicos do ensino; 3) construção de recursos didáticos, jogos, brincadeiras, brinquedos, entre outras estratégias para o trabalho educativo com as diferentes linguagens no contexto educacional.
A Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Experiência de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor pesquisador e práxis reflexiva. Pedagogia da participação e práxis docente.	Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental II Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS Estatística Básica Optativa I	8ª	A Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental SUGESTÕES DE TRABALHOS POSSÍVEIS: 1) leitura de uma obra que contemple os aspectos da pesquisa na educação e a construção da práxis reflexiva;

		TCCI		2) construção de recursos didáticos, jogos, brincadeiras, brinquedos, entre outras estratégias para o trabalho educativo com as diferentes linguagens no contexto educacional; 3) o uso do relatório de estágio como instrumento de reflexão e transformação da ação pedagógica.
A Docência, a Pesquisa e os Saberes	Pesquisa em educação: perspectivas diversas de investigação no campo educacional. O firmamento da pedagogia como ciência. Educação, pedagogia e suas diversas linguagens.	História da Fronteira Sul Meio ambiente, Economia e Sociedade TCC II Optativa II Optativa III	9ª	A Docência, a Pesquisa e os Saberes SUGESTÕES DE TRABALHOS POSSÍVEIS: 1) análise crítica de um filme pelo viés da pesquisa e da educação; seminários e debates sobre as pesquisas na área da pedagogia.

Fonte: PPC (2018).

As PCCs também ganham destaque no novo PPC, principalmente por estarem diretamente atreladas aos eixos formativos, que são norteadores da nova matriz curricular do curso. No PPC de 2010, há um anexo específico regulamentando essas práticas, todavia, além dele, existe apenas uma menção a elas no decorrer de seu texto, o que sugere menor importância e dedicação a essas práticas em comparação ao PPC de 2018. A organização curricular de ambos PPCs destina 400 horas para as PCCs, entretanto as Práticas como Componente Curricular recebem um enfoque muito maior no PPC de 2018, que possui uma organização minuciosa de cada eixo formativo, com sugestões de como devem ser realizadas as PCCs de cada um dos eixos, que incluem leituras estratégicas, observação em escolas e construção de materiais didático-pedagógicos.

6.1.3 Matriz Curricular

Outra coisa que acho que foi fundamental, foi a duração de 5 anos, que ainda assim parecia que era pouca em alguns sentidos e agora também sei que diminuiu (P23).

Nessa seção, objetiva-se analisar e comparar a organização da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFFS/campus Erechim, observando diferenças na organização de cada modalidade e disciplinas, como um todo e com enfoque nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e dos créditos e carga horária destinados a cada uma delas.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia de 2018 teve uma redução de um semestre na sua organização, formando o acadêmico em quatro anos e meio, não mais cinco

como proposto no primeiro PPC. Mesmo com a redução, o novo PPC está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de licenciatura em Pedagogia, que estabelece que o curso deve ter pelo menos 3200 horas, sendo 2800 de ensino, 300 de estágio e 100 de atividades complementares.

No quadro abaixo podemos verificar que a redução aconteceu nos Componentes Curriculares (CCR) e nos seminários, havendo, por sua vez, aumento nas horas de Estágio.

Quadro 6 – Total de horas de cada PPC por modalidade

PPC 2010	Carga horária	PPC 2018	Carga horária
CCRs	2685	CCRs	2490
Estágios	300	Estágios	465
TCC	120	TCC	120
ACC	210	ACC	210
Seminários	60	-	-
Total	3375	Total	3285

Fonte: Elaborado pela autora.

O aumento das horas de estágio (165 horas) é um aspecto positivo, pois reflete maior contato do acadêmico com seu *locus* de atuação, a escola, que é um espaço privilegiado de reflexão. Essa ampliação da inserção no ambiente de atuação possibilita a observação do contexto social, histórico e cultural e, conseqüentemente, potencializa a investigação do cotidiano e da realidade. Esse processo contribui para “revisitar os conhecimentos construídos ao longo do curso de graduação, encontrar inspirações, pensar, refletir, pesquisar” e assumir “uma postura docente, mas ainda [manter] a postura de aprendiz, de quem está ali para ensinar e também para aprender ao ensinar” (SOUZA; RADOMSKI, 2018, p. 86).

Em contrapartida, a redução significativa da carga horária dos componentes curriculares (195 horas) representa um aspecto negativo, pois significa uma diminuição do estudo teórico, necessário para a leitura crítica da realidade e reflexão *sobre* a prática *na* prática. Em seguida verificaremos de qual grupo de conhecimentos foi reduzida essa carga horária.

O currículo do curso de Pedagogia da UFFS, tanto do antigo quanto do novo PPC, é organizado em grupos de conhecimentos, são eles o Domínio Comum, o Domínio Conexo e o Domínio Específico. De acordo com o Regimento Geral da UFFS, Resolução 03/2016 - CONSUNI, em seu Art. 50., parágrafo 1º, o Domínio Comum caracteriza-se por ser um conjunto de disciplinas destinado a formação geral, com o intuito de promover a contextualização acadêmica e a formação crítico-social. Em seu parágrafo 2º, o documento especifica que o Domínio Conexo se caracteriza por ser um conjunto de componentes curriculares situados entre as áreas de conhecimento, com intuito de formar e dialogar interdisciplinarmente entre os diferentes cursos, em cada *campus*. Já o Domínio Específico é, conforme o Regimento Geral da UFFS, o conjunto de disciplinas próprias de cada curso, com objetivo prioritário de formação profissional.

Quadro 7 – Total de créditos e carga horária por Domínio

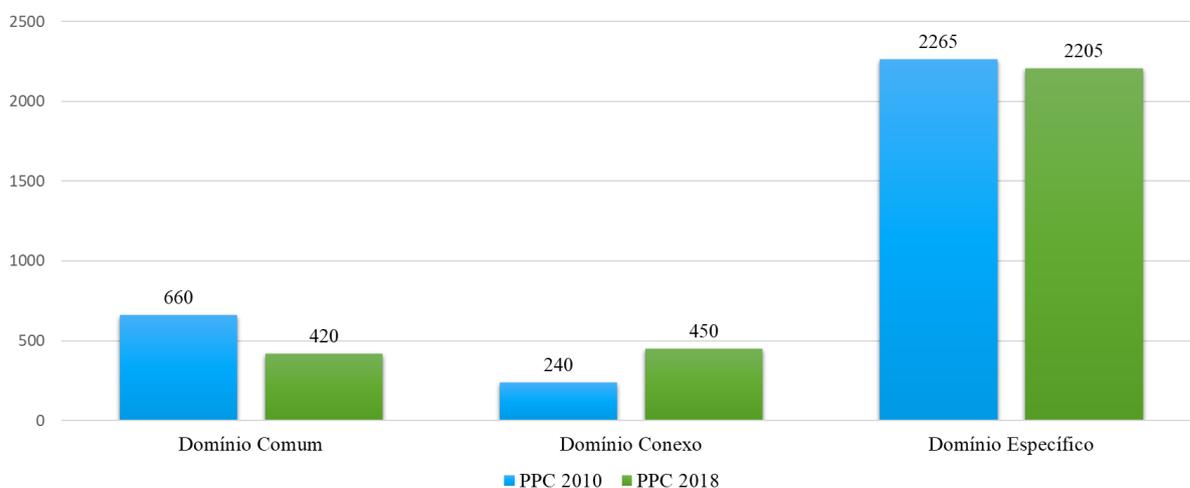
PPC 2010			PPC 2018		
Domínio	Créditos	Carga horária	Domínio	Créditos	Carga horária
Comum	44	660	Comum	28	420 ³⁰
Conexo	16	240	Conexo	30	450
Específico	151 ³¹	2265	Específico	147	2205
Total	211	3165	Total	205	3075

Fonte: Elaborado pela autora.

Abaixo é apresentado um gráfico para demonstrar essa diferença de carga horária dos grupos de conhecimento de cada um dos PPCs:

³⁰ Esse valor representa a somatória de todas as disciplinas do Domínio Comum que constam na matriz curricular, não coincidindo com o total apresentado na seção 8.11, p. 73, PPC de 2018.

³¹ Esse valor representa a somatória de todas as disciplinas do Domínio Específico que constam na matriz curricular, não coincidindo com o subtotal apresentado no quadro da p. 52, PPC de 2010.

Gráfico 2 – Quantidade de horas por domínio

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do gráfico, pode-se perceber uma redução na carga horária dos Domínios Comum e Específico no novo PPC em comparação ao antigo, enquanto houve um aumento de 87,5% em relação ao Domínio Conexo. Em seguida, apresenta-se a análise da organização curricular de cada um dos Domínios para averiguar quais os componentes que foram adicionados, divididos, compactados e/ou excluídos na matriz curricular de cada um dos PPCs.

O PCC de 2010 descreve o Domínio Comum como “conteúdos gerais de alta relevância para a formação acadêmica” (PPC, 2010, p. 37) e destina 660 horas da sua matriz para disciplinas desse grupo de conhecimentos, enquanto o PPC de 2018 destina 420 horas a esse grupo de conhecimentos, resultando numa redução de 36,4%. Abaixo segue um quadro mostrando quais disciplinas foram compactadas e quais foram excluídas no Domínio Comum do novo PPC.

Quadro 8 – Comparativo das disciplinas do Domínio Comum

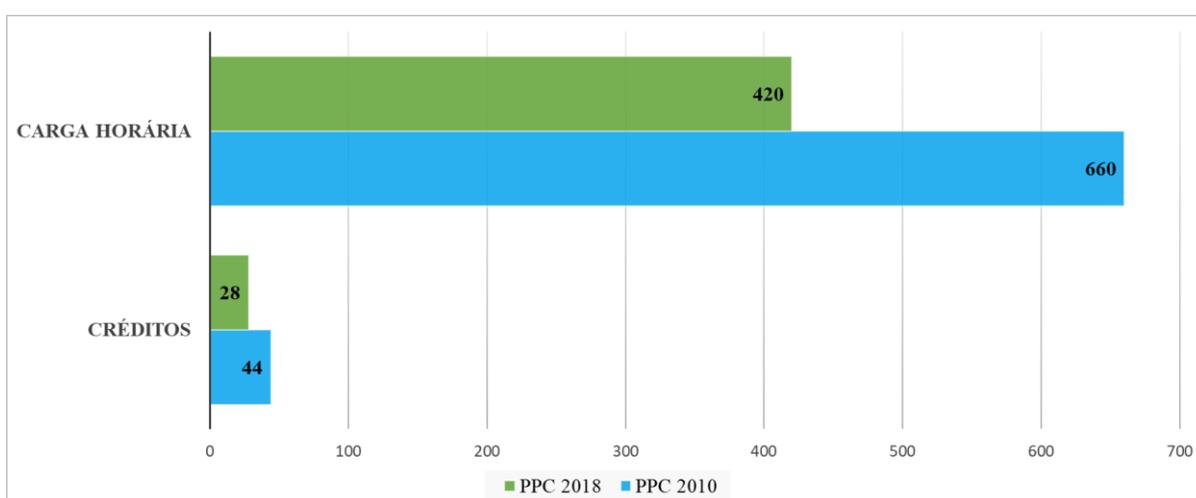
PPC 2010			PPC 2018		
CCR	Créd.	Horas	CCR	Créd.	Horas
Leitura e produção textual I	4	60	Produção textual acadêmica	4	60
Leitura e produção textual II	4	60			

Introdução à informática	4	60	Informática básica	4	60
Estatística básica	4	60	Estatística básica	4	60
Introdução ao pensamento social	4	60	Introdução ao pensamento social	4	60
Iniciação à prática científica	4	60	Iniciação à prática científica	4	60
Meio ambiente, economia e sociedade	4	60	Meio ambiente, economia e sociedade	4	60
História da fronteira sul	4	60	História da fronteira sul	4	60
Matemática instrumental	4	60	-	-	-
Direitos e cidadania	4	60	-	-	-
Fundamentos da crítica social	4	60	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

As disciplinas de “Leitura e produção textual” I e II foram compactadas e renomeadas como “Produção textual acadêmica”, tendo uma redução de 50% na carga horária, e a disciplina de “Introdução à informática” foi renomeada como “Informática básica”, mantendo, porém, a carga horária, assim como as demais disciplinas. Já as disciplinas de “Matemática instrumental”, “Direitos e cidadania” e “Fundamentos da crítica social” foram excluídas na nova matriz curricular, não possuindo disciplinas equivalentes. No gráfico abaixo é possível visualizar a redução significativa nas CCRs do Domínio Comum.

Gráfico 3 – Total de carga horária e créditos do Domínio Comum



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise dos gráficos, constata-se que houve uma redução de 36,4% na carga horária dos estudos dedicados às disciplinas do Domínio Comum. Essa redução, mesmo que pequena, pode gerar consequências negativas para formação docente, considerando que no PPC de 2010 esse grupo de conhecimentos era definido como de alta relevância e no Regulamento Geral da UFFS esses conhecimentos são considerados necessários para contextualização acadêmica, desenvolvimento de habilidades de leitura da realidade e formação do crítico-social.

Em relação ao Domínio Conexo, de acordo com o PPC de 2018, no *campus* Erechim “a conexão entre os componentes curriculares acontece em meio aos cursos de licenciatura, que dialogam e se interligam com áreas de formação comum” (PPC, 2018, p. 62).

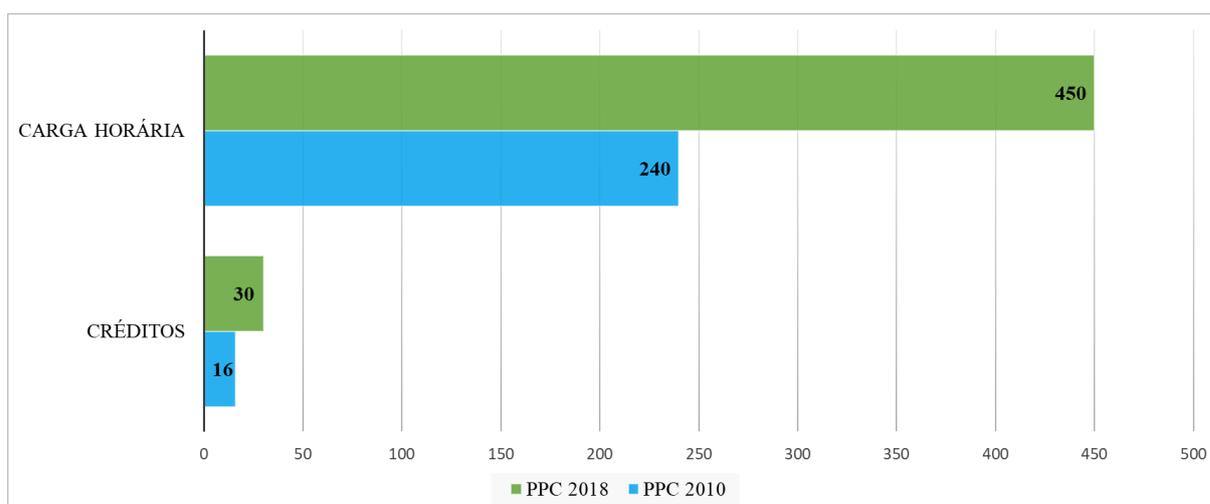
Quadro 9 – Comparativo das disciplinas do Domínio Conexo

PPC 2010			PPC 2018		
CCR	Créd.	Horas	CCR	Créd.	Horas
Língua brasileira de sinais (Libras)	4	60	Língua brasileira de sinais – Libras	4	60
Política educacional e legislação do ensino no Brasil	3	45	Políticas educacionais	4	60
Fundamentos da educação	3	45	Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da Educação	4	60
Didática geral	3	45	Didática geral	4	60
Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano	3	45	Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano	4	60
-	-	-	Estágio curricular supervisionado – gestão escolar	6	90
-	-	-	Educação inclusiva	4	60

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as disciplinas, exceto Libras, tiveram o aumento de 33,3%. As disciplinas de Estágio em Gestão Escolar e de Educação Inclusiva passaram do Domínio Específico para o Domínio Conexa, sendo que a disciplina de Estágio em Gestão Escolar teve um aumento de 50%. A seguir é apresentado um gráfico com a quantidade total de créditos e horas do Domínio

Gráfico 4 – Total de carga horária e créditos do Domínio Conexa



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao Domínio Específico, que são as disciplinas próprias do curso e constituem sua identidade, segue o quadro comparativo abaixo:

Quadro 10 – Comparativo de disciplinas do Domínio Específico

PPC 2010			PPC 2018		
CCR	Créd.	Horas	CCR	Créd.	Horas
Introdução ao curso de Pedagogia e à profissão de pedagogo	3	45	A Pedagogia como ciência e o campo profissional do pedagogo	4	60
História geral da educação	4	60	História da educação	4	60
História da educação brasileira	4	60			
Psicologia da educação	4	60	Psicologia da educação	5	75

Sociologia da educação	4	60	Sociologia da educação	4	60
Filosofia da educação	4	60	Filosofia da educação	4	60
Teorias da educação	4	60	-	-	-
Tecnologias digitais e educação	4	60	-	-	-
Política educacional e legislação da Educação Infantil e Ensino Fundamental	4	60	-	-	-
Ação pedagógica na Educação Infantil I	4	60	Infância(s) e cultura infantil	5	75
Ação pedagógica na Educação Infantil II	4	60	Educação Infantil	5	75
Ensino de matemática: conteúdo e metodologia	4	60	Ensino de matemática I	4	60
			Ensino de matemática II	4	60
Ensino de língua portuguesa: conteúdo e metodologia	4	60	Ensino da língua portuguesa	4	60
Ensino de ciências: conteúdo e metodologia	4	60	Ensino de ciências I	2	30
			Ensino de ciência II	4	60
Ensino de história: conteúdo e metodologia	4	60	Ensino de história I	2	30
			Ensino de história II	4	60
Ensino de geografia: conteúdo e metodologia	4	60	Ensino de geografia I	2	30
			Ensino de geografia II	4	60
Ensino de artes: conteúdo e metodologia	4	60	Ensino de arte	5	75
Ensino de educação física: conteúdo e metodologia	4	60	Ensino de Educação Física	4	60
Alfabetização: teoria e prática I	4	60	Alfabetização	4	60

Alfabetização: teoria e prática II	4	60			
Processos educativos em espaços não-escolares	4	60	Educação popular e processos educativos não-formais	4	60
Educação especial e inclusão	4	60	-	-	-
Ação pedagógica em EJA	4	60	Educação de jovens e adultos	4	60
Estágio: teoria, metodologia e estratégias	4	60	-	-	-
Currículo da Educação Básica: teoria e prática	4	60	Currículo e avaliação	4	60
Gestão e organização da educação	4	60	Gestão e organização escolar	4	60
Pesquisa em educação	4	60	Pesquisa em educação	7	105
Literatura infanto-juvenil	4	60	Literatura infantojuvenil	5	75
Trabalho de conclusão de curso I	4	60	Trabalho de conclusão de curso I	4	60
Trabalho de conclusão de curso II	4	60	Trabalho de conclusão de curso II	4	60
Seminário: Gestão de sistemas educacionais e gestão escolar: princípios e métodos	2	30	-	-	-
Seminário: Planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos: princípios e métodos	2	30	-	-	-
Estágio curricular supervisionado: gestão de escolas e planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos	4	60	-	-	-

Estágio curricular supervisionado: Educação Infantil	8	120	Estágio em Educação Infantil	11	165
Estágio curricular supervisionado: anos iniciais do Ensino Fundamental	8	120	Estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental I	6	90
			Estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental I	8	120
Disciplina Eletiva I	2	30	Optativa I	4	60
Disciplina Eletiva II	2	30	Optativa II	4	60
Disciplina Eletiva III	2	30	Optativa III	4	60
Disciplina Eletiva IV	2	30	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

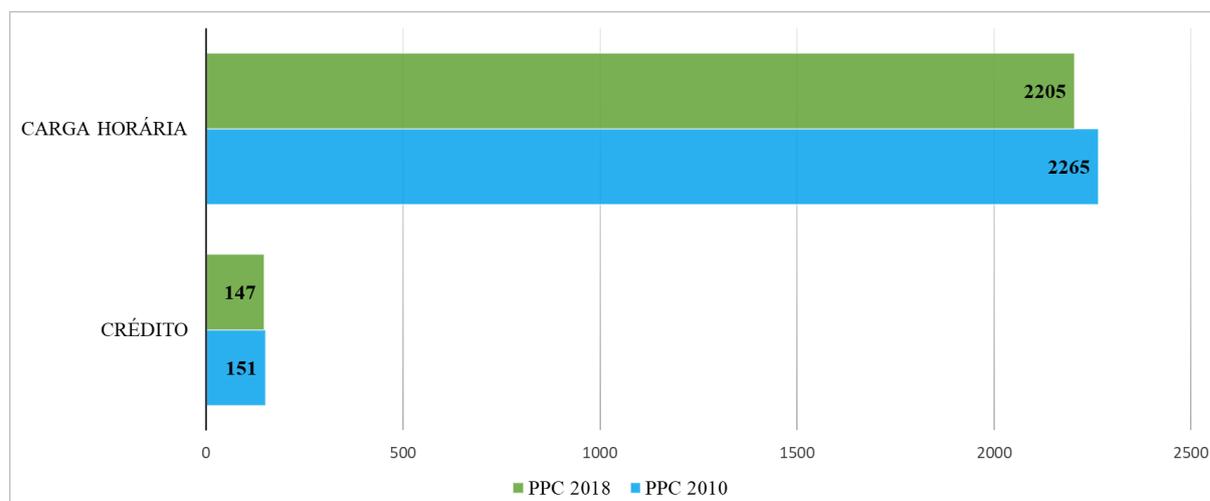
A grade curricular do Domínio Específico foi a que sofreu mais alterações em sua organização, conforme o PPC de 2018. As disciplinas que se mantiveram, tiveram um aumento ou não sofreram alterações, as únicas disciplinas que foram reduzidas em 50% foram as dizem respeito à alfabetização, que foram compactadas em apenas uma disciplina. A disciplina de “Introdução ao curso de Pedagogia e à profissão de pedagogo” foi renomeada para “A Pedagogia como ciência e o campo profissional do pedagogo”, reafirmando o *status* científico da Pedagogia, e teve um aumento de 33,3%. As disciplinas de “História geral da Educação” e “História da educação brasileira” foram compactadas em uma só disciplina “História da educação”, tendo uma redução de 50%. As disciplinas de “Ação pedagógica na Educação Infantil I e II” foram renomeadas como “Infância(s) e cultura infantil” e “Educação Infantil”, tendo um aumento de 25%, assim como a disciplina de “Psicologia da educação” e de “Literatura infanto-juvenil”. A disciplina de “Pesquisa em educação” teve um aumento de 75%. A disciplina de ensino de matemática foi ampliada para duas disciplinas e teve um aumento de 100%. As disciplinas referentes ao ensino de Ciências, História e Geografia também foram ampliadas para duas disciplinas e tiveram um aumento de 50% na carga horária. A disciplina de Ensino de Arte também teve um aumento de 25%. As disciplinas de Ensino da Língua Portuguesa e de Educação Física não sofreram alterações.

As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado também foram ampliadas no PPC de 2018: Estágio em Educação Infantil teve um aumento de 37,5% e o Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi ampliado para duas disciplinas e teve um aumento

significativo de 75%, já o Estágio em Gestão Escolar teve um aumento de 50% e passou para o Domínio Conexa, assim como a disciplina de Educação Especial e Inclusão, que manteve a mesma carga horária. As disciplinas de seminário foram excluídas do PPC de 2018 e as disciplinas optativas foram compactadas em três, mas tiveram um aumento individual de 100%, totalizando uma carga horária maior do que no PPC de 2010 com 4 disciplinas, em que constavam quatro disciplinas com 30 horas, totalizando 120 horas e, no PPC de 2018 são três disciplinas de 60 horas, totalizando 180 horas. Além dessas, as seguintes disciplinas foram excluídas na nova matriz curricular: “Teorias da educação”, “Tecnologias digitais e educação”, “Política educacional e legislação da Educação Infantil e Ensino Fundamental” e “Estágio: teoria, metodologias e estratégias”.

No gráfico abaixo se verifica que, apesar da ampliação da maioria das disciplinas, especialmente aquelas referentes à formação para atuação nos anos iniciais – metodologias do ensino e estágio –, o Domínio Específico como um todo sofreu uma redução:

Gráfico 5 – Total de carga horária e créditos do Domínio Específico



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas próximas duas subseções, será realizada uma análise enfocada na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizar-se-á como base a separação proposta por Tardif (2002) das disciplinas por saberes de formação profissional e saberes disciplinares, para definir as disciplinas de formação geral do professor dos anos iniciais e as disciplinas necessárias especificamente para atuação nos anos iniciais, respectivamente. Para esta análise foram excluídas em ambas seções disciplinas referentes às

áreas da educação não-formal, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar.

6.1.3.1 Saberes de formação profissional – Disciplinas de formação geral do professor de anos iniciais

De acordo com Tardif (2002), são dois os grupos de saberes da docência promovidos pela universidade, ou seja, na formação inicial de professores: os saberes de formação profissional e os saberes disciplinares. Conforme o autor, os saberes de formação profissional são os saberes das ciências humanas e da educação e saberes da ideologia pedagógica, que são transmitidos pela instituição de formação de professores.

Nesse sentido, Gatti (2014, p. 38) alerta para a importância de uma formação de qualidade desse profissional formado pelo curso de Pedagogia: “esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com a alfabetização, o que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas”. Dessa forma, componentes curriculares de todos os domínios constituem os saberes de formação profissional: os de Domínio Comum estão atrelados a uma formação geral, com vistas ao desenvolvimento do senso crítico como um todo; os CCRs de Domínio Conexo, que, no *campus* Erechim, são disciplinas que conectam os cursos de licenciatura, ou seja, são CCRs que visam uma integração da formação docente de forma mais ampla; e os de Domínio Específico, que visam a formação do professor licenciado no curso de Pedagogia, que tem a docência como base. Abaixo é apresentado um quadro com uma relação de disciplinas dos diferentes Domínios que contribuem para formação profissional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 11 – Comparativo de disciplinas de formação geral do professor de anos iniciais

PPC 2010				PPC 2018			
Dom.	CCR	Créd.	Horas	Dom.	CCR	Créd.	Horas
COM	Leitura e produção textual I	4	60	COM	Produção textual acadêmica	4	60
COM	Leitura e produção textual II	4	60	COM			

COM	Introdução à informática	4	60	COM	Informática básica	4	60
COM	Estatística básica	4	60	COM	Estatística básica	4	60
COM	Introdução ao pensamento social	4	60	COM	Introdução ao pensamento social	4	60
COM	Iniciação à prática científica	4	60	COM	Iniciação à prática científica	4	60
COM	Meio ambiente, economia e sociedade	4	60	COM	Meio ambiente, economia e sociedade	4	60
COM	História da fronteira sul	4	60	COM	História da fronteira sul	4	60
COM	Matemática instrumental	4	60	-	-	-	-
COM	Direitos e cidadania	4	60	-	-	-	-
COM	Fundamentos da crítica social	4	60	-	-	-	-
CNX	Língua brasileira de sinais (Libras)	4	60	CNX	Língua brasileira de sinais – Libras	4	60
CNX	Política educacional e legislação do ensino no Brasil	3	45	CNX	Políticas educacionais	4	60
CNX	Fundamentos da educação	3	45	CNX	Fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da Educação	4	60
CNX	Didática geral	3	45	CNX	Didática geral	4	60
CNX	Teorias da	3	45	CNX	Teorias da	4	60

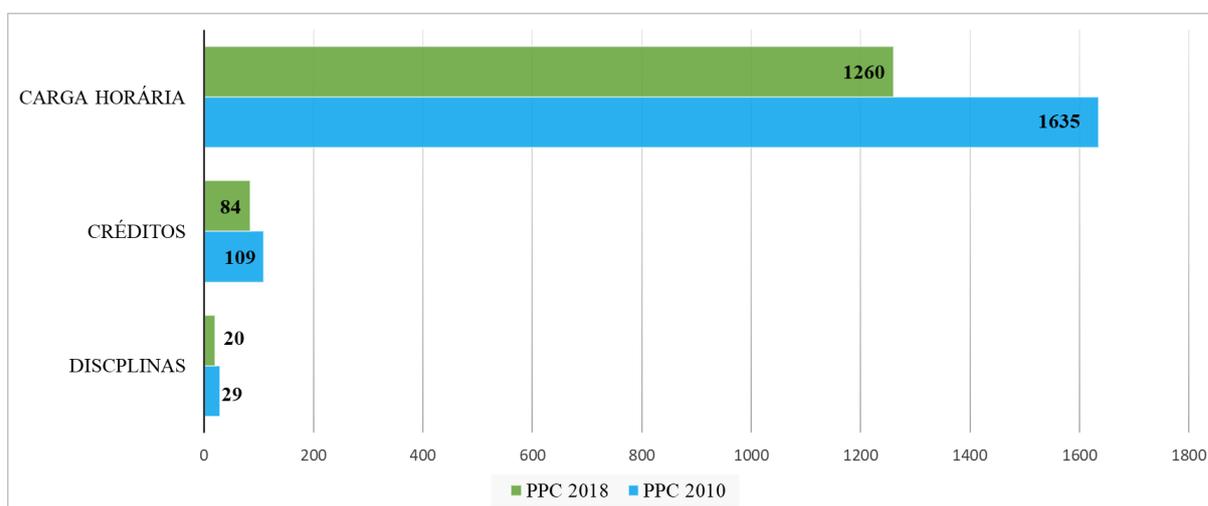
	aprendizagem e do desenvolvimento humano				aprendizagem e do desenvolvimento humano		
ESP	Educação especial e inclusão	4	60	CNX	Educação inclusiva	4	60
ESP	Introdução ao curso de Pedagogia e à profissão de pedagogo	3	45	ESP	A Pedagogia como ciência e o campo profissional do pedagogo	4	60
ESP	História geral da educação	4	60	ESP	História da educação	4	60
ESP	História da educação brasileira	4	60				
ESP	Psicologia da educação	4	60	ESP	Psicologia da educação	5	75
ESP	Sociologia da educação	4	60	ESP	Sociologia da educação	4	60
ESP	Filosofia da educação	4	60	ESP	Filosofia da educação	4	60
ESP	Teorias da educação	4	60	-	-	-	-
ESP	Tecnologias digitais e educação	4	60	-	-	-	-
ESP	Estágio: teoria, metodologia e estratégias	4	60	-	-	-	-
ESP	Currículo da Educação Básica: teoria e prática	4	60	ESP	Currículo e avaliação	4	60
ESP	Pesquisa em educação	4	60	ESP	Pesquisa em educação	7	105
ESP	Seminário: Planejamento,	2	30	-	-	-	-

	coordenação e avaliação de projetos educativos: princípios e métodos						
--	---	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Abaixo segue o gráfico com a relação do total de carga horária, créditos e disciplinas:

Gráfico 6 – Total de carga horária, créditos e disciplinas de formação geral do professor dos anos iniciais



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico acima é possível ver uma redução na carga horária total de estudos dedicados à construção dos saberes de formação profissional, mesmo com aumentos significativos em algumas disciplinas. Essa redução pode representar um prejuízo na formação geral do professor dos anos iniciais, pois é necessário pensar no docente de forma global, como um profissional que não só domine os conteúdos que ensinará, mas tenha subsídios para fazer uma leitura crítica da realidade. Além disso, os saberes de formação profissional, que incluem os da ciência de educação e os saberes pedagógicos, auxiliarão o docente a refletir *sobre* a sua prática *na* prática e a produzir novos saberes docentes a partir disso.

Essas habilidades, de senso crítico e de reflexão, constam como características do perfil do egresso do curso de Pedagogia em ambos PPCs. Nessa perspectiva, é importante

refletir sobre o impacto da redução nesse conjunto de saberes: a nova matriz curricular fornece embasamento teórico suficiente para desenvolver no acadêmico as habilidades que se espera que ele tenha? Esse questionamento ficará em aberto, pois a nova matriz acaba de ser implementada e, ainda, não há professores formados por ela para investigar tal indagação.

6.1.3.2 Saberes disciplinares – Disciplinas de formação específica do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com Marco (2013, p. 18), “os primeiros anos do Ensino Fundamental constituem-se no alicerce em que toda educação formal se fundamenta; logo, a docência nessa fase é mais complexa e requer uma formação ampla”. Dessa maneira, Tardif (2002) afirma que os saberes disciplinares também são promovidos pelas instituições universitárias e integram-se à prática docente. Os saberes disciplinares advêm dos diversos campos de conhecimento, como a Matemática, a História, a Literatura, etc. Para essa análise, partindo da definição proposta por Tardif (2002), serão considerados parte dos saberes disciplinares de todos os componentes curriculares necessários especificamente para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, os saberes relativos aos campos do conhecimento e também aqueles relativos a campos específicos dessa etapa de ensino, como a alfabetização e o próprio componente de estágio nos anos iniciais.

Quadro 12 – Comparativo das disciplinas de formação específica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental

PPC 2010				PPC 2018			
Dom.	CCR	Créd.	Horas	Dom.	CCR	Créd.	Horas
ESP	Ensino de língua portuguesa: conteúdo e metodologia	4	60	ESP	Ensino da língua portuguesa	4	60
ESP	Ensino de matemática: conteúdo e metodologia	4	60	ESP	Ensino de matemática I	4	60
				ESP	Ensino de matemática II	4	60

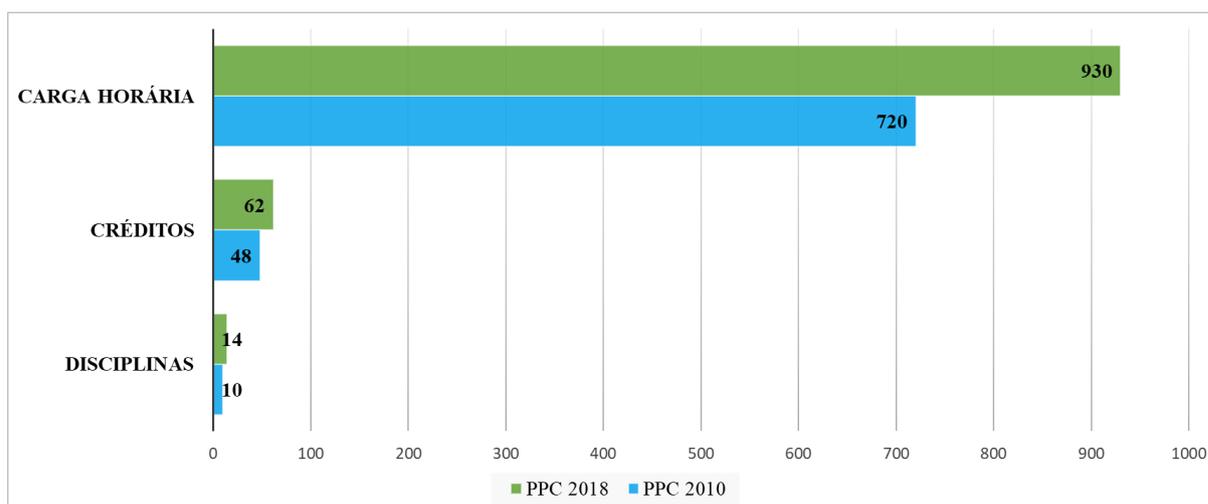
ESP	Ensino de ciências: conteúdo e metodologia	4	60	ESP	Ensino de ciências I	2	30
				ESP	Ensino de ciências II	4	60
ESP	Ensino de história: conteúdo e metodologia	4	60	ESP	Ensino de história I	2	30
				ESP	Ensino de história II	4	60
ESP	Ensino de geografia: conteúdo e metodologia	4	60	ESP	Ensino de geografia I	2	30
				ESP	Ensino de geografia II	4	60
ESP	Ensino de artes: conteúdo e metodologia	4	60	ESP	Ensino de arte	5	75
ESP	Ensino de educação física: conteúdo e metodologia	4	60	ESP	Ensino de educação Física	4	60
ESP	Alfabetização: teoria e prática I	4	60	ESP	Alfabetização	4	60
ESP	Alfabetização: teoria e prática II	4	60				
ESP	Literatura infanto- juvenil	4	60	ESP	Literatura infanto-juvenil	5	75
ESP	Estágio curricular supervisionado: anos iniciais do Ensino Fundamental	8	120	ESP	Estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental I	6	90
				ESP	Estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental II	8	120

Fonte: Elaborado pela autora.

As disciplinas de Ensino de Língua Portuguesa e de Ensino de Educação Física e suas correspondentes no novo PPC mantiveram a mesma quantidade de créditos e carga horária. A única disciplina que sofreu prejuízo na nova Matriz Curricular foi a disciplina de Alfabetização, que representava duas disciplinas de 4 créditos, o equivalente a 60 horas, totalizando 8 créditos, equivalente a 120 horas; no currículo atual conta com apenas uma disciplina de 4 créditos, equivalente a 60 horas, constituindo uma redução de 50%.

Todas as demais disciplinas foram ampliadas: as disciplinas de Ensino de Artes e Literatura Infantojuvenil tiveram um aumento de 25% de carga horária; as disciplinas de Ensino de Ciências, História e Geografia foram ampliadas para duas e obtiveram um aumento de 50%; a disciplina de Estágio dos anos iniciais foi ampliada para duas disciplinas, totalizando 14 créditos, equivalente a 210 horas, representando um aumento de 75%; e o aumento mais significativo foi na disciplina de Ensino de Matemática, que foi ampliada para duas disciplinas com aumento de 100% de carga horária, passando de 4 créditos, equivalente a 60 horas, para 8 créditos, equivalente a 120 horas.

Gráfico 7 – Total de carga horária, créditos e disciplinas de formação específica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora.

O novo PPC traz um aumento de 29,2% no total de créditos e carga horária em comparação ao PPC de 2010. Apesar da relação quantidade *versus* qualidade não ser necessariamente proporcional, ter uma carga maior de contato e estudo com os saberes disciplinares do teu campo de atuação contribuirá, indubitavelmente, para que o acadêmico e

futuro professor dos anos iniciais tenha um arcabouço teórico, metodológico e prático mais rico para o desenvolvimento da prática docente.

Por um lado, para os fins dessa pesquisa, que estuda a atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isso representa um resultado positivo. Entretanto, como vimos na seção anterior, houve uma redução significativa no que concerne à formação geral desse profissional. Além da formação para atuar nos anos iniciais, o curso de Pedagogia, como um todo, deve promover uma formação de qualidade do professor polivalente, que atua na docência da Educação Infantil e anos iniciais, na gestão, na produção intelectual e em quaisquer outros campos e espaços que requeiram conhecimentos pedagógicos como já discutido previamente. Tendo isso em vista, é oportuno questionar sobre como fica a formação desse profissional para os outros campos de atuação. Visto que houve uma melhoria na formação do professor dos anos iniciais, como ficou a formação do professor de Educação Infantil, de EJA ou da educação não-formal? Do gestor educacional? E do pesquisador? Também teve melhorias ou prejuízos com as mudanças? Não tendo sofrido modificações, o curso proporciona subsídios suficientes para atuação nessas outras áreas? Não há pretensão de responder a esses questionamentos, porém, suscitar a reflexão, pois não é possível dissociar a formação do professor dos anos iniciais da formação do professor polivalente, conforme as diretrizes do curso de Pedagogia.

Na seção seguinte, busca-se conhecer quem são as egressas do curso, sua trajetória acadêmica, aspectos da formação continuada e da sua atuação profissional, de modo a elaborar um perfil da docência que permita saber onde e em qual função atuam essas egressas e perceber se o curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim está cumprindo com os objetivos a que se propõe, entre eles, a formação de docentes para atuação na rede pública da Educação Básica.

6.2 QUEM SÃO AS EGRESSAS DO CURSO?

A presente seção tem o intuito de apresentar e analisar os dados coletados a partir do questionário aplicado às egressas do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim. O questionário (Apêndice C) foi enviado para todas as egressas que haviam colado grau até o momento de início da pesquisa em 2018. Os dados das egressas foram fornecidos pela coordenação acadêmica do curso mediante assinatura de termo de responsabilidade por parte da pesquisadora de não os divulgar e utilizá-los somente para os fins da pesquisa. O

questionário foi enviado para o e-mail de cada uma das 134 egressas, com a devolutiva de 37,3%, equivalente a 50 questionários. Os dados aqui analisados se referem aos 50 questionários e, quando forem mencionadas as egressas como um todo, referir-se-á ao universo dessa amostra. Junto ao questionário, também foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de modo a assegurar o anonimato das participantes (Apêndice A)³².

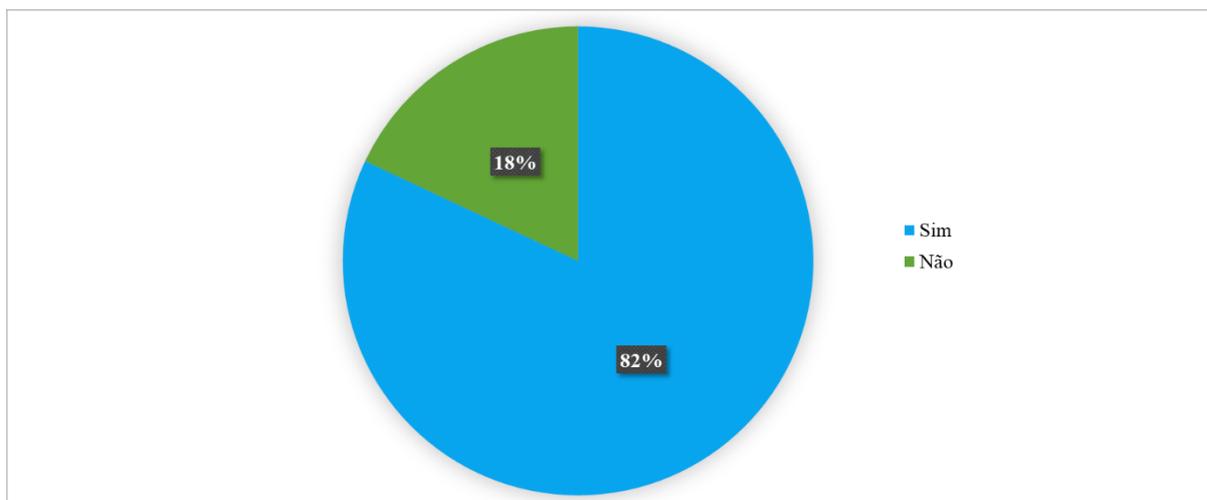
Em vista do histórico de lutas pela implementação da UFFS no Alto Uruguai gaúcho, que deu origem ao *campus* Erechim, o questionário teve a finalidade de verificar se a instituição estava dando à comunidade o retorno social a que se propôs: ser uma universidade pública e popular para formação de docentes para atuação na rede pública de ensino da Educação Básica, conforme colocado nos princípios do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFFS. Para tanto, as participantes foram questionadas se atuavam na escola ou em outros espaços: se em outros espaços quais seriam eles, se na escola, em qual função e em que etapa do ensino; se atuavam na rede pública ou privada. Além disso, foram feitas perguntas sobre a formação – na UFFS e fora dela –, se possuíam magistério, outra graduação ou pós-graduação, se participaram de alguma bolsa de ensino, pesquisa e/ou extensão e se participaram de algum grupo de estudos.

Em relação aos dados de identificação básicos das participantes dessa etapa da pesquisa: 98% são mulheres; 26% estão na faixa dos 30 anos e 56% na faixa dos 20 anos; 58% residem em Erechim e das demais, apenas 3 residem fora da região do Alto Uruguai Gaúcho. Assim, a amostra é composta majoritariamente por mulheres, abaixo dos 40 anos de idade e que moram na região próxima da UFFS/*campus* Erechim.

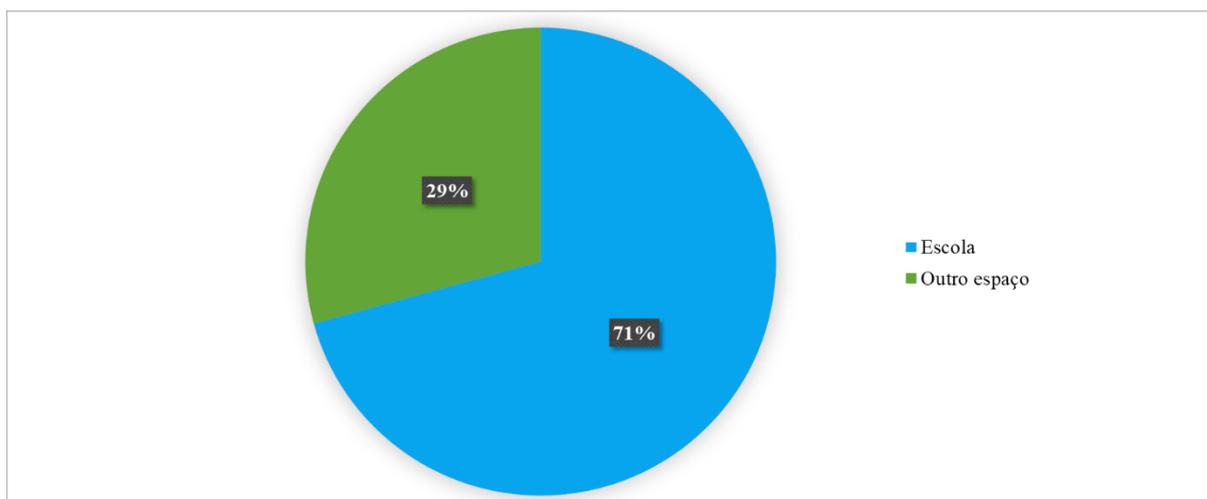
6.2.1 Onde atuam?

As participantes foram questionadas primeiramente se estavam trabalhando ou não, e, para aquelas que responderam que sim, se atuavam na escola ou em outros espaços, considerando a escola como *lócus* privilegiado de atuação de professores graduados no curso de licenciatura em Pedagogia.

³² As participantes serão identificadas com a letra **P** (participantes) e um **nº** (número) de 1 a 50.

Gráfico 8 – Egressas trabalhando atualmente

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 9 – Egressas trabalhando na escola e em outros espaços

Fonte: Elaborado pela autora.

Para aquelas que não atuavam na escola, foi questionado onde trabalhavam e o porquê de não estarem atuando na escola.

Quadro 13 – Local de atuação e função das egressas que não atuam na escola

Nº	Local	Função
3	Residência	Babá
5	Master Supermercado	Fiscal de Caixa
6	Secretaria Municipal de Educação	Secretária Municipal

7	Secretaria da Educação	Auxiliar Administrativo
8	Associação Núcleo D	Assistente Administrativo
10	UFFS	Assistente Administrativo
12	Empresa	Gerente
17	IFRS	Intérprete de Libras
20	Supermercado	Assistente Financeiro
28	Coordenadoria Regional de Saúde	Delegada Adjunta Regional de Saúde
40	Secretaria de Educação e Saúde	Nutricionista
42	Sindicato e Residência	Atendente e Babá

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar no quadro acima, mesmo não estando atuando em escolas, algumas das participantes trabalham em locais relacionados à área da Educação, como na Secretaria de Educação, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e a própria Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Contudo, percebemos que a função não está necessariamente associada à área pedagógica nesses espaços, como é o caso das participantes 8, 11 e 41, que atuam, respectivamente, nas funções de Auxiliar/Assistente administrativo e Nutricionista.

Quando questionadas sobre o porquê de não atuarem nas escolas, elas justificam, principalmente, por questões como salários baixos e desvalorização profissional:

Sinto falta, assim como a maioria das pedagogas (atuantes e não atuantes), no reconhecimento da profissão, salarial e psicológico (P3).

Acredito que pelas condições atuais das áreas da Educação (salário/ reconhecimento/ infraestrutura) que me deixa desmotivada, e nos faz buscar outras oportunidades. (P28).

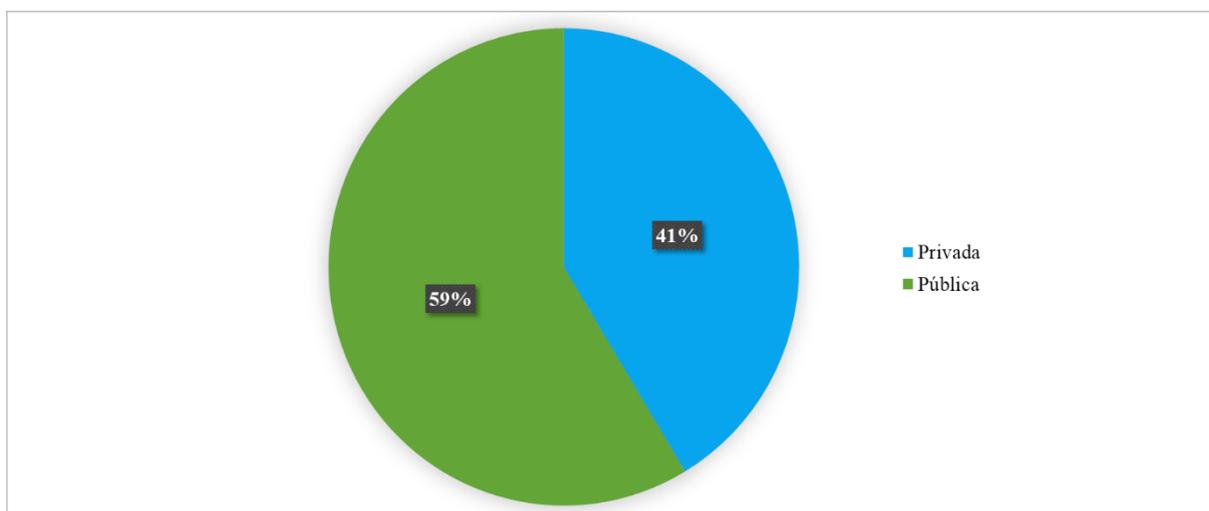
[Não vale a pena sair da cidade onde reside] para ganhar um salário mínimo e trabalhar o dia inteiro (há pouca valorização do educador na nossa região, assim como pouca procura nos municípios menores) (P42).

Outro aspecto que é colocado por uma das participantes é a falta de concursos públicos no município de Erechim. Ela afirma que, “por não ter tido concursos públicos, somente contratos emergências” (P8), não compensaria trocar seu emprego atual para assumir um contrato emergencial. Esse tipo de contrato tem vigência apenas no período letivo, ficando o profissional desempregado e sem garantias no período de férias do final do ano, por exemplo.

As justificativas apresentadas pelas participantes são muito pertinentes e representa uma boa parte da desprofissionalização docente. De acordo com Libâneo (2017, p. 69), a profissionalização docente refere-se às “condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: “formação inicial e formação continuada [...]; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho [...]”. A ausência de condições dignas para o desempenho da profissão caracteriza a desprofissionalização dos professores.

As participantes que atuam em escola trabalham, em sua maioria, na rede pública de ensino, conforme se observa no gráfico abaixo:

Gráfico 10 – Relação de egressas que atuam na rede pública e privada

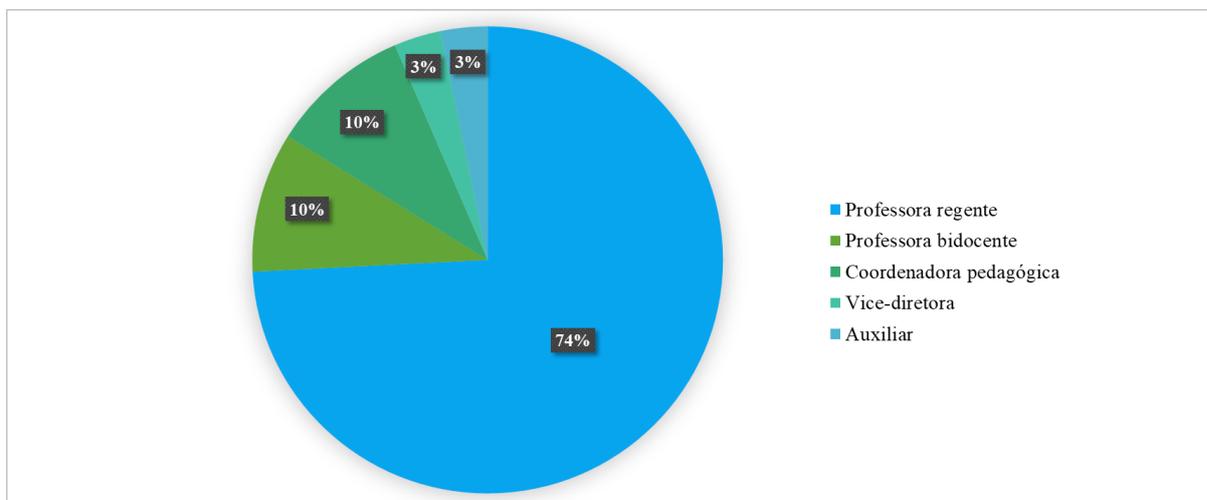


Fonte: Elaborado pela autora.

O fato de mais da metade das egressas atuar na rede pública de ensino é de grande relevância, pois, como mencionado anterior, o curso de Pedagogia e a UFFS, enquanto instituição de Educação Superior, assumem:

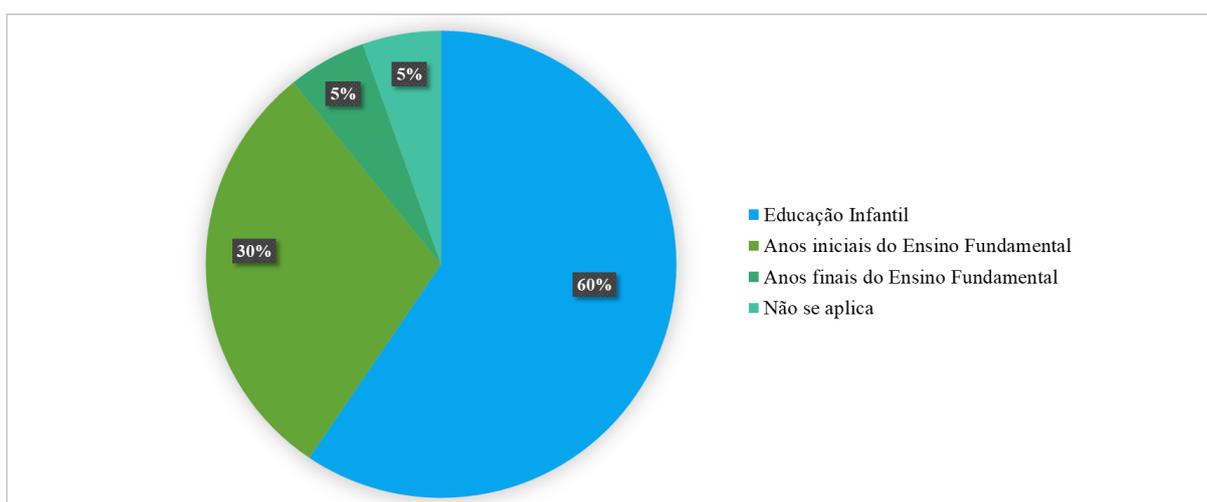
[...] o desafio de revalorização da escola pública, buscando ultrapassar os limites da prática da denúncia, reconhecendo a importância de formar quadros profissionais para a região em que a Universidade está inserida, contribuindo, assim, para o aprimoramento e qualidade do ensino-aprendizagem nas redes escolares, particularmente, na escola pública (PPC, 2018, p. 20).

Dessa forma, os dados apresentados revelam que o curso está cumprindo com aquilo que se propôs inicialmente com a implantação da universidade na região. Sobre a função que desempenham na escola, a maioria atua como professora regente:

Gráfico 11 – Função desempenhada na escola

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale destacar que uma das Coordenadoras Pedagógicas também é Vice-diretora e que uma das professoras bidocentes, também, é uma das professoras regentes. Em relação à etapa do ensino que atuam, a maioria está na Educação Infantil, conforme evidencia o gráfico abaixo:

Gráfico 12 – Etapa da Educação Básica em que atuam as egressas que trabalham na escola

Fonte: Elaborado pela autora.

Das professoras que atuam na Educação Infantil, seis atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma dessas atua também nos anos finais do Ensino Fundamental. Em relação àquelas que responderam que não se aplica, uma delas é Professora Regente e a outra

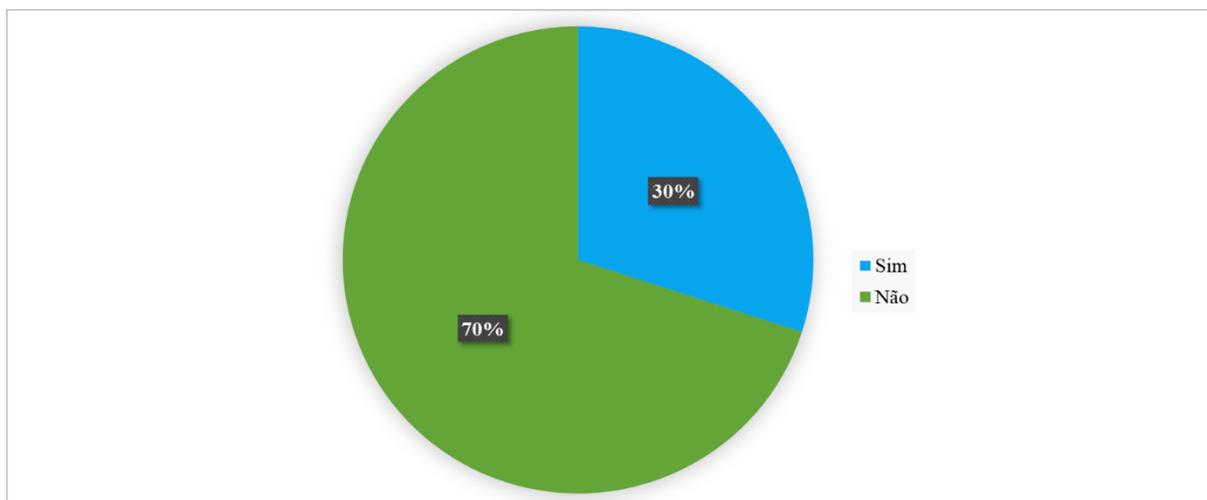
é Coordenadora Pedagógica. É relevante destacar que 90% das professoras atuam na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois uma das missões do curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim é a “superação de barreiras históricas, como a falta de profissionais habilitados, especialmente na Educação Infantil e séries iniciais, dimensão de atuação do pedagogo” (PPC, 2018, p. 18).

6.2.2 Qual a sua trajetória acadêmica e formativa?

Outro aspecto que se investigou, por meio dos questionários, foi a trajetória de formação das egressas do curso. Esse interesse surge por alguns motivos, tendo em vista o enfoque da pesquisa: a) identificar se as egressas iniciaram o curso de Pedagogia após cursar o magistério; b) verificar se as egressas fizeram parte, durante a graduação, de algum programa de bolsa – de ensino, de pesquisa e/ou de extensão – e/ou de algum grupo de estudos, visto que um dos princípios norteadores do PPI da UFFS é a “integração orgânica das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (PDI, 2012, p. 14) e é também uma das formas de articulação com a Educação Básica para responder as demandas sociais, conforme abordam os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim; c) averiguar se as egressas possuíam Pós-Graduação *lato* ou *stricto sensu*, como um dos aspectos da formação continuada³³, tendo em vista que a proposta pedagógica do curso percebe a formação continuada como dimensão fundante da articulação com a Educação Básica e que a docência é um campo de formação permanente.

Em relação à formação no magistério, ou seja, no Curso Normal no Ensino Médio, a maioria afirmou não possuir, conforme o gráfico abaixo:

³³ É importante destacar que compreendo a formação continuada como um processo contínuo do desenvolvimento profissional do professor, que se manifesta por meio de diferentes processos como a autoformação, a interformação e a heteroformação (GARCIA, 1999). Dessa forma, a formação continuada não se restringe a cursos de pós-graduação ou cursos de aperfeiçoamento, mas a própria reflexão *na* e *da* prática se constituem como processos de formação continuada e de produção de saberes da docência (TARDIF, 2002). Entretanto, não é possível aferir tais saberes e processos formativos por meio do questionário, por isso, nos limitamos a averiguar se as egressas cursaram algum programa de pós-graduação como **um dos aspectos** da formação continuada.

Gráfico 13 – Egressas com formação no Curso Normal de Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora.

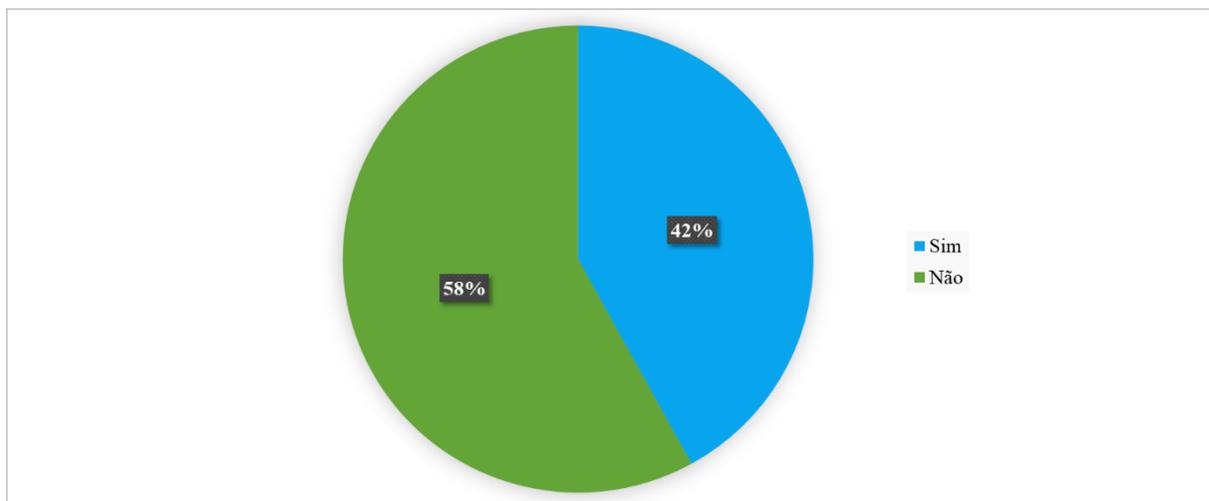
Isso revela que a escolha pela docência e a construção da identidade e dos saberes docentes de 30% das egressas teve seu início já no Ensino Médio. É importante ressaltar que, apesar de ainda ser permitida a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 são de que a formação de professores para atuação nessas etapas aconteça em nível superior. A formação em nível médio pode representar o “pontapé inicial” na trajetória com a docência, mas a formação universitária é indispensável, pois é nela que o profissional construirá o cerne de sua formação, por meio da aquisição dos saberes de formação profissional e disciplinares, que, como coloca Tardif (2002), são proporcionados pelas instituições universitárias.

A universidade promove inclusive, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atividades que contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual e senso crítico, características essenciais do professor reflexivo (PIMENTA, 2008). Além disso, um dos compromissos do curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim é: “contribuir, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, para a construção de um processo educacional, fundado na elaboração/reelaboração de conhecimentos, e objetivando a apreensão e a intervenção na realidade enquanto uma totalidade dinâmica e contraditória” (PPC, 2018, p. 27), reforçando o comprometimento com a transformação social.

Nesse sentido, o outro aspecto que se analisou por meio do questionário aplicado foi a participação das egressas em programas de bolsas de ensino, pesquisa e extensão disponibilizadas pela UFFS/*campus* Erechim. O programa de bolsas da UFFS funciona através da oferta de um auxílio financeiro a estudantes de graduação para incentivar o

envolvimento e dedicação dos estudantes às atividades de ensino, pesquisa e extensão como forma de fomento à interação entre a universidade e a comunidade, produção e socialização de conhecimentos interdisciplinares e aprimoramento do ensino e da aprendizagem (UFFS, 2019).

Gráfico 14 – Participação das egressas em bolsas de ensino, pesquisa e extensão



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima mostra que a maioria das egressas não participou de projetos de ensino, pesquisa e extensão, o que constata o resultado apresentado na pesquisa de Mikolaiczik (2018) sobre a baixa participação das acadêmicas do curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim em projetos de pesquisa, extensão e cultura. Isso não significa, porém, que as egressas não tenham participado de atividades de ensino, pesquisa e extensão, apenas que não foram bolsistas nesse tipo de projeto. Para conclusão do curso, é exigido o cumprimento de 210 horas de Atividades Curriculares Complementares (ACC). Há uma pequena mudança na distribuição das horas dessas atividades entre o primeiro PPC e o atual: no primeiro, poderiam ser realizadas até 100 horas de atividades de Pesquisa, até 100 horas de atividade de Extensão e até 100 horas de atividades de Cultura (PPC, 2010); no atual, podem ser realizadas até 100 horas de atividades complementares de Ensino no mínimo e no máximo 100 horas de atividades de Pesquisa, no mínimo 10 e no máximo 80 horas de atividades de Extensão e Aprimoramento Profissional e mínimo 10 e no máximo 100 horas de atividades de Cultura (PPC, 2018).

Em relação às bolsas, o projeto que teve maior participação das egressas foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com taxa de 62% de participação. Esse projeto visa:

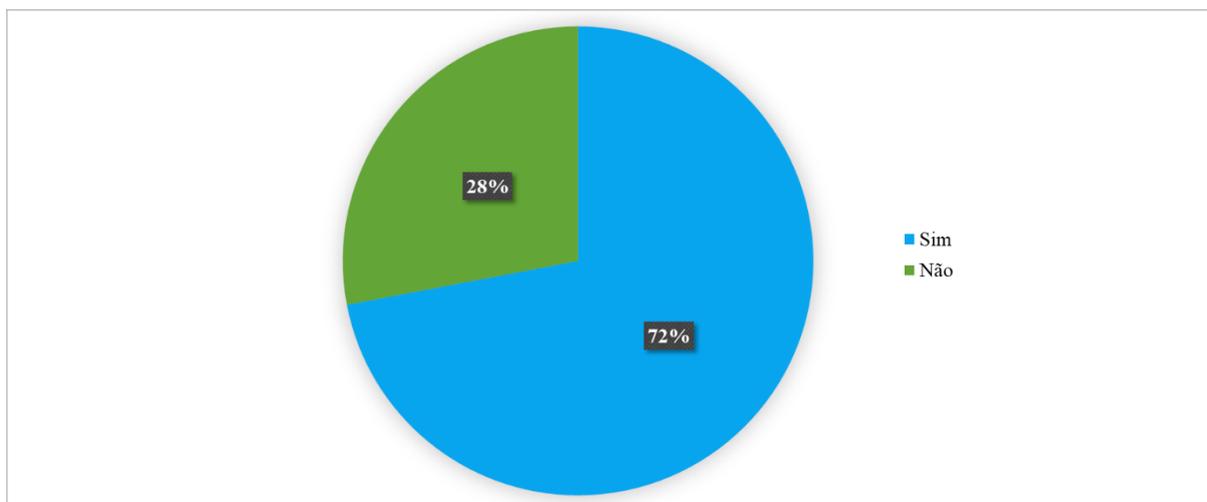
[...] promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, por meio da concessão de bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino (RADOMSKI, 2018, p. 65-66)

O PIBID proporciona a inserção dos futuros professores dos anos iniciais no seu *locus* de atuação desde os primeiros semestres do curso e permite que o acadêmico compreenda mais profundamente o contexto e a realidade escolar antes mesmo do desenvolvimento dos estágios, preparando-o inclusive para essa etapa final³⁴ de sua formação inicial. Outros projetos que as egressas participaram foram: de Educação, Cultura e Contemporaneidades; de Educação Emocional; de Interculturalidades e Inclusão; de ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos; de agroecologia e feminismo; de caminhos da práxis; e de análises da arquitetura dos espaços educativos.

Além da participação em programas de ensino, pesquisa e extensão, as egressas também foram questionadas sobre a participação em grupos de estudos. A participação, tanto nos projetos e atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão em geral quanto em grupos de estudos se constitui como elemento de grande relevância para uma formação inicial de professores de qualidade na universidade, pois esta não se dá apenas em sala de aula pelo viés do ensino. Para uma formação docente consistente e integral, é necessário um projeto de universidade que “articule pesquisa, docência e extensão, de forma que a pesquisa e a extensão sejam incorporadas à docência, caracterizando-se, assim, a atividade pesquisadora e extensionista comprometidas com o ensinar” (ASSIS, 2011, p. 43).

Diferente da participação nos projetos, que se revelou baixa entre as egressas, evidenciou-se uma alta participação em grupos de estudos:

³⁴ Os estágios curriculares supervisionados acontecem nos últimos semestres/fases do curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim.

Gráfico 15 – Participação das egressas em grupos de estudos

Fonte: Elaborado pela autora.

Das egressas que participaram de grupos de estudo, 83% participaram do Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME). O referido grupo, criado em 2012, tem como objetivo tanto

promover debates teóricos, discussões e reflexões sobre alfabetização de modo a contribuir na formação inicial de acadêmicos que pretendem aprender e/ou atuar na área da alfabetização quanto oportunizar um espaço para relatos de práticas e estudos voltados a (re)pensar coletivamente os saberes e os fazeres da professora alfabetizadora, no âmbito da formação continuada (RADOMSKI, 2018, p. 66).

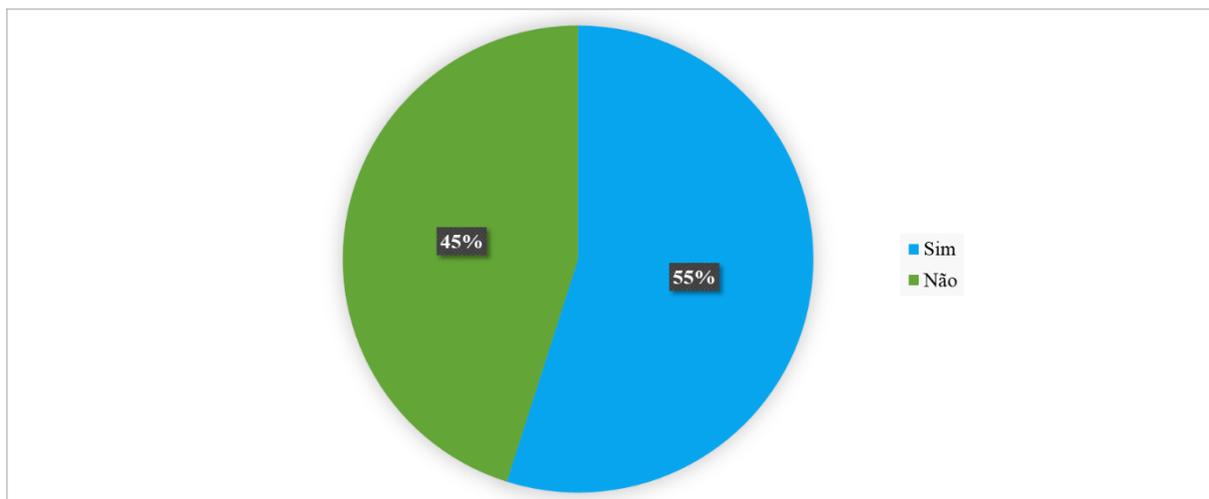
Por ter sido criado dois anos depois da criação da UFFS/*campus* Erechim, o grupo possibilitou a participação de estudantes de Pedagogia desde a primeira turma da instituição. A alta taxa de participação no grupo também revela a importância da temática da alfabetização na formação de professores, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim como o PIBID, o GEAME propicia uma articulação efetiva entre teoria e prática e uma interlocução entre os saberes de experiência e curriculares e os saberes disciplinares e de formação profissional; o PIBID por meio da inserção direta do acadêmico no seu *locus* de atuação e o GEAME por meio do diálogo entre professores em formação e professores em atuação. Outros grupos de estudo que foram mencionados pelas egressas foram: Grupo de estudos em Educação Emocional (GRUPEE); Educação, Cultura e Contemporaneidades; grupo de estudos sobre gênero³⁵; Tempos, espaços e propostas no

³⁵ A egressa não soube citar o nome do grupo de estudos, apenas a temática.

encontro com bebês e crianças bem pequenas na escola de Educação Infantil; Formação de professores e alfabetização; e Saberes e Fazeres do Coordenador Pedagógico.

Em relação à especialização, a maioria das egressas afirmou possuir Pós-Graduação *lato sensu*, como consta abaixo:

Gráfico 16 – Egressas com Pós-Graduação *lato sensu*



Fonte: Elaborado pela autora.

As especializações, na maioria, são relacionadas à área da Educação, conforme consta no quadro e gráfico abaixo:

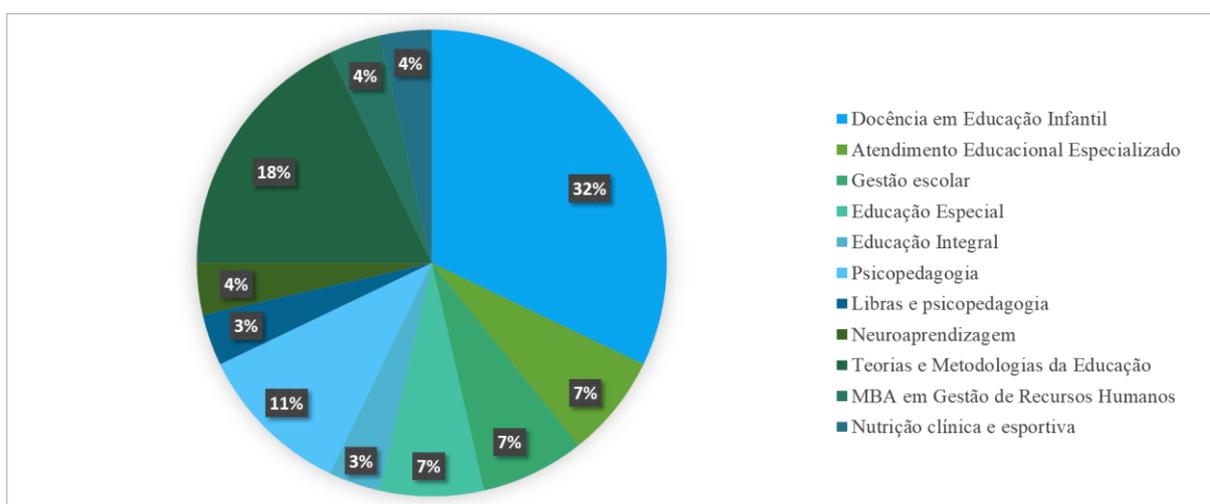
Quadro 14 – Pós-graduações *lato sensu* cursadas pelas egressas

Educação Infantil
Atendimento Educacional Especializado
Gestão escolar
Educação Especial
Educação Integral
Psicopedagogia
Libras e psicopedagogia

Neuroaprendizagem
Teorias e Metodologias da Educação
MBA em Gestão de Recursos Humanos
Nutrição clínica e esportiva

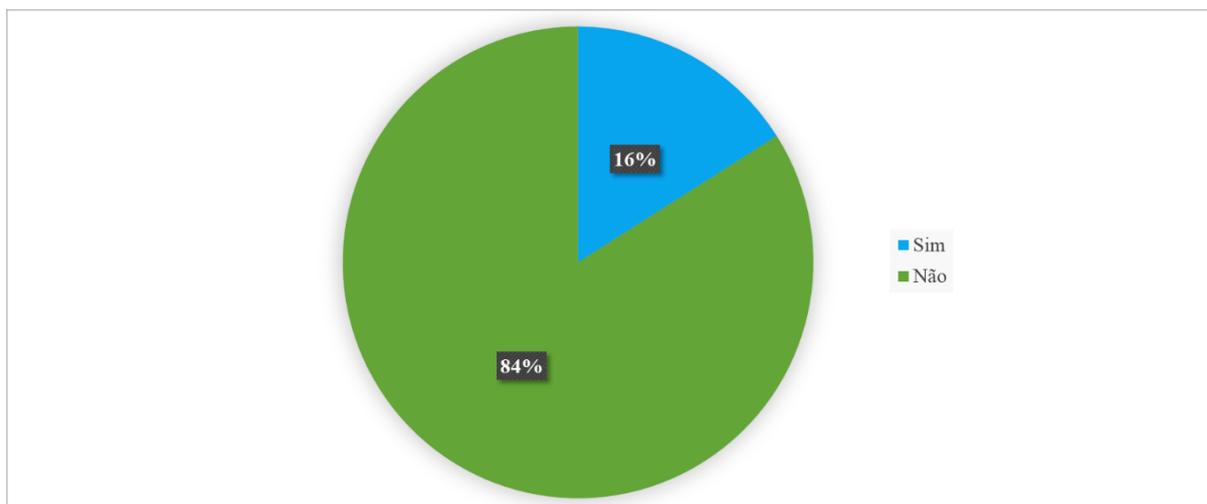
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 17 – Quantidade de egressas por curso de Pós-Graduação *lato sensu*



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à Pós-Graduação *stricto sensu*, a maioria das egressas não possui mestrado, entretanto, é necessário considerar que os questionários foram aplicados inclusive com egressas das últimas turmas, ou seja, que haviam se formado há menos de dois anos, tempo médio de uma Pós-Graduação *stricto sensu*.

Gráfico 18 – Egressas com Pós-Graduação *stricto sensu*

Fonte: Elaborado pela autora.

É relevante destacar que dois dos programas de mestrado cursados por cinco das oito egressas são os proporcionados pela UFFS: Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). Os outros dois são: o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF) - PPGedu e o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os dados revelam um engajamento significativo das egressas do curso com a formação continuada por meio dos programas de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*. É importante salientar que a formação continuada não se limita a programas de Pós-Graduação ou cursos de aperfeiçoamento, mas diz respeito ao contínuo processo de estudo, pesquisa e reflexão *na* e *da* prática e à constante busca pela ressignificação da mesma por meio dos processos de interformação e autoformação participada no exercício da docência (GARCIA, 1999; NÓVOA, 1992). Contudo, não sendo possível mensurar os saberes da docência produzidos nesses processos, o questionário se restringiu à investigação desse aspecto específico da formação continuada – os cursos de pós-graduação – que apresentam um pequeno indicativo do engajamento das egressas no seu processo de formação continuada. De todo modo, tendo em vista a “compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente” (DCN, 2015, p. 5), as egressas contribuem para a constatação de que a formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim instiga a formação continuada, como fomento da docência, da construção da identidade docente e da formação contínua dos

sujeitos fundada no desenvolvimento de uma postura investigativa que colabora para formação do professor pesquisador. Dessa forma, é possível ainda reafirmar o compromisso social da universidade, que visa a máxima qualidade acadêmica, “criando uma ciência revolucionária, que não se satisfaça em apenas compreender o mundo, mas que se comprometa com sua transformação” (ASSIS, 2011, p. 43).

6.3 FORMAÇÃO *VERSUS* ATUAÇÃO: O QUE DIZEM AS EGRESSAS?

Eu acho que o curso de Pedagogia dá uma base muito boa para ingressar como professor nos anos iniciais (P31).

Em relação ao curso da UFFS, é um curso muito bom, maravilhoso, não se compara aos outros de outras universidades pelo que eu vejo em professores que estão trabalhando comigo e se formaram em outras universidades (P9).

Rememorando, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o enfrentamento dos desafios da docência, partindo da perspectiva das egressas do curso. Para tanto, foram utilizados dois instrumentos de produção e coleta de dados: um questionário aplicado às egressas do curso e entrevistas somente com aquelas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O questionário foi enviado para todas egressas do curso (134), tendo uma devolutiva de 50 questionários, que são analisados neste trabalho. Nesse questionário, foi perguntado se as egressas estavam atuando em escola, se sim, em qual etapa da Educação Básica atuavam. O intuito inicial da pesquisa era realizar entrevistas com 12 professoras egressas que atuassem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando preferência para professoras que não tivessem cursado magistério –, já que o enfoque é na formação inicial no Ensino Superior, e não no Ensino Médio – e também que fizessem parte de diferentes turmas do curso –, o que seria identificado com base no ano de ingresso no curso –, pois, dessa forma, seria possível ter maior diversidade de vivências no curso. Entretanto, das 50 respondentes do questionário, apenas 11 afirmaram trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, destas, duas optaram por não participar da entrevista. Dessa forma, nesse capítulo foram analisados os relatos de nove egressas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de atuação que é foco dessa pesquisa.

Na seção anterior, foi elaborado um perfil geral da docência das egressas do curso, incluindo as 9 professoras egressas participantes das entrevistas. Entretanto, para

compreender mais profundamente os relatos das professoras, será apresentado um perfil específico da amostra de participantes da entrevista, considerando os seguintes aspectos: a) formação no Curso Normal no Ensino Médio; b) ano de ingresso e conclusão do curso; c) participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão e em grupos de estudo; d) pós-graduação; e) se começou a trabalhar em escola antes, durante ou depois de concluir o curso; f) qual ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalha atualmente. Para preservar a identidade das participantes, foi mantida a identificação utilizada na análise dos questionários, **P** (participante) e **nº** (número), respeitando a ordem da numeração já utilizada, considerando que as professoras entrevistadas são as mesmas que haviam respondido o questionário³⁶.

O quadro a seguir foi elaborado a partir das informações fornecidas pelas professoras no questionário e na entrevista:

³⁶ Sendo assim, as professoras entrevistadas são nomeadas: P1, P4, P9, P19, P 23, P30, P31 e P44.

Quadro 15 – Caracterização das entrevistadas

Informação	IDENTIFICAÇÃO DAS PARTICIPANTES								
	P1	P4	P9	P15	P19	P23	P30	P31	P44
Formação no magistério	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Ano de ingresso	2011	2010	2013	2015	2011	2010	2012	2013	2011
Ano de conclusão	2016	2014	2017	2018	2016	2014	2017	2017	2015
Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão	Não participou	Sobre gênero e sobre educação e conhecimento	PIBID	Não participou	Não participou	Educação, Cultura e Contemporaneidades	PIBID	PIBID	Não participou
Participação em grupos de estudo	GEAME	Sobre gênero	GEAME	Não participou	GEAME	Educação, Cultura e Contemporaneidades	GEAME	GEAME	GEAME
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Não possui	Educação Integral	Docência na Educação Infantil	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Teorias e Metodologias da Educação	Teorias e Metodologias da Educação
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	PPGPE	Não possui	Não possui	Não possui	PPGEdu	PPGPE	PPGPICH	Não possui	PPGPE

Início da carreira docente	Entre o primeiro e o segundo semestre	Entre o primeiro e o segundo semestre	Depois de concluir o curso	Depois de concluir o curso	Entre o primeiro e o segundo semestre	Entre o primeiro e o segundo semestre	Entre o terceiro e o quinto semestre	Depois de concluir o curso	Depois de concluir o curso
Ano dos anos iniciais no qual trabalha atualmente	3º ano	1º ano	4º ano	4º ano	4º ano	4º ano	1º e 4º ano	1º, 2º e 3º ano	2º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro, pode-se perceber que o grupo entrevista é um grupo heterogêneo, que fez parte de diversas turmas do curso e também que atua em diferentes anos do Ensino Fundamental. Essa amostra permite conhecer contextos e realidades a partir de diferentes pontos de vista e vivências. É interessante observar que a maioria das professoras participou do projeto do PIBID e/ou do grupo de estudos do GEAME, duas atividades que foram destacadas nas análises anteriores, ambas por promoverem uma articulação mais efetiva entre teoria e prática e uma aproximação entre a universidade e a escola pública, *lôcus* de atuação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outro aspecto significativo a ser analisado é que a maioria possui pós-graduação, sendo quatro delas em programas de mestrado da UFFS. A oferta de especializações e programas de mestrado pela instituição ratifica o compromisso da mesma com a formação continuada de professores.

Em função da pandemia causada pelo coronavírus, as entrevistas foram realizadas pelas plataformas do *Zoom* ou do *Skype* e gravadas com autorização somente para extração e transcrição do áudio, preservando a identidade das participantes (Apêndice B). Após a transcrição, foi feita a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que consistiu na leitura atenciosa das transcrições das entrevistas a fim de encontrar elementos que se sobressaíssem e aparecessem com mais frequência nos relatos das egressas, permitindo a criação de categorias de análise. Segundo Bardin

(1977, p. 117), as categorias são “classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos”.

A análise procedeu da seguinte forma: primeiramente foi realizada a leitura atenta dos dados, dos quais foram extraídos excertos das falas das egressas e organizadas as categorias de análise. Tendo como base a empiria, foram criadas seis categorias: a) teoria e prática; b) senso crítico; c) atitude investigativa; d) sensibilidade social; e) princípios teórico-metodológicos *na e para* docência; f) (des)profissionalização. As categorias b), c) e d) foram nomeadas com base na definição das características que devem ser desenvolvidas no curso de Pedagogia de acordo com os dois Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), constituindo o perfil do egresso. Posteriormente, foram identificadas contribuições do curso e os desafios da atuação docente – quando existentes – em cada categoria e relacionados com as análises comparativas dos dois PPCs, de modo a verificar se e quais pontos mencionados pelas egressas sofreram ou não alterações do PPC antigo para o novo PPC.

6.3.1 Teoria e prática

A UFFS dá um suporte teórico muito grande para eu poder justificar todas as minhas atitudes em sala de aula (P15).

A graduação, sem sombra de dúvidas, é essencial para a gente estar se inserindo nesse meio, na docência, porque nos dá todo um arcabouço teórico e nos dá algumas noções de prática para a gente estar atuando em sala de aula, então é essencial, sem sombra de dúvidas, a gente ter essa base da educação tanto teórica como prática (P1).

Conforme explicita P1, a graduação tem papel fundamental na formação docente, sendo responsável por proporcionar embasamento teórico e prático para o exercício da docência. Apesar de se distinguir a teoria da prática, é importante não as analisar separadamente. Os documentos oficiais, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, apontam a necessidade da articulação entre teoria e prática como princípio da formação de professores. A teoria surge da prática e a ela deve retornar depois de passar pelo processo de reflexão. Esse movimento de ação, reflexão e ação, a práxis, é de suma importância na formação inicial e continuada de professores.

É evidente, nos relatos das professoras egressas, o quão sólida é a formação teórica no curso de Pedagogia da UFFS. De acordo com elas, o aprofundamento teórico proporcionou ferramentas para compreensão da realidade e para pensar estratégias em sala de aula, tanto em termos de planejamento quanto na resolução de conflitos. Nesse sentido, P4 afirma que “a parte teórica foi bem relevante. Utilizo bastante e conforme vão acontecendo as aulas, lembro bastante do que os professores trabalhavam conosco, dos textos que a gente lia, isso era bem pertinente”. A P44 corrobora essa perspectiva ao colocar,

[...] mas depois que tu tá [na escola], que tu engrenas, que tu olhas para a sala de aula mesmo, tu tens uma noção de que essa teoria já está em ti, né? Tu tens, tu consegues fazer o link, porque tu só vais aprender, só vais saber escolher o que é melhor a partir do que tu já leste, se tu tens essa base teórica antes.

A fala da P44 aponta para uma autonomia profissional, ou seja, “poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 13). Do mesmo modo, P31 afirma que: “é uma dinâmica que, às vezes, tu tem a teoria na universidade, mas que na sala de aula tu tem que fazer escolhas teóricas, então, pega tudo aquilo que tu teve na universidade e quando chega na sala de aula tu faz escolhas”. Essa autonomia é construída a partir da formação inicial, dos saberes disciplinares e de formação profissional (TARDIF, 2002), e vai se fortalecendo a prática em sala de aula. É nesse processo, no qual o docente reelabora seus saberes prévios adquiridos durante sua formação inicial para se adaptar às necessidades do contexto social e escolar em que está inserido, que vão se constituindo os saberes de experiência.

A autonomia profissional vai se formando *pari passu* com a identidade docente. Aquela [autonomia] também exige uma postura que expressa uma maturidade das professoras egressas, mesmo com pouco tempo de carreira docente³⁷. Para que o docente possa escolher, ele precisa ter certa segurança e uma boa trajetória de leituras e estudos teóricos.

Nesse sentido, P31 afirma que “os 5 anos do curso foram muito bons para um repertório bem variado de autores”. Com a nova matriz curricular, o curso teve redução de um semestre, tendo algumas disciplinas excluídas e outras compactadas como indicam os quadros 6 e 7 e os gráficos 2, 3 e 5. Tendo em vista a afirmação da P31, essa redução pode representar um prejuízo na construção desse repertório teórico. Entretanto, ao observar o quadro 10 e o gráfico 6, o curso teve um aumento no número de disciplinas dedicadas à formação específica ao professor dos anos iniciais.

³⁷ P31 trabalha há 2 anos e a P44 há menos de 5 anos com turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à prática, as egressas ressaltam a importância do estágio:

O estágio é bastante importante porque é o momento que a gente efetivamente tem um contato com os estudantes, com as professoras, com a rotina da escola, da sala de aula, então o estágio é muito importante e a graduação traz todo esse suporte para nós (P1).

Eu acho que os estágios são, sim, fundamentais e de extrema importância para qualquer curso, seja Pedagogia ou não, acho que tu ter um pouquinho desse gostinho de ‘o que vai ser a realidade’ (P23).

Uma melhoria que aconteceu em relação ao PPC de 2010 é que o PPC de 2018 possui duas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 210 horas, em contraposição a apenas uma disciplina de 120 horas no PPC de 2010. Os estágios curriculares supervisionados são oportunidades para inserir-se na escola e, realizar a leitura de uma realidade educacional e, a partir disso, elaborar um projeto de estágio que considere as necessidades daquele contexto social e dos sujeitos com quem vai trabalhar. A prática do estágio se fundamenta na pesquisa, pois a própria leitura da realidade já é feita com as lentes de uma trajetória teórica percorrida pelo acadêmico ao longo do curso, bem como a elaboração e o desenvolvimento do projeto de estágio, representa uma “possibilidade metodológica de produzir conhecimento, pesquisar, envolver-se sobre um tema e contextualizar a prática desenvolvida” (SOUZA; RADOMSKI, 2018, p. 87-88).

Cabe ressaltar que os estágios são realizados apenas no final do curso, na matriz curricular antiga a partir do sétimo semestre e na nova matriz a partir do quinto semestre, com o estágio de Gestão Escolar. Já o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental acontecia somente no nono semestre com o PPC de 2010 e no sétimo e oitavo semestre com o novo PPC de 2018. Os estágios costumam ser no final do curso para permitir que os alunos já tenham um repertório teórico significativo para elaborar o projeto e fundamentar sua prática. Entretanto, se os estágios são somente no final do curso, isso significa que os alunos não têm atividades práticas antes disso?

A prática, como parte essencial de análise e compreensão da própria teoria, necessita acontecer ao longo de todo curso. No caso da Pedagogia na UFFS, uma das propostas para que isso aconteça é por meio da Prática como Componente Curricular (PCC). O curso destina, tanto no primeiro quanto no segundo PCC, 400 horas para a realização de PCCs. Contudo, na análise do PPC de 2010, há apenas uma menção sobre essas práticas ao longo do documento além do anexo específico sobre isso, diferentemente do PPC de 2018, que tem nas PCCs a via de articulação dos eixos formativos – novidade do novo PPC.

Esse aspecto é apontado por algumas das professoras egressas, principalmente aquelas que não começaram a lecionar durante o curso. Uma das professoras afirma: “eu senti falta dessa parte prática principalmente nos anos iniciais” (P15) e a P1 aponta que “tem um aprofundamento teórico grande na faculdade, porém eu acho que nós deveríamos ter uma maior abordagem na prática de sala de aula, a gente teve, obviamente, mas de maneira mais superficial”. Essa professora chama atenção para falta de uma proximidade entre a realidade escolar e a universidade, o que acabou causando um choque ao entrar em sala de aula:

[...] quando eu cheguei na escola teve coisas que aconteceram comigo que eu jamais acreditei que iriam acontecer e são coisas que na graduação tu não sabe, lá parece que é tudo lindo, tudo perfeito, que vai dar tudo certo e quando você se depara com a realidade você vê que há muitos conflitos (P1).

Nessa perspectiva, Marcondes e Tura (2004) afirmam que o “choque com o real” é um grande desafio para professores iniciantes. Isso revela uma falta de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial, que apresenta o contexto escolar de uma maneira idealizada, causando um grande impacto no professor iniciante, que, muitas vezes, não consegue associar o que aprendeu na universidade com a realidade com a qual se depara em sala de aula. As professoras P1 e P23 sugerem, como forma de enriquecer a formação inicial e suprir possíveis lacunas relacionadas à prática, que tivessem mais momentos para o compartilhamento de experiências:

Eu acho que contribuiria bastante para as discussões em sala de aula, trazer fatos reais. Fatos que acontecem em sala de aula para discussão com as acadêmicas, normalmente no curso de Pedagogia tem várias colegas, várias professoras, várias alunas que são atuantes (no meu curso lembro que já tinham várias colegas que atuavam em escolas) e isso pode ser muito engrandecedor cada uma trazer uma experiência de um fato real que aconteceu de atividades de sucesso, de situações conflitantes entre alunos ou do professor com pais (P1).

Se a gente tivesse um pouco mais de estímulo, orientações como ‘esse conteúdo’, ‘existem professores que trabalham dessa forma’ ou ‘talvez você possa levar essa atividade’, eu não acredito em manual de receitas, acho que isso não existe, existem coisas que eu faço com esse quarto ano, que no quarto ano do ano passado não deu certo, ou vice-versa, então, eu não vejo que exista um manual de receita, mas vejo que a experiência de um professor que já viveu aquilo, que trabalhou com aquilo, pode ajudar outros profissionais que querem aprender a conhecer formas, maneiras, dinâmicas, interações (P23).

No novo PPC, há um protagonismo dos eixos formativos e das PCCs, com vários quadros e textos que organizam e orientam as PCCs de acordo com cada eixo formativo ao

longo de cada fase do curso. Algumas das sugestões de atividades são justamente a observação em sala de aula e os relatos de experiência de professores.

Uma das formas que o curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim busca para aproximar a universidade da escola e promover a articulação entre a teoria e a prática é pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como foi possível observar no quadro de caracterização das professoras entrevistadas, a maioria delas fez parte de projetos com bolsas de estudos ou de grupos de pesquisa. A relevância da participação em atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão ficou bem nítida nos relatos das professoras egressas, especialmente no Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Em relação ao GEAME, uma das professoras fala que foi “como se fosse uma experiência” e a outra conta sobre os relatos de experiência trazidos pelas professoras em exercício:

Eu me lembro do GEAME que foi muito bom ter participado, porque todos aqueles ensinamentos, a gente usa no dia a dia, não precisa estar lá no primeiro ano. Pode tá nas outras séries, sempre que tiver problema de alfabetização vai usar e eu uso bastante, foi muito bom eu ter participado. Tudo que a gente aprendeu dá para usar. É como se fosse uma experiência. A prof falava e daí você acaba lembrando de como agir, como fazer a prática (P9).

[No GEAME] era interessante porque cada professora trazia sua experiência de sala de aula, porque uma coisa que é super válido também tu ler os teóricos, que é super válido e importante também, a gente precisa disso, mas ouvir um relato de uma prof, de uma experiência que fez, que deu certo, por quê que deu certo, ouve uma prof que fez uma experiência que não deu certo e por quê não deu certo, ver as possibilidades (P1).

Quanto ao PIBID, os relatos salientam que a inserção no ambiente escolar antes dos estágios proporcionou mais segurança para que não sofressem um “choque” ao entrar em sala de aula no final do curso. Também, apontam para o diálogo entre a teoria e a prática, pois, além de relacionar com os estudos nas disciplinas do curso, o PIBID promove reuniões periódicas para a pesquisa e para o compartilhamento de experiências:

Ele [PIBID] é uma forma de fazer com que as pessoas estejam em sala de aula, que elas consigam aproveitar essa teoria ligada com a prática, que é aquilo que a gente tanto defende, ela precisa servir junto com a prática, que precisam ser duas coisas que andam juntos, ele é perfeito para isso, para deixar com que as pessoas tenham essa possibilidade de ver a realidade de sala de aula [...] é ‘ouro’, é uma coisa muito importante, todo mundo deveria ter, deveria ser obrigado na Pedagogia (P30).

A gente vivenciava muito na prática para pensar que seria bacana trabalhar com nossos estudantes, assim, também, mas claro sempre muito embasado, sempre tinha

bastante teoria para a gente depois no final ter culminância com a prática para saber validar todo aquele conhecimento que estava adquirindo. Então, assim, acho que foi bem gratificante, todas trouxeram uma grande bagagem para a gente utilizar na prática agora (P44).

Essa bolsa em primeiro lugar me colocou, pela primeira vez, dentro da escola pública, não como aluna, mas como professora. Não era professor, era bolsista e a oportunidade de conhecer a realidade da escola pública. Eu acho que é uma oportunidade em que os estudantes aprendem muito e fez toda a diferença em minha carreira por conhecer a sala de aula e, também, o grupo dos professores, que é um grupo muito diferenciado. Então, estar em contato com a escola fez toda a diferença, porque eu não me apavorei quando eu cheguei na escola, quando fui para o estágio, quando fui trabalhar, eu não tinha mais medo de entrar numa sala de aula, já era, para mim, uma coisa natural. Então, acho que isso é sim a contribuição do PIBID e também as leituras que nós fizemos, muita coisa que nós lemos, depois deu para ser usado em minha prática docente, eu consegui utilizar, nós escrevemos o PPC da escola, então, eu tinha muita referência que eu trouxe do PIBID, que eu trouxe do grupo de estudos, para poder usar e ajudar o grupo (P31).

Tendo os relatos em vista, pode-se afirmar que a análise das contribuições do curso de Pedagogia para formação inicial de professores não pode ser feita isoladamente. É primordial que se considere o contexto em que o curso está inserido: é um curso presencial, noturno, em nível superior, promovido por uma universidade federal, que tem como tripé de formação a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todos esses fatores contribuem para uma formação de professores consistente e de qualidade.

Nesse sentido, Antunes (2011, p. 12) afirma que a vinculação com a pesquisa e extensão nos processos formativos de professores possibilita “relacionar os preceitos teóricos recebidos nos cursos de formação à ação docente desenvolvida em sala de aula”. Para isso, é crucial que os professores em formação tenham disponibilidade e vontade para envolver-se ativamente na vivência universitária e engajar-se nas oportunidades que a universidade proporciona para além da sala de aula.

Quadro 16 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência na categoria Teoria e Prática

Contribuições do curso	Potencialidades	Aprofundamento teórico, estágios e articulação entre teoria e prática por meio das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.
	Fragilidades	Poucas atividades práticas ao longo das disciplinas, que permitissem um contato maior com a realidade escolar/educacional.

Desafios da docência	Enfrentamento ao choque com a realidade da escola.
-----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.2 Senso crítico

A graduação da UFFS me fez pensar fora da caixa. Eu sempre digo que o maior legado que tenho é que a UFFS me ajudou a sempre questionar certezas e duvidar do óbvio (P19).

Desenvolver o senso crítico é algo a que se propõe a UFFS, enquanto instituição e o curso de Pedagogia, especificamente. Enquanto instituição, na Política da UFFS para formação inicial e continuada de professores, a formação crítica estaria a cargo, principalmente, das disciplinas de domínio comum, conforme consta no parágrafo 2º, do Art. 14., na Seção I sobre: “O Domínio Comum na Formação de Professores”:

A formação crítico-social, que objetiva desenvolver uma compreensão crítica do mundo contemporâneo, contextualizando saberes que dizem respeito às valorações sociais, às relações de poder, à responsabilidade socioambiental e à organização sociopolítico-econômica e cultural das sociedades, possibilitando a ação crítica e reflexiva, nos diferentes contextos. Estes componentes curriculares devem ser distribuídos na matriz curricular ao longo de todo o processo formativo (UFFS, 2017, p. 7).

No curso de Pedagogia, especificamente, o senso crítico é uma das características do perfil do egresso:

[...] considerar os vários aspectos de uma questão de modo a superar a credulidade ingênua, a crença imediatista e fanática em reflexões que se caracterizam por modismos. Implica ainda a capacidade de crítica ao projeto social e suas consequências, bem como na capacidade de vislumbrar, a partir desta forma de compreensão, as consequências da transformação social do processo produtivo (UFFS, 2010, p. 35).

Sobre isso, Nóvoa (1992, p. 16) ressalta que “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. O senso crítico está diretamente relacionado à capacidade reflexiva dos professores e ambas características são fundamentais quando se almeja, primeiramente, desenvolvê-las também em seus alunos, pois, é necessário que você antes as tenha e, em segundo lugar, porque são necessárias almeja-se, através da

educação, promover transformações sociais. O professor crítico-reflexivo consegue “questionar certezas e duvidar do óbvio” (P19), o que o leva a perceber as estruturas de opressão na sociedade e, com elas, os conflitos de interesse entre as classes dominantes e as classes dominadas. Ter senso crítico significa ir além do senso comum e não mais aceitar a manutenção do *status quo*, sem um mínimo de questionamentos acerca das estruturas sociais.

Nesse sentido, P1 afirma: “eu mudei os pensamentos, diversas convicções que eu tinha foram quebradas, passei a pensar de uma outra forma, a olhar as coisas por mais ângulos, a refletir sobre as coisas, a não acreditar na primeira coisa que eu ouço, analisar diversas questões”. Essa fala revela a potência transformadora da formação universitária, contrariando algumas pesquisas³⁸ que afirmam que os saberes e crenças do docente construídos antes da formação inicial em nível superior são inabaláveis. Nesse viés, P30 coloca que “se você não tem uma crítica de como trabalhar ou de porquê que tu tá trabalhando aquilo ou do porquê que tá fazendo aquilo, você só vai repetir, como fizeram contigo”.

Possivelmente, um desenvolvimento precário do senso crítico na trajetória formativa e a falta de uma atitude investigativa leva muitos docentes a reproduzirem práticas tradicionais de ensino, num modelo de “educação bancária” (FREIRE, 1996), repetindo práticas ultrapassadas numa perspectiva de transmissão do conhecimento, ou reproduzindo aquelas realizadas por seus pares na escola, sem refletir sobre seu significado para a formação discente. Nessa perspectiva, P19 relata: “eu tenho colegas na escola que são muito resistentes a qualquer mudança, porque entendem que é porque estamos cheios de certeza que sabem tudo, mas não tem uma pauta, não tem uma argumentação concreta de nada, é tudo baseado no senso comum”.

A resistência à mudança pode ser consequência da falta de senso crítico ou da falta de autorreflexão, como aborda P30:

[...] a Pedagogia me ensinou, e que eu acho que é o que guia a minha prática, é que a gente nunca pode perder a reflexão sobre a nossa prática, eu acho que é o mais importante para todo professor. Quando o professor para de refletir sobre a prática, é aí morre a educação, é aí que o professor ‘faz de qualquer jeito’, porque tu perde a uma autorreflexão sobre a sua prática.

A “autorreflexão” sobre a prática é característica fundamental do processo de autoformação docente (GARCIA, 1999). Segundo Nóvoa (1992, p. 13), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um

³⁸ Tardif (2002, p. 20) aponta que muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da vivência escolar “persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”.

pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. Esse processo formativo, que é conduzido conscientemente pelo próprio docente, leva o professor à construção de sua identidade docente, bem como à resignificação e reelaboração dos saberes da docência. Os processos de reflexão e de autorreflexão, também, são cruciais quando falamos sobre atitude investigativa, como será abordado na próxima seção.

Quadro 17 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência na categoria Senso crítico

Contribuições do curso	Potencialidades	Formação crítica e reflexão sobre a própria prática.
	Fragilidades	Não constatadas nesta categoria.
Desafios da docência		Resistência dos colegas de profissão à mudança de sua prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.3 Atitude investigativa

A formação do professor acontece até o último dia que você tiver em sala de aula, então acho que o curso de Pedagogia, para mim, foi uma forma de encontrar caminhos de pesquisar enquanto eu atuo (P30).

A fala da professora revela a consciência da inconclusão do ser humano. Compreender que o ser humano é um ser inacabado e em constante formação faz parte da atitude investigativa, que, por sua vez, constitui a formação do professor pesquisador e reflexivo. Essa compreensão colabora para que o professor não se acomode em suas práticas e continue buscando estratégias e possibilidades para administrar “situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (NÓVOA, 1992, p. 16), que surgem na atuação docente.

Segundo Tardif (2002), a capacidade de enfrentamento das situações de conflitos é formadora, expressando-se através de um “saber-ser” e “saber-fazer” pessoal e profissional, que são validados no trabalho cotidiano. Desse modo, P19 afirma que encontra na pesquisa uma forma de se atualizar e lidar com a diversidade e adversidades encontradas na escola: “porque a gente nunca se acomoda, a gente sempre tá buscando novos conhecimentos para poder acolher essas realidades, de tentar trabalhar com elas da melhor forma na escola” (P19).

Sobre a perspectiva de inacabamento do sujeito, P15 e P23 afirmam que foi a universidade que propiciou essa compreensão: “eu estudei num lugar [UFFS] que me disse ‘olha, tu não vai sair daqui pronta, tu vai ter que continuar indo atrás’ e você tem que te desafiar a continuar indo atrás” (P15), “se mantendo atualizado, se mantendo estudando” (P23). Quando a atitude investigativa é construída com solidez na formação inicial, como acontece no curso de Pedagogia da UFFS, ela se mantém depois que os professores acabam a graduação por toda sua carreira profissional e, inclusive, na sua trajetória de desenvolvimento pessoal.

No âmbito profissional, a atitude investigativa fomenta o movimento de autoformação, que, também, faz parte da formação continuada de professores. Segundo Nóvoa (1992, p. 16-17):

A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. A dinamização de dispositivos de investigação-acção e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão.

No âmbito do desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1992, p. 15) salienta que o processo de investigação e reflexão sobre a prática conduzem à: “consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada” e que, ao produzir “sua” vida, o professor também produz “sua” profissão. Nesse sentido, ao falar sobre a participação como bolsista em atividades de pesquisa e extensão da universidade e em grupos de estudos, P23 destaca: “essas duas partes da UFFS que eu acho que foram fundamentais para me formar como professora, para me formar como pessoa e como pesquisadora”.

Dessa forma, ressalta-se o papel das atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação da atitude investigativa e no incentivo à formação continuada das professoras egressas. Assim, P4 afirma que: “realizar essas pesquisas, a escrever artigos, a ler com mais atenção, o jeito de ler os textos, até os grupos de estudos de debater, foi muito bom”. Isso é reiterado por outras egressas e algumas destacam o GEAME, nesse sentido: “GEAME para mim deixa isso, essa pesquisa, essa vontade é manter essa questão da educação, pensar em educação, pensar as teorias de alguma forma” (P30). Já P15 relata que, depois de concluir a graduação, retornou à UFFS por meio do grupo de estudos e nele obteve contribuições para sua prática profissional em relação às metodologias de ensino de diferentes áreas:

Eu tive contato com a professora [...] no GEAME, que é a professora que trabalha no curso de geografia, ela foi no GEAME trabalhar um dia. A professora [...] que trabalha também com metodologia de matemática, também foi trabalhar com a gente, então, é

um contato diferente que você tem, que não é de uma metodologia, mas ajuda na tua formação continuada (P15).

O fato de a professora retornar à universidade em busca de formação demonstra a importância do incentivo à pesquisa e à formação continuada na universidade, mas, principalmente, porque a instituição não só incentiva como também promove atividades e oferece espaços para que essa formação continuada aconteça no âmbito universitário. Esse processo proporciona benefícios múltiplos: aproxima a universidade da comunidade; articula a teoria e a prática; possibilita o contato de professores em formação com professores em exercício; e enriquece a formação inicial das acadêmicas e a formação continuada de professores em atuação. Dessa forma, constatamos a importância da “atitude investigativa, como princípio fundamental na formação inicial de professores, [que] justifica-se no momento em que cria as condições necessárias para instaurar trajetórias formativas que irão estimular o professor a buscar continuidade desse processo, mesmo após estar atuando como docente” (ANTUNES, 2011, p. 12).

A respeito dos desafios da docência, as egressas relatam a dificuldade de manter-se estudando, de manter-se atualizada e conciliar isso com as longas jornadas de trabalho, que, no caso do professor, vão muito além das horas em sala de aula. Sobre isso, P31 conta que:

É um desafio para o professor, porque a gente tem como no plano de carreira, obrigatório, que faça curso, que participe de fórum de educação, mas esses cursos não são só, a gente precisa buscar mais formação e manter-se estudando com a carga horária de trabalho da escola, que hoje eu trabalho praticamente 40h, ainda tenho que trabalhar lançando notas e, ainda, manter-se estudando, então, conciliar a carreira acadêmica é um desafio.

Assim, devido à longa jornada de trabalho, muitas vezes, não é possível conciliar com a formação continuada, é necessário fazer escolhas. Nesse sentido, P23 afirma que optou pela formação continuada, dada sua importância, entretanto, pontuou que foi um processo difícil, pois suas horas de dedicação ao aperfeiçoamento profissional foram descontadas de seu salário: “para eu fazer mestrado, tive de pedir licença, tive de pedir que alguém fosse na minha turma durante uma tarde e eu era descontada, foram dois semestres assim, tendo esses descontos, então, ao mesmo tempo que eu devo me capacitar, eu também não tenho tanto incentivo” (P23). A fala de P23 revela uma contradição presente no contexto educacional: ao mesmo tempo em que se exalta na escola a importância da formação continuada, não existe um real incentivo para que isso se efetive. Esse aspecto sinaliza um desafio da docência mais amplo, que será discutido na sequência, que é a (des)profissionalização docente.

Quadro 18 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência na categoria Atitude investigativa

Contribuições do curso	Potencialidades	Desenvolvimento da atitude investigativa e reflexiva e promoção da formação continuada por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão.
	Fragilidades	Não constatadas nesta categoria.
Desafios da docência		Conciliar longas jornadas de trabalho com a pesquisa e as atividades para o aperfeiçoamento profissional. Há falta de incentivo concreto para formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.4 Sensibilidade social

A primeira diferença em que eu percebo tanto na formação, enquanto estava na faculdade, em relação às demais universidades é que tem o foco mais humano, de valorizar a pessoa, o sujeito, não só, tipo, não é mais um CPF, ou um cliente [...] ela vê o sujeito como ele é, não tenta padronizar ele, então, isso acho que desde que a gente tá na formação até a gente ir para a sala de aula, para mim, pelo menos, faz bastante diferença (P44).

A sensibilidade social é uma característica que visa ser desenvolvida no acadêmico do curso de Pedagogia como parte do perfil do egresso. De acordo com o primeiro PPC do curso, sensibilidade social significa: “perceber o processo de exclusão e de privilégio presentes na realidade educacional e superar a explicação pela lógica do mérito/culpa, percebendo também os imensos prejuízos sociais provocados por essa mesma realidade” (PPC, 2010, p. 35). Já a ausência dessa característica pode resultar em uma “falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

A sensibilidade social é um aspecto que fica bem evidente nos relatos das professoras egressas. Cada uma delas traz de alguma forma sua leitura de mundo, da realidade, um olhar que demonstra a percepção das diferenças sociais, psicológicas e cognitivas dos educandos. Nesse sentido, P19 aborda que essa percepção se iniciou ainda na graduação:

Na universidade, acho que todas as disciplinas a gente já tem essa ideia da diferença, a própria universidade em si tem vários programas, que já passam também essa ideia e

eu acredito que essa questão de a gente vivenciar a questão de heterogeneidade na própria universidade, entre os colegas, com os professores a gente já vê também como nossos próprios professores trabalham com isso, então, eles mesmos já dão também exemplo nesse trabalho.

De acordo com a professora, conviver com as diferenças entre os colegas e com o trabalho dos professores na instituição possibilitou que, posteriormente, ela conseguisse se colocar no lugar dos alunos durante sua prática. Entretanto, P23 aponta que, ao ingressar na UFFS, em 2010, percebia uma realidade diferente da atual:

Agora que eu vejo que a UFFS se ampliou muito mais pros colegas indígenas, porque na minha época era uma federal bem elitizada, bem branca, jovem, poucas pessoas mais velhas, então, tu via uma homogeneidade, mas agora não, vemos pessoas mais velhas (o que acho muito bom e legal), indígenas, pessoas de muito mais longe [...] e acho que é isso que tem de ser uma universidade, pra gente aprender com todos.

Essa diferença, provavelmente, se deve ao fato de que o Sistema de Seleção Unificada (SISU) só foi implementado na universidade apenas em 2014³⁹. Fazer parte de uma instituição que tem representatividade étnica, social e religiosa é fundamental quando a universidade tem o compromisso de ser “democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais” (PDI, 2012, p.14).

Saindo do contexto universitário e adentrando no universo escolar, as professoras demonstram perceber essas diferenças em sala de aula, compreendendo como certas diferenças produzem uma exclusão social:

Por mais que seja escola pública, então, os meus alunos todos são de escolas públicas, são de classe média e média baixa, mas eu tenho duas realidades dentro dessa realidade escola pública. Porque eu trabalho no [...], que é uma escola central, então, de alguma forma é uma escola um pouco mais elitizada, e eu trabalho também na [...], que é uma escola que fica no Presidente Vargas, que é um bairro mais periférico da cidade, então, eu percebo também a diferença mesmo dentro de escola pública, de uma escola para outra a forma como os alunos se veem, como a gente se vê enquanto professor, é uma diferença dentro da própria escola pública (P30).

A família se exclui, porque em interações, por exemplo, reuniões de pais, a mãe não foi, interações de festinhas de escola, eu também via que a família não ia, porque eles não se reconhecem pertencentes à escola, aí eu vejo que há todo um trabalho que devemos fazer. Por que eles não se reconhecem quanto escola? Por que eles não querem vir pra escola? (P23).

³⁹ Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0028>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

Há uma diversidade muito grande desde crianças que são super bem protegidas, assistidas, incentivadas, até crianças que só tem acesso a algum conhecimento quando está na escola, só tem acesso ao modo de se portar, comportar e relacionar com o outro na escola, tem crianças que vivem em meio a questões de abuso sexual, de violência, de droga, que a gente não tem noção e essas coisas são reproduzidas dentro da escola (P1).

Especialmente, em casos de grande vulnerabilidade e de violência, como relata P1, a sensibilidade social é imprescindível, pois é necessário muito tato e cuidado para lidar com situações tão delicadas. Quando se trabalha com formação humana, é vital compreender o sujeito em sua totalidade. Caso contrário, corremos o risco de cair num cognitivismo, no qual o papel do professor é somente desenvolver o aspecto cognitivo da criança por meio da transmissão de conteúdos, ignorando o contexto social em que o educando está inserido e que, muitas vezes, outras esferas da vida do sujeito precisam ter mais atenção em determinados momentos, como relata P44:

É mais a questão de necessidade deles, por exemplo, vou ensinar uma criança que hoje ela precisa comer e não aprender, então, vai muito do olhar do professor para a criança. Por exemplo, tu tens que incentivar a criança a ler, mas tu sabes que em casa ela não terá essa possibilidade, então, é mudar o olhar e proporcionar experiências ricas na escola e não só mandar para casa ou só sentar um atrás do outro.

Certamente, é preciso ter um equilíbrio para não assumir uma postura assistencialista, como já fora uma vez o papel da educação. Contudo, também, é papel do professor ter um olhar atento e uma escuta sensível a fim de lidar com amorosidade e gentileza nessas situações de vulnerabilidade social, assim poderemos promover uma formação humana e a cidadania emancipatória, com vistas para justiça social, “em que se desenvolvam capacidades para um agir coletivo e transformador no âmbito de sua realidade social” (KURZAWA, 2005, p. 160).

Nesse sentido, administrar situações conturbadas e complexas como a da exclusão social é um dos grandes desafios da docência apontados pelas professoras egressas. Outro aspecto mencionado pelas professoras é a inclusão relacionada a crianças com deficiência e transtornos de aprendizagem. Sobre isso, P9 problematiza que não sabe se a forma como a inclusão é feita “se não tá sendo uma exclusão, sabe, na escola, dessas crianças. Se eles não tão se sentindo mais excluídos ainda”.

Na turma de P9 tem 18 crianças, sendo, dessas, 6 comprovadamente com alguma deficiência, e ela conta que não tem ninguém para auxiliá-la em sala de aula: “Onde está o que nós aprendemos, que tem que ter um outro professor ajudando? Ou mesmo um monitor,

ou alguém pra auxiliar? [...] E aí um professor sozinho em sala de aula tem que dar conta de todos e é impossível”, desabafou a professora. A mesma confessa ter dificuldade para dar conta das diferenças em sala de aula, pois precisa elaborar um planejamento diferenciado para cada criança e se desdobrar para conseguir da atenção a todos. Da mesma forma, P31 afirma ter: “muita dificuldade na questão dos diferentes tempos de aprendizagem”, mesmo com todo suporte da universidade, que procura se adaptar a cada criança, mas reitera que é um desafio fornecer um atendimento mais individualizado.

Além da educação inclusiva ser, por si só, um desafio da docência, as professoras colocam que a temática não foi bem trabalhada no curso: “A questão da inclusão não acho que na Pedagogia é trabalhada da melhor forma ou ela não tem o enfoque que deveria” (P30); “Foi trabalhada a inclusão, durante a universidade, mas não foi dado um foco para a inclusão, porque não lembro muito dela” (P4). Com a nova matriz curricular, continua-se tendo duas disciplinas relacionadas à educação inclusiva – Libras e Educação inclusiva –, que permanecem com a mesma carga horária, tendo apenas a disciplina de Educação Inclusiva passada do Domínio Específico para o Domínio Conexo.

De modo geral, Marcondes e Tura (2004) afirmam, em pesquisa similar, que a heterogeneidade – turmas com maiores distinções entre idade, desenvolvimento cognitivo e meio socioeconômico – foi considerada um dos grandes desafios da docência com base nos relatos de alunas-professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As professoras entrevistadas nesta pesquisa apontaram que turmas heterogêneas dificultavam o planejamento, pois implicavam em pensar e articular estratégias para dar conta de diversificados interesses, ritmos de trabalho e contextos, o que reforça o relato das professoras egressas da presente pesquisa. As autoras afirmam que a existência de uma turma homogênea é uma ilusão, mas que mesmo assim causa um grande impacto no professor, especialmente o iniciante que se depara com turmas extremamente heterogêneas, gerando dificuldades de articular o que aprendeu nos cursos de formação inicial com a realidade das turmas encontradas nas escolas (MARCONDES; TURA, 2004).

Portanto, ao fazer uma leitura crítica de mundo e perceber as desigualdade étnicas, cognitivas e sociais, o professor se depara com uma situação-problema na qual ele necessita direcionar a intencionalidade pedagógica com vistas para transformação social, “tendo como base o direito de todos, em condições iguais de oportunidades de acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades humanas, à formação da cidadania, à conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual e política” (PIMENTA; LIBÂNEO; FRANCO, 2011, p. 72).

Quadro 19 – Síntese das contribuições do curso e dos desafios da docência na categoria Sensibilidade social

Contribuições do curso	Potencialidades	Consciência das desigualdades sociais e sensibilidade para trabalhar com a diversidade.
	Fragilidades	Pouco enfoque na educação inclusiva.
Desafios da docência		Desigualdade social, disparidade nos tempos de aprendizagem e inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.5 Princípios teórico-metodológicos *na e para* docência

Uma das especificidades da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é que apenas um professor (unidocente) deve trabalhar com todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. O professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ensinar conteúdos programáticos e científicos construídos historicamente pela sociedade em cada área do conhecimento e, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia e com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, deve fazê-lo interdisciplinarmente:

ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, **de forma interdisciplinar** e adequada às diferentes fases do desenvolvimento Humano (BRASIL, 2006, p. 2; PPC, 2018, p. 39-40, grifo nosso)

Nesse sentido, Silva (2018) afirma que uma prática interdisciplinar implica em estabelecer contato entre as disciplinas, de tal modo que elas vão se transformando e tornando-se dependentes entre si, compondo uma interação e intercomunicação entre as disciplinas, que enriquece a prática em sala de aula. Além dessa articulação entre as disciplinas, Miranda (2008) aborda que a prática interdisciplinar precisa se articular com o contexto vivido, relacionando-se com as questões políticas, sociais, econômicas e culturais por meio da leitura da realidade.

Tendo isso em vista, percebe-se a complexidade de trabalhar de forma interdisciplinar, pois requer a mobilização de uma multiplicidade de saberes. Desse modo, é necessário que o professor domine os conteúdos específicos de cada área do conhecimento e as metodologias,

tendo conhecimentos didático-pedagógicos aprofundados para articular as diferentes disciplinas de maneira adequada.

As áreas de conhecimento e a forma de trabalhá-las estão relacionadas, primordialmente às disciplinas específicas para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental,⁴⁰ que articulam os saberes disciplinares (TARDIF, 2002). Entre as disciplinas que tratam da especificidade do exercício docente nesta etapa do Ensino Fundamental, estão incluídas aquelas vinculadas aos campos da Literatura e da Alfabetização. Com base nisso, a análise desta categoria subdivide-se em duas seções: Metodologias do ensino, na qual se analisa a questão da teoria e prática nessas disciplinas em específico, incluindo as de Literatura e Alfabetização; e Interdisciplinaridade, na qual se analisa a questão interdisciplinar tanto no curso quanto na escola.

6.3.5.1 Metodologias do ensino

Começando a discussão pelas disciplinas que ganharam destaque positivo nas falas das professoras egressas, as disciplinas de “Literatura infantojuvenil” e “Alfabetização: teoria e prática I e II”:

A literatura eu acho que foi muito bem trabalhada (P30).

A leitura do que as crianças estão aprendendo, da hipótese de escrita deles, de que a professora focava bastante conosco de saber em que nível silábico estava, isso é um olhar que a gente não tem na sala de aula, sem ter lido ou estudado (P44).

Então, essa disciplina também foi muito importante porque a gente partia do nome deles, da realidade deles, foi toda aquela questão de construir com eles essa ideia, função social da escrita e tudo isso. Então, para mim, eu vivenciei na prática essa disciplina, como eu tinha estudado, o que foi bem relevante e acredito que teve **duas disciplinas de alfabetização** bem completo esse ensino porque é uma etapa muito importante na vida da criança e a gente tem que ter esse embasamento (P19, grifo nosso).

Teve uma boa, que utilizo até hoje, as disciplinas de Alfabetização, essas utilizo e lembro das coisas que foram faladas (P4).

A questão de P19 mencionar as duas disciplinas de Alfabetização foi enfatizada porque, em comparação com o PPC de 2010, no PPC de 2018 houve redução de 50% da carga horária de estudos referentes à alfabetização, conforme análises apresentadas anteriormente

⁴⁰ Conforme seção 6.1.2.3 Saberes disciplinares – Disciplinas específicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

neste trabalho. Esse pode ser um dado preocupante, considerando que o analfabetismo é um problema social e a alfabetização, nesse contexto, ainda é um grande desafio.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua de 2019, há no Brasil 11 milhões de analfabetos entre as pessoas de 15 a 60 anos, equivalente a 6,6% da população. Destaca-se que parte dos analfabetos são pessoas que concluíram pelo menos a etapa do ensino básico obrigatório, ou seja, pessoas que passaram pelo processo de escolarização e alfabetização, mas não foram efetivamente alfabetizadas. Outro dado relevante é o de analfabetismo funcional. De acordo com o relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2018, aproximadamente 22%⁴¹ da população brasileira entre 15 e 64 anos pode ser considerada analfabeta funcional, que se refere à pessoa que mesmo alfabetizada, “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas” (INAF, 2018, p. 8).

Dessa forma, é fundamental considerar a formação do professor alfabetizador como parte da formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental. Em pesquisa anterior da autora, baseada no PPC de 2010, constatou-se que apenas 4% das disciplinas do curso eram dedicadas exclusivamente à alfabetização ou 6% de consideradas disciplinas afins (RADOMSKI, 2018), ou seja, com a nova matriz curricular a dedicação à área é ainda menor. Considerando o relato das egressas, ter duas disciplinas de Alfabetização foi significativo para uma formação sólida enquanto alfabetizadora, que perpassa todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, como aponta P9, que afirma utilizar os conhecimentos relativos à área inclusive no quarto ano.

Em relação às demais disciplinas que tratam de metodologias do ensino, houve certa divergência entre as acadêmicas egressas: algumas afirmaram que houve um bom aporte teórico, mas faltou a prática, algumas apontaram que houve muita prática, mas pouca teoria:

Todas essas metodologias que a gente teve, eu acredito sim, o ensino de História, Matemática, Ciências, Geografia, a gente teve muito na prática como trabalhar com essas disciplinas, então, isso tudo nos anos iniciais para mim é muito relevante (P19).

A metodologia de Ciências também foi com 2 professoras e a gente teve quase nada de parte teórica, então, essa para mim ficou faltando. Na verdade, Língua Portuguesa e Matemática foram as únicas metodologias que a gente teve uma parte bem teórica,

⁴¹ Dado referente ao nível de analfabetismo “Rudimentar” do INAF, excetuando-se a porcentagem de pessoas totalmente analfabetas. Ainda é necessário destacar que foi colocado “aproximadamente”, pois se está utilizando simultaneamente dados de diferentes pesquisas de 2018 e 2019.

Educação Física também a gente teve uma parte teórica muito interessante e parte prática, mas com relação a Ciências (História, Geografia e Artes) era só prática e eram práticas dos colegas, era troca, sempre em forma de seminário (P15).

Tem algumas outras disciplinas que eu acho que deixaram a desejar, por exemplo, Matemática. Confesso que muitas coisas a gente vai aprendendo na prática, eu acho que a disciplina de Matemática não foi tão didática na Matemática, tão bem explorada (P23).

Como é possível observar nos excertos, as opiniões das pesquisadas divergem inclusive sobre a mesma disciplina. Contudo, é normal que haja divergências, visto que cada uma das professoras entrevistadas ingressou em um ano diferente no curso e, por isso, fez parte de uma turma diferente. Mesmo professoras egressas que cursaram na mesma turma podem ter perspectivas diferentes quanto ao trabalho de uma mesma disciplina, considerando sua trajetória acadêmica e sua vivência fora da universidade. Alguns relatos, entretanto, chamam atenção por falarem de a prática realizada nessas disciplinas ter acontecido de forma artificial e, até mesmo, infantilizada:

A gente fica só fazendo **coisinha** nessa disciplina de metodologia, a gente vai ter aquela **coisinha** que a gente fez para usar ou não com o aluno daquela disciplina se a gente trabalhar com aquela disciplina ou não, vai ser ‘aquilo’, é pouco [...] Porque uma disciplina é tão focada ‘no quê trabalhar’, ‘no quê fazer’, acho que **você se perde**, acho que depois quando a gente entra pra sala de aula **são só ideias**, mas ideias que a gente acha na internet em 5 minutos (P30, grifo nosso).

Inclusive revisitar planos de aula que eu fiz nas disciplinas de metodologia e aplicar alguma coisa, que eu acho que faz parte também e era **pouca parte prática** que a gente tinha; nas aulas de metodologia era uma crítica que eu fazia, por mais que eles tentassem fazer práticas, **a gente dava aula pros colegas e eles não estão no quarto ano, no terceiro ano, eles não conseguem fazer papéis de crianças de quarto, aí infantiliza, mas essa era a nossa parte prática** (P15, grifo nosso).

Tendo isso em vista, percebe-se que a discussão sobre teoria e prática é uma questão muito complexa, vai além de considerar “se teve” teoria e prática, mas “como” essa teoria e prática foi trabalhada. Assim, é preciso que a “parte prática” desenvolvida nas disciplinas seja feita de maneira articulada, não infantilizada e, teoricamente, fundamentada. Se a ideia é que os acadêmicos desenvolvam alguma situação de aprendizagem com crianças do primeiro ao quinto ano, seria interessante que o fizessem em sala de aula, na escola, num contexto real, com crianças que estão aprendendo sobre determinado conteúdo. Ou ainda, que observassem práticas desenvolvidas por professores em sala de aula ou, de forma mais simples, mas não menos rica, que ouvissem relatos de professores sobre como eles trabalham e articulam tais conteúdos.

As duas primeiras opções são sugestões de práticas que já são desenvolvidas por quem participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a última situação acontece no Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME), também foi sugerida por P1, que ressaltou a importância de ouvir as experiências de professores atuantes, inclusive dos próprios colegas que já estão, muitas vezes, trabalhando nas escolas⁴². Nesse sentido, no PPC de 2018 há sugestão similar para ser desenvolvida nas Práticas como Componente Curricular (PCC) na terceira fase do curso, no eixo temático “Educação e escola”: “investigação por meio de observação de processos interativos, didático-pedagógicos e avaliativos, vividos no interior da escola” (PPC, 2018, p. 45). O ideal seria que esse tipo de prática acontecesse em todas as fases do curso, em diferentes disciplinas, pois a proximidade da universidade com a escola possibilita uma articulação, que se deseja indissociável entre teoria e prática, diminuindo os impactos do “choque de realidade” enfrentado por professores iniciantes, conforme relatado pelas egressas e discutido na seção anterior.

Ainda, refletindo sobre a importância de “como” é trabalhada a teoria e a prática, um aspecto que foi salientado pelas professoras foi a importância do professor que trabalha as metodologias ser um professor com experiência na Educação Básica:

A única que eu digo sempre que senti um pouco de falta foi ensino de Arte, porque **era um professor da arquitetura que dava aula para nós** [...] deixou muito a desejar, porque como depois eu precisei mais disso, para mim faltou e, querendo ou não, nos anos iniciais a gente precisa criar essa ideia da arte também, trabalhar também bastante a arte, que ela também é uma disciplina que faz a criança pensar, refletir sobre o que tá vivendo, sobre o que tá vendo (P19, grifo nosso).

História, **o professor era um historiador**, não era um professor de História, [...] ele **vinha para dar aula de história do Brasil** e a disciplina era "Metodologia de História", então, basicamente uma noção de noção do Brasil, com certeza, a gente devia ter sim, ele tinha que ensinar sim, mas acho que a disciplina de "metodologia" de história é muito mais amplo do que só ficar em conteúdo [...] Se tivesse que resumir minha entrevista, minha opinião em uma frase, acho que seria isso, **ter um professor de metodologia que deu aula, com experiência na Educação Básica**, não precisa nem ser anos iniciais, se for um oitavo ou nono, para ter consciência de que não é fácil ter 25 crianças e ter 25 adultos é bem diferente” (P23, grifo nosso).

As professoras contaram que tiveram bastante teoria nessas disciplinas, mas que essa teoria não era uma teoria direcionada à educação, tampouco relacionada ao trabalho em sala de aula com crianças. Segundo P23, a universidade, muitas vezes, contratava professores

⁴² As egressas foram questionadas sobre quando começaram a atuar na escola e 58,6% delas afirmaram ter iniciado o trabalho na escola, independente da função, antes ou durante a graduação no curso de Pedagogia.

substitutos para trabalhar com uma disciplina e acabava “encaixando” eles para o trabalho em outras, no que ela problematiza: “não é porque eu estudei ‘história’ que eu posso ensinar professores de pedagogia”, por exemplo. A importância de se ter formadores com experiência na Educação Básica é reforçada por P15 ao falar sobre a professora de metodologia do ensino de Educação Física: “Ela era substituta, só que a gente sabe do currículo dela que ela era professora dos anos iniciais e também de Educação Física, então, ela tinha formação e contato com os anos iniciais”.

De modo geral, algumas das professoras entrevistadas ainda pontuaram que um aspecto negativo em relação às disciplinas de metodologia era que as mesmas eram muito dispersas ao longo do curso. De acordo com P9, o curso de Pedagogia tinha mais ênfase na Educação Infantil e que a mesma sentia necessidade de mais disciplinas dedicadas ao Ensino Fundamental, pois isso influenciou substancialmente na segurança e preparo para sua prática em sala de aula:

Na verdade, eu acho que as metodologias na graduação são dispersas, às vezes, tu faz uma no quarto semestre e uma no décimo, por exemplo (P31).

O que eu percebo, da minha graduação, claro, foi 5 anos de muito estudo, mas para minha prática no Ensino Fundamental, eu me senti uma estranha em sala de aula, porque eu me dei muito melhor na Educação Infantil. Na Educação Infantil eu sabia tudo, eu estava super preparada, porém, no Ensino Fundamental, quando eu cai no Ensino Fundamental o ano passado, nossa, eu tinha vontade de desistir, porque nós tivemos uma... **Eu acredito que o curso ele deveria focar um pouquinho mais também no Ensino Fundamental, porque ele é bem focado na Educação Infantil [...] A UFFS deveria focar, quem sabe, algumas disciplinas a mais que viessem a colaborar pro Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, porque acho que realmente deixa a desejar.** Nós temos uma disciplina de cada área, na área de História, na área de Geografia, Ciências, quem sabe puxar um pouquinho mais pra ajudar, pra gente se sentir mais preparado pra chegar no Ensino Fundamental, porque eu cai no Ensino Fundamental, literalmente, cheguei na sala de aula e me senti perdida (P9, grifo nosso).

Nesses aspectos, o PPC de 2018 apresentou mudanças positivas, pois houve um aumento expressivo na quantidade de créditos e de carga horária das disciplinas dedicadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme análise realizada na seção sobre os saberes disciplinares, além de terem sido reorganizadas e concentradas entre a 4^a e a 7^a fase do curso.

Quadro 20 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência relativas à metodologia do ensino na categoria Princípios teórico-metodológicos *na e para* docência

Contribuições do curso	Potencialidades	Aumento da quantidade de disciplinas dedicadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.
	Fragilidades	Parte prática superficial e/ou infantilizada; professores sem experiência na Educação Básica ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Desafios da docência		Ensinar, na escola, conteúdos de disciplinas que não foram bem trabalhadas no curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.5.2 Interdisciplinaridade

A questão da interdisciplinaridade foi abordada pelas egressas como um aspecto frágil do curso de Pedagogia da UFFS e também como um grande desafio posto à prática em sala de aula. Em relação à formação inicial, as professoras fazem uma crítica ao curso, apontando que foi dada bastante ênfase ao trabalho interdisciplinar, entretanto, ele não era demonstrado pelos professores nas disciplinas nem entre as disciplinas:

No curso, ela [interdisciplinaridade] sempre é exaltada, a gente sempre pensa que tem que trabalhar de forma interdisciplinar, mas a gente não tem nenhuma disciplina de interdisciplinaridade nos anos iniciais, a gente não tem nenhuma disciplina no curso de Pedagogia que mostre efetivamente como a gente faz isso, então, é uma coisa muito exaltada, mas é uma coisa que não está no curso de uma maneira firme o suficiente (P30).

O que eu vejo nas outras turmas e o que eu via na universidade é que há falta de diálogo entre os professores dessas metodologias (P23).

No curso eu lembro que falamos um pouco de interdisciplinaridade na disciplina de Didática Geral, que foi uma das que englobou essa questão [...] mas foi bem superficial, a gente só deu uma olhada (P19).

Um dos problemas do curso de Pedagogia é esse, nós temos as disciplinas, as práticas, fragmentadas em 10 semestres e depois somos cobrados de uma atuação interdisciplinar [...] Eles nos cobram muito essa questão da interdisciplinaridade, mas o próprio currículo da UFFS é fragmentado, então, como é que tu vai ter a noção de pôr a interdisciplinaridade na sala de aula, se você teve um ensino completamente fragmentado? (P31).

É premente salientar que a interdisciplinaridade é uma “questão de atitude” (MIRANDA, 2008), uma postura que requer uma ação intencional. Isso significa que para abordar a interdisciplinaridade no curso seria preciso não uma disciplina sobre interdisciplinaridade, mas a demonstração da mesma no trabalho conjunto pelos professores formadores *entre e nas* disciplinas.

Apesar dessa postura não poder ser verificada por meio da análise documental, o PPC de 2018 tem como uma de suas propostas para trabalhar a interdisciplinaridade os eixos formativos. A matriz curricular foi reorganizada pelos eixos: em cada fase foram agrupadas disciplinas que se aproximam com base no eixo formativo determinado, a fim de facilitar o diálogo entre as disciplinas e entre os professores. Essa proposta demonstra um esforço do curso de melhorar a questão do trabalho interdisciplinar, porém, num futuro próximo, seriam necessárias novas pesquisas para verificar a efetividade desse esforço.

A respeito do trabalho em sala de aula, a maioria das professoras entrevistadas relatou que é mais fácil desenvolver a interdisciplinaridade, por trabalharem sozinhas com todas as disciplinas, o que lhes garante autonomia no planejamento e organização das aulas. Entretanto, também relataram que esse trabalho foi dificultado em função de esse ano ter sido feita uma nova organização curricular⁴³, por meio de um sistema que impõe, de certa forma, um trabalho disciplinar. Nesse sentido, P30 afirma que com esse sistema, se avizinha uma “nova Era”, que “prejudica o trabalho e todo o andamento do pensamento em relação à educação, em relação à interdisciplinaridade” (P30):

No estado, esse ano, mudou toda a grade curricular, então, inclusive a gente tá dividido por períodos as disciplinas. A gente tem que tentar fazer interdisciplinaridade, mas agora a gente tá dividido por períodos e tem que seguir os períodos exatamente, então é bem diferente (P19)

Agora com esse dispositivo⁴⁴ a gente precisa trabalhar pelo menos a disciplina, então, se eu tenho Português e Matemática preciso trabalhar Português e Matemática. Isso eu acho que ensina as pessoas a disciplinaridade, ensina que os professores trabalhem de modo disciplinar (P30).

O ensino ainda é muito fragmentado, é muito difícil construir uma relação de interdisciplinaridade dentro da escola, principalmente, eu acho que a nova base, da maneira como ela está sendo cobrada dos professores acabou por fragmentar o ensino ainda mais, porque eu preciso lançar conteúdo separado, preciso lançar Geografia, História, tudo separadinho e a prática da sala de aula acaba por não ter como ser assim fragmentada nos anos iniciais. Como eu vou começar um texto com as crianças e

⁴³ A nova organização curricular a que se referem as professoras diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tinha como prazo máximo para sua implementação o ano letivo de 2020.

⁴⁴ Quando as professoras mencionam “dispositivo”, “divisão por períodos” ou “lançar conteúdos separados”, possivelmente se referem aos *códigos alfanuméricos* estabelecidos pela BNCC, que organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa e faixa etária da Educação Básica.

depois o horário diz que eu tenho que já partir pra Matemática, mas eles ainda nem tiveram a apropriação daquela leitura. Então é muito difícil, o trabalho interdisciplinar [...] é um dos maiores desafios, formar de maneira interdisciplinar é difícil (P31).

Esse tipo de organização curricular remete a uma organização escolar numa concepção mais conservadora, de racionalidade técnica. De acordo com Libâneo (2017, p. 103), a concepção técnico-científica de organização escolar privilegia a racionalização do trabalho, numa visão mais burocrática, que tem “ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, de regras e de procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes, descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolas”. Contudo, pelos relatos é possível perceber que essa exigência não foi estabelecida pela gestão da escola, mas pelo sistema de forma mais ampla e representa uma exigência externa e mais abrangente do que o universo escolar. Esse tipo de imposição hierárquica, que não permite o questionamento e dispensa o diálogo com os professores, acaba gerando desqualificação do trabalho docente por limitar a autonomia dos professores.

Nesse sentido, outro aspecto que também interfere é a questão dos conteúdos programáticos. Segundo P19, a exigência de se trabalhar uma grande quantidade de conteúdos interfere na prática interdisciplinar:

Hoje no quarto ano a gente tem muito conteúdo para trabalhar com eles. Então, por exemplo, se eu for tentar trabalhar isso com as outras disciplinas, elas também têm muito conteúdo, então, é mais difícil você trabalhar essa interdisciplinaridade por conta do excesso de conteúdos que tem (P19).

Apesar desses desafios da docência se relacionarem muito mais com o sistema do que com dificuldades das professoras, também, faz parte dos saberes da docência conhecer e adaptar-se às normas e programas da instituição escolar. Conforme Tardif (2002, p. 38), os saberes curriculares se referem aos discursos, métodos e objetivos, por meio dos quais a escola organiza o seu trabalho, devendo o professor apropriar-se deles e aprender a aplica-los. Entretanto, é necessário reiterar que o professor não é um mero executor, um sujeito passivo que apenas absorve a cultura escolar e a reproduz. O professor é um sujeito ativo, crítico e reflexivo que pode, por meio do diálogo e do trabalho coletivo, propor mudanças na cultura escola, e não somente adaptar-se a ela.

Quadro 21 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência relativas à interdisciplinaridade na categoria Princípios teórico-metodológicos *na e para* docência

Contribuições do curso	Potencialidades	Uma nova organização curricular baseada em eixos formativos e com PCCs que contribuem na promoção do trabalho interdisciplinar.
	Fragilidades	Falta de diálogo entre os professores; ausência do trabalho interdisciplinar entre os diferentes CCRs do curso; trabalho superficial sobre interdisciplinaridade nas disciplinas.
Desafios da docência		Excesso de conteúdos nas disciplinas; imposição do trabalho disciplinar em função da exigência da utilização de um novo sistema de organização curricular.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.3.6 (Des)Profissionalização

Tu precisa ser valorizado também porque não estamos aqui para fazer caridade, estamos fazendo uma coisa séria, então, vejo que amo fazer o que eu faço, mas claro que quero ser paga, ter reconhecimento e, também, quero que invistam em mim (P23).

A formação inicial de professores necessita proporcionar conhecimentos teóricos, práticos e didático-pedagógicos para o exercício da docência. De acordo com Libâneo (2017), esse conjunto de requisitos que torna alguém um docente chama-se profissionalidade e a conquista desta supõe a profissionalização e o profissionalismo. A profissionalização se caracteriza por condições dignas de trabalho, que permitam o exercício profissional de qualidade. Essas condições envolvem desde a formação inicial e continuada, que possibilitam que o docente se aperfeiçoe na sua profissão, até a remuneração adequada e condições de trabalho como infraestrutura, relações interpessoais e gestão escolar. Já o profissionalismo refere-se ao “desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (LIBÂNEO, 2017, p. 69). Isso também implica o que foi descrito na seção anterior, como os princípios teórico-metodológicos *na e para* docência.

Em relação à profissionalidade pressuposta à profissionalização docente, alguns aspectos já analisados fazem parte das contribuições do curso à profissionalização, como um sólido repertório teórico, sensibilidade social, senso crítico e atitude investigativa. Desse modo, P4 e P31 afirmam que foi graças ao curso que conseguiram aprovação em concurso público:

A parte teórica da universidade me ajudou bastante, principalmente, para passar nos concursos (P4).

O curso de Pedagogia contribuiu muito para minha formação, primeiro lugar, pois, possibilitou que eu conseguisse ingressar num concurso público, o que acho que foi muito importante essa base que o curso deu para conseguir aprovação num concurso público e entrar na sala de aula, acho que é fruto de um repertório prático e teórico muito forte que o curso tem (P31).

Nesse sentido, é válido relembrar a fala de P8 exposta na seção 6.2.1, sobre quando fora indagada, no questionário, sobre os motivos da mesma não seguir a carreira docente e a mesma afirmou que não eram realizados concursos públicos no município de Erechim⁴⁵, apenas contratos emergenciais. Por um lado, o curso contribui para a aprovação em concursos públicos, mas, por outro lado, não são todos os municípios que os realizam.

Ainda, em relação às contribuições do curso, P9 afirma que o curso promoveu o desenvolvimento do senso crítico e conhecimento dos seus direitos e deveres, por meio do estudo das legislações. Todavia, isso também a fez perceber que muitos dos seus direitos não são cumpridos na realidade, como foi exposto pela mesma anteriormente no aspecto da inclusão, em que ela afirma ser um desafio da docência agravado por não ter um outro professor lhe auxiliando, como previsto em lei: “As coisas funcionam dessa maneira. Existem leis, mas no papel, elas não funcionam em sala de aula, não funcionam nas escolas. Nas escolas nós estamos assim, bem desamparados, eu diria” (P9).

Sobre os desafios da docência, no âmbito escolar, de maneira mais específica, P19 fala sobre a escassez de recursos na escola pública:

Eu acho que o maior desafio que a gente tem na escola pública são os recursos [...] quebrados, as bolas mal estão cheias, é tudo nesse estado. Aí para eles também fica difícil, a gente consegue fazer, mas mesmo assim eu acho que isso limita a criação deles, porque se tivesse mais recursos, eles criariam mais. Outra questão que eu vejo também que é em relação a recurso, é a pesquisa na internet, o uso do computador.

⁴⁵ P4 e P31 se referem a concursos públicos nos quais foram aprovadas em municípios vizinhos.

De maneira similar, P44 também fala sobre a questão de recursos e faz um contraponto entre a realidade da escola particular e da escola pública: “Quando comecei na sala de aula, estava numa rede particular, então, tinha todos os materiais possíveis disponíveis. Tu fazias e acontecia, com tecnologia, com materiais, com tudo” (P44). No entanto, agora que foi nomeada em uma escola pública de um bairro periférico da cidade, afirma que: “é uma diferença desde contexto social, vivência, de materiais, de necessidades” (P44). Essa diferença de realidades entre as escolas não se manifesta somente entre a rede pública e rede privada, mas, também, entre escolas públicas localizadas em bairros periféricos ou mais centrais na cidade, como apontou P30 ao abordar, principalmente, o contexto familiar dos alunos. A escassez de materiais em escolas localizadas em bairros periféricos e de maior vulnerabilidade social pode ser ainda mais prejudicial para o desenvolvimento do trabalho do docente e para a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto apontado pelas professoras egressas como desafio da atuação docente é a desvalorização profissional, como coloca P23 no excerto de introdução a essa seção. Sobre isso, P31 fala que um grande desafio da docência “é ainda a desvalorização da nossa carreira, principalmente, por estarmos sendo assombrados pela reforma de previdência e isso pesa muito no grupo dos professores” (P31). Esse desafio é tão grande que se tornou um desmotivador que levou muitos a não seguirem a carreira docente, como observado nas análises da seção 6.2.1.

A falta de concursos públicos, o não cumprimento dos auxílios previstos em lei, a escassez de recursos físicos nas escolas, os salários baixos e o desprestígio profissional são aspectos que levam à desprofissionalização docente. Nesse sentido, Libâneo (2017) afirma que o provimento de boa parte dos elementos apontados é responsabilidade dos governos. O autor problematiza que ao mesmo tempo em que há um discurso sobre a prioridade da educação e sobre a importância dos professores, na prática, “os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo país” (LIBÂNEO, 2017, p. 70).

A construção da identidade docente perpassa todos esses pontos e o desprestígio profissional aliado a salários baixos e más condições de trabalho podem ocasionar a perda do significado da profissão docente. De acordo com Libâneo (2017, p. 71), a perda da identidade profissional pode levar ao “mal-estar, à frustração [e] à baixa autoestima”. Esse descontentamento pode inclusive impactar no profissionalismo do docente que, ao não ter

reconhecimento na sua profissão, não vê motivos para desenvolver um trabalho comprometido.

Nesse sentido, a formação universitária tem um papel importante no que concerne à profissionalização docente. O curso tem a responsabilidade de promover uma formação inicial de qualidade, a *profissionalidade*, necessária para que os docentes possam exigir a *profissionalização* da sua profissão *por* e *para* desempenharem sua função com *profissionalismo*.

Quadro 22 – Síntese de contribuições do curso e desafios da docência na categoria (des)profissionalização docente

Contribuições do curso	Potencialidades	Construção de um sólido repertório teórico, sensibilidade social, senso crítico e atitude investigativa inerentes à profissionalidade e à profissionalização docente.
	Fragilidades	Não constatadas nesta categoria.
Desafios da docência		Baixa remuneração, escassez de recursos materiais, desvalorização profissional e não cumprimento de direitos previstos em lei.

Fonte: Elaborado pela autora.

7 (IN)CONCLUSÕES

A identidade docente vai se construindo antes mesmo de se escolher a carreira do magistério. O desenvolvimento profissional do professor não pode ser dissociado do seu desenvolvimento pessoal e toda bagagem e leitura de mundo que o mesmo carrega. Nesse sentido, tecer as considerações finais de um trabalho é também se recordar do ponto de partida. Esse trabalho se origina, inicialmente, pela busca de analisar minha própria profissão nesse processo de tornar-se e tornar-me professora. Durante esse processo, percebi que a investigação sobre a formação docente no país não era apenas um interesse pessoal, mas uma questão de relevância social e educacional mais ampla.

Com a LDB - Lei nº 9.394/96 e outras legislações que surgiram a partir e depois dela, foi exigida a elevação do nível de formação inicial de professores do Ensino Médio para o Ensino Superior, bem como a ampliação da obrigatoriedade do ensino público gratuito para população dos 4 aos 17 anos. A obrigatoriedade da matrícula desse contingente demandou e, ainda, demanda professores para trabalhar em todas as etapas da Educação Básica. Para garantir a universalização do ensino, além dos professores em atuação, era necessário formar mais professores para o atendimento dessa nova demanda. No entanto, quem são esses professores que atuam na Educação Básica? Onde e como foi e está sendo a formação inicial deles? A formação de professores em nível superior está sendo de qualidade? Quantidade está sendo acompanhada de qualidade? É nesse cenário educacional mais abrangente e a partir dessas inquietações que se situa a presente pesquisa.

Considerando a universidade como *locus* privilegiado para uma formação inicial de professores de qualidade, a pesquisa bibliográfica teve o intuito de revisitar o histórico da Educação Superior no Brasil para compreender o cenário atual. Observou-se que, no decorrer da história, as instituições sempre foram elitizadas e mais dedicadas ao ensino do que à pesquisa, mas com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Reforma Universitária foi estabelecendo-se a importância da democratização da educação e da articulação entre ensino, pesquisa e extensão como forma de atender as demandas sociais.

É com base nesses ideais que foi implementada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição *locus* dessa pesquisa e fruto de políticas públicas de expansão e interiorização universitária. A instituição situada no *campus* Erechim conta com nove cursos de graduação, sendo seis deles cursos de licenciatura. No intuito de promover uma educação pública, popular e de qualidade, a UFFS se compromete com a formação qualificada de

professores para atuação e melhoria da Educação Básica na região, com foco na rede pública de ensino.

Nesse sentido, compreendendo a relevância da formação de professores para o cenário educacional, a presente pesquisa teve como problema central a questão: Como o curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim contribuiu na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o enfrentamento dos desafios da atuação docente na perspectiva de egressas do curso? E entre as questões norteadoras, investigar: Como é a formação inicial de professores dos anos iniciais? Quais os desafios que esses profissionais enfrentam em sala de aula? Que atividades e experiências a universidade e o curso promovem para uma formação de professores de qualidade? Assim sendo, o objetivo geral era analisar as contribuições do curso na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para enfrentar os desafios da docência na perspectiva de egressas do curso. A escolha pelo curso de Pedagogia e pelo enfoque nos anos iniciais do Ensino Fundamental deu-se devido à trajetória acadêmica e aos interesses pessoais da pesquisadora, tendo em vista a necessidade de delimitação do tema e os limites que uma dissertação de mestrado impõe.

Para responder à questão central e alcançar o objetivo geral, realizou-se uma pesquisa caracterizada como qualitativa, que se desenvolveu por meio de uma revisão de literatura, uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa documental e uma pesquisa de campo. Esse percurso metodológico forneceu o embasamento teórico necessário para uma análise rica e rigorosa de todo material produzido e coletado.

Conhecer o contexto histórico da formação de professores no Brasil e do curso de Pedagogia permitiu perceber as várias tensões que perpassam a constituição da identidade do curso, que ainda causam divergências de opinião entre os autores, principalmente no que concerne à finalidade do mesmo: formação do pedagogo especialista, do professor polivalente ou ainda do pedagogo generalista? As DCNs para o curso de Pedagogia indicam a docência como base da formação, entretanto, o documento aponta para uma docência que se amplia da Educação Infantil ao Ensino Médio, nos cursos Normais, chegando a atividades de gestão escolar, podendo se estender para educação não-formal e espaços não-escolares, que exijam conhecimentos pedagógicos. Assim, compreendemos que o curso de Pedagogia forma um professor polivalente, que precisa atender uma multiplicidade de saberes e dar conta da amplitude de funções e espaços para os quais está habilitado.

Essa amplitude também pode ser verificada no Estado de Conhecimento, realizado com base nos dados da BDTD, no recorte temporal de 2008 a 2018. A análise das seis dissertações e duas teses selecionadas, com base nos requisitos previamente estabelecidos,

reforçou a importância da discussão sobre a formação inicial de professores no âmbito universitário e evidenciou a problemática da identidade do curso de Pedagogia. Alguns dos autores das pesquisas apontaram para superficialidade na formação do pedagogo generalista e um deles afirmou que centralizar a formação na docência fragilizava o estatuto epistemológico do conhecimento pedagógico. Outros autores constataram uma preocupação das professoras em promover experiências de ensino e de aprendizagem significativas com seus alunos, mas, também, falta de domínio dos conteúdos específicos para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas ainda destacaram a importância do ensino, pesquisa e extensão, da autoavaliação e da aproximação entre universidade e escola na formação inicial para a prática profissional.

A análise documental foi realizada com base nos dois PPCs de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, datados de 2010 e 2018, no estudo das DCNs para o curso de Pedagogia e para formação inicial e continuada de professores e nos documentos de orientação da própria universidade. Uma das grandes mudanças constatadas no curso, de acordo com o PPC de 2018, é a organização da matriz curricular por eixos formativos e a centralidade das Práticas como Componente Curricular (PCC). Essa mudança foi feita no intuito de promover a interdisciplinaridade e a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Foi constatada também a redução das disciplinas que contribuem para construção dos saberes de formação profissional, mas a ampliação das disciplinas de saberes disciplinares e específicos da formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não é possível saber os impactos dessas mudanças na formação de professores, pois o PPC entrou em vigor no ano de 2018, não tendo ainda nenhuma acadêmica concluído o curso integralmente regido pela nova proposta. Nesse sentido, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas com as futuras professoras egressas a fim de investigar a nova formação promovida pelo curso, tanto de modo geral quanto para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental dada a sua especificidade.

Além da pesquisa documental, foi realizada uma pesquisa de campo, que se utilizou de dois instrumentos de produção e coleta de dados: questionários e entrevistas. O questionário foi aplicado às 134 egressas do curso e teve 50 respondentes, amostra considerada para análise. O questionário teve como objetivo verificar onde atuavam as egressas, se elas seguiram a carreira docente nas escolas, se, em caso afirmativo, estavam atuando na rede pública ou privada de ensino, e, em caso negativo, onde estavam atuando e por quê não na escola, espaço de atuação privilegiado para o exercício da docência. Além disso, buscou-se verificar a trajetória acadêmica das egressas e aspectos de sua formação continuada. Esses

objetivos foram estabelecidos tendo em vista o comprometimento da UFFS com a melhoria da Educação Básica por meio da formação de docentes para atuação nas redes públicas de ensino da região.

A partir da análise dos questionários, constatou-se que a maioria das egressas atuava em escolas da rede pública de ensino. Aquelas que não atuavam na escola relataram que não seguiram a carreira docente, principalmente pela baixa remuneração e pela desvalorização da profissão. Quanto à trajetória acadêmica, 42% das egressas afirmaram ter participado de bolsas de ensino, pesquisa e extensão, destacando-se a participação das egressas como bolsistas no PIBID e no GEAME. Ambos promovem a articulação entre a teoria e a prática por meio da aproximação da universidade com a escola. Outro dado relevante foi o engajamento das egressas na formação continuada: 55% já possuía Pós-Graduação *lato sensu* (especialização) e 16% Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado).

Em relação à atuação na escola, 30% das professoras atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa enfocada nessa pesquisa. As entrevistas foram realizadas com nove professoras egressas que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, o objetivo era entrevistar 12 professoras que atuassem nessa etapa e que fizessem parte de diferentes turmas do curso, entretanto, apenas 11 professoras respondentes do questionário atuavam nos anos iniciais e duas optaram por não participar da etapa das entrevistas. Apesar disso, a amostra entrevistada foi um grupo bem heterogêneo, com professoras que participaram de diferentes turmas do curso e que trabalhavam com diversas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que contribuiu para que se olhasse para o curso sob diferentes pontos de vista e experiências. Com as entrevistas foi possível identificar alguns dos desafios da atuação docente e analisar as contribuições do curso para o enfreteamento dos mesmos.

Desse modo, com a análise de conteúdo, foram definidas seis categorias: a) teoria e prática; b) senso crítico; c) atitude investigativa; d) sensibilidade social; e) princípios teórico-metodológicos *na* e *para* docência; f) (des)profissionalização. O curso foi elogiado por proporcionar um bom arcabouço teórico, mas pecou na promoção de práticas significativas, o que ocasionou um dos desafios da docência, que foi o choque de realidade. Entretanto, o aprofundamento teórico conduziu para formação do senso crítico e de uma atitude investigativa, os quais colaboraram para o desenvolvimento da sensibilidade social nas professoras egressas. O senso crítico possibilitou a ressignificação de suas experiências anteriores à formação inicial e a superação de crenças e falsas certezas que levariam ao comodismo; a atitude investigativa contribuiu para que as professoras pudessem fazer o

processo de reelaboração dos saberes construídos na universidade e produzir novos saberes da docência por meio da formação continuada; já a sensibilidade social permitiu um olhar sensível à realidade dos seus educandos, o que conduziu a uma prática profissional direcionada à transformação social. Foi possível perceber que essas foram as maiores contribuições do curso para uma formação inicial de professores pesquisadores, críticos e reflexivos.

Algumas fragilidades do curso apontadas pelas professoras egressas foram a respeito do pouco enfoque na educação inclusiva e a questão da falta de diálogo entre os professores e entre as disciplinas, o que dificultou o trabalho interdisciplinar tão enfatizado na universidade. Além disso, foi evidenciada a precariedade da parte prática desenvolvida nas disciplinas de metodologia do ensino, disciplinas de formação específica para atuação nos anos iniciais. Os principais desafios da docência apontados pelas egressas foram relativos à questão da interdisciplinaridade, falta de recursos materiais e desvalorização profissional, sendo esses últimos característicos da desprofissionalização docente.

Ao findar da pesquisa, temos ainda mais questionamentos e menos certezas do que quando iniciamos, mas isso faz parte do processo de inacabamento do ser humano, que está num constante e inconcluso processo de autoformação participada. Alguns percalços também foram enfrentados no desenvolvimento do trabalho. No ano de 2020, ano em que foram realizadas as entrevistas e concluída a pesquisa, vivenciamos uma pandemia causada por um novo vírus que obrigou a população a entrar em estado de quarentena e isolamento social. Um cenário quase “apocalíptico” em que um vírus tirou a vida de centenas de milhares de pessoas e gerou sentimentos de ansiedade, tristeza, angústia e luto. As dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, certamente, foram agravadas por esse cenário de caos em escala global. Quanto à pesquisa, especificamente, realizar a análise de todos os dados – documentos, questionários e entrevistas – de forma rigorosa e cautelosa e articular essas análises de maneira coerente foi um grande desafio que exigiu um intenso esforço intelectual.

Nesse sentido, a pesquisa contribuiu, de modo geral, para refletir sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia e reafirmar importância da formação universitária. No contexto local, permitiu conhecer o perfil da docência das egressas do curso e perceber que a UFFS está atingindo os compromissos sociais a que se propôs, bem como verificar potencialidades da formação promovida no curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim e também suas fragilidades, pois é apenas reconhecendo os pontos fracos que podemos trabalhar para melhorá-los. A partir disso, foi elaborado como produto final um

diagnóstico do curso (Apêndice E), que será encaminhado à coordenação da licenciatura em Pedagogia e à coordenação acadêmica da UFFS/*Campus* Erechim, fornecendo subsídios para pensar o referido curso e contribuir na melhoria da formação inicial de professores na universidade.

Tendo em vista a amplitude do material coletado por meio dos questionários⁴⁶ e considerando os limites da pesquisa para análise das contribuições do curso e desafios da docência, optou-se pelo enfoque da investigação das entrevistas por sua profundidade e detalhamento. Além disso, seria necessária uma outra pesquisa futuramente para investigar o impacto das mudanças do novo PPC na formação inicial de professores, em geral, e para atuação nos anos iniciais em específico. Nesse sentido, os aspectos considerados positivos e negativos na comparação realizada nessa pesquisa podem ganhar uma nova interpretação quando as acadêmicas que ingressaram no curso regido pelo PPC de 2018 se formarem, pois a realidade é dinâmica e marcada pela historicidade e temporalidade. De todo modo, apesar dos aspectos a serem melhorados, o curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, ainda, promove uma formação qualificada de professores reflexivos para atuação na Educação Básica, de modo a contribuir formação de sujeitos críticos para exercer a cidadania na luta por uma sociedade democrática mais justa e igualitária para todos e todas.

⁴⁶ As três últimas questões forneceram material empírico suficiente para análise/elaboração de uma nova pesquisa, uma vez que indagam sobre as contribuições e dificuldades de cursar a graduação em Pedagogia na UFFS. Aspectos relativos à infraestrutura da instituição, às outras etapas da Educação Básica e até mesmo de outros espaços de atuação que não a área da educação, não foram analisados por apresentarem apontamentos e conotações que extrapolam o foco dessa pesquisa. (Questionário – Apêndice C – questões 26, 27 e 28).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, H. S. **Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ASSIS, R. M. de; BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 3, p. p. 36-50. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515/905>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, E. S. de S. Políticas e práticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil: um panorama nacional. **RBP AE**, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011.
- BARRETO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.
- BARROS, E. C. de; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 124-138, 2005.
- BENVENUTTI, D. B. **Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da Educação Básica**. Tese (Programa de Pós-Graduação em educação nas ciências – mestrado e doutorado). Ijuí: UNIJUÍ. 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOTTONI, A.; SARDANO, E. de J.; COSTA FILHO, G. B. da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-42.
- BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.
- _____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 3, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21, fev., 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CARVALHO, R. S. de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governmentação de professores em formação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

CORREA, R. A. O que dizem algumas pesquisas sobre a formação inicial do professor alfabetizador no curso de pedagogia. **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Pernambuco, 2015.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, n. 17, p. 55-78, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Espanha, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://idus.us.es/handle/11441/29247>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional**. [2018] Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

KURZAWA, G. Uma proposta dialética para um ensino contextualizado. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Práticas Educativas**: repensando o cotidiano dos(as) professores(as) em formação. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 2003.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. de L. S. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/328020040>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e didática – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2017.

LIMA, S. M. de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia? Cuiabá: EdUFMT, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCO, R. R. de. **Curso de pedagogia**: conquistas e desafios. Passo Fundo: UPF, 2003.

MARCONDES, M. I; TURA, M. de L. Prática reflexiva: ponto de chegada ou ponto de partida na formação do professor? In: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MIKOLAICZIK, D. R. 2017. 71 f. **Cai a noite na Universidade Pública**: trabalhadores (as) que estudam e o sonho do diploma. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul – Licenciatura em Pedagogia. 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, R. G. **Tecnologias, Educação e seus sentidos**: O movimento de um grupo de pesquisa sobre Interdisciplinaridade – GEPI. Tese (Doutorado em Educação: currículo). São Paulo: PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008.

MORAES, J. C. **A formação de professores no curso de Pedagogia, licenciatura da FACHED/UFRGS**: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Porto Alegre: UFRGS. 2011.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, D. A. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. *Retratos da escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, M. O. de. 2013. **A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **Educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO, p. 24-38, 2002.

ORTIGÃO, M. I. R.; SILVA, A. A. P. O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 95-116, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1487>>. Acesso em 05 mar. 2021.

PAULA, M. F. C. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: alcances e limites das políticas de democratização do acesso. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul - A expansão da Educação Superior: experiências e perspectivas, 2009, Florianópolis. **Revista de Gestão Universitária**, 2009. v. 1. p. 1-13.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RADOMSKI, L. L. **Alfabetização**: uma mera reprodução de métodos ultrapassados?. In: BITTENCOURT, Z. A. de. (Org.). **Alfabetização em grupos**: teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

RADOMSKI, L. L. 2017. 81 f. **Formação inicial do professor alfabetizador: contribuições da UFFS/Erechim**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul – Licenciatura em Pedagogia. 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1801>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

RODRIGUES, T. A. **As crenças de discentes do curso de pedagogia da FAGED/UFC sobre o bom professor e a formação inicial**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2017.

SANTOS, T. F. dos. **A escola de Educação Básica e a formação inicial em pedagogia** – um estudo de caso. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Porto Alegre: PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul. 2015.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Comunicação coordenada**. 2006.

SCHEIBE, L. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. Unesp, 2003.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do Trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERO, J. L. R. de L. 2012. **A significação da Pedagogia**: discurso curricular, apresentações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de Pedagogos. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. 2012.

SILVA, T. de L. **Formação inicial e os saberes da docência**: representações de pedagogas egressas da UEFS. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana. 2017.

SILVA, M. de F. G.; SANTANA, I. M. de. Interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, n. 2, p. 107-121, 2018.

SILVEIRA, V. O. da; PINTO, F. C. de S. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 38-48, 2005.

SOBRINHO, José dias. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?. **Revista brasileira de educação**, n. 28, p. 164-173, 2005.

SOUZA, F. B. de.; RADOMSKI, L. L. Direitos humanos e Pedagogia do Caracol: reflexões sobre um projeto de estágio supervisionado desenvolvido no curso de Licenciatura em

Pedagogia. In: LOSS, A. S. (Org.). **Formação de professores: pesquisas e reflexões pertinentes**. Curitiba: CRV, 2018.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UFFS. Conselho Universitário. Câmara de pesquisa, pós-graduação, extensão e cultura. **Resolução nº 15/CONSUNI/CPPGEC/UFFS/2018**. Aprova o Regimento do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2018.

_____. Conselho Universitário. Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura. **Resolução nº 23/CONSUNI/CPPGEC/UFFS/2019**. Aprova o Regulamento da Extensão e Cultura da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2019.

_____. Conselho Universitário. Câmara De Graduação e Assuntos Estudantis. **Resolução nº 2/2017 – CONSUNI/CGAE**. Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2017.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 3/2016 – CONSUNI**. Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2016.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 31/2015 – CONSUNI**. Aprova adequações ao novo Estatuto da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Pedagogia - Licenciatura**. Chapecó, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Pedagogia - Licenciatura**. Chapecó, 2018.

_____. **Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Chapecó, 2012.

VIEIRA, J. de A. **Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Porto Alegre: PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul. 2010.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – Questionário

Eu, _____,
portador(a) do RG _____, ciente de minha participação nesta pesquisa sobre as contribuições do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS/Erechim na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o enfrentamento dos desafios da docência, autorizo a utilização de minhas respostas, bem como a posterior análise destas, na dissertação de mestrado da pesquisadora e em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que minha identidade seja preservada.

Dados do participante para posterior contato:

E-mail:

Fone:

Pesquisadora: Lidianne Laizi Radomski**E-mail:** liah_77@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Jerônimo Sartori

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – Entrevista

TÍTULO DA PESQUISA:

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA
UFFS/ERECHIM PARA ATUAÇÃO DOCENTE**

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “Desafios da docência: contribuições do curso de pedagogia UFFS/Erechim para atuação docente”, desenvolvida por Lidianne Laizi Radomski, Pedagoga e mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim.

Este Termo de Consentimento explica por que este estudo está sendo realizado e qual será a sua participação, caso você aceite o convite. Este documento também descreve os possíveis riscos e benefícios se você quiser participar. Após analisar as informações com a pessoa que explica este Termo de Consentimento, e esclarecer suas dúvidas, você deverá ter o conhecimento necessário para tomar uma decisão esclarecida sobre sua participação ou não neste estudo.

O objetivo central do estudo é “Analisar as contribuições do curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para enfrentar os desafios da docência, tendo em vista a perspectiva de egressas do curso”. A partir da identificação e análise dessas contribuições, será elaborado um diagnóstico do curso, o qual será encaminhado à coordenação do curso Pedagogia – Licenciatura e à coordenação acadêmica da UFFS/*Campus* Erechim, fornecendo subsídios para (re)pensar o referido curso e contribuir na melhoria da formação inicial de professores na universidade.

O convite à sua participação se deve à condição de egressa do curso de Pedagogia - Licenciatura da UFFS/*Campus* Erechim, e membro atuante no espaço escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuindo experiências **no e do** contexto, estas passíveis de contribuição para diagnósticos ao que se propõe o estudo.

Sua participação não é obrigatória, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será

penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Afirmamos que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

A sua participação consistirá em participar de entrevistas com a pesquisadora do projeto.

Ao participar desta pesquisa, a(o) Sra(Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia - Licenciatura e sobre a atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir na elaboração de um diagnóstico referido curso. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados da investigação obtidos com a sua colaboração nesta pesquisa.

A participação na pesquisa acarreta o risco do desconforto, ou seja, do participante não querer se pronunciar nos momentos e até de não participar da própria entrevista, a partir dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como o respeito ao participante em não se pronunciar ou falar.

Registramos que os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, ____ de _____ de _____.

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Lidianne Laizi Radomski

Nome completo do Professor Orientador Responsável: Jerônimo Sartori

Assinatura da Pesquisadora

Nome completo do (a) participante:

Assinatura do Participante

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Cel: (54) 9 9957-8159

E-mail: liah_77@hotmail.com

Contato do professor orientador responsável:

Cel: (54) 9 9987-6543

E-mail: jeronimo.sartori@uffs.edu.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: O endereço do CEP/UFFS: Avenida General Osório, 413-D, Jardim Itália, Ed. Mantelli, 3º andar. CEP: 89.802-210 – Chapecó – SC.

Fone: (49) 2049-14785

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

APÊNDICE C – Questionário

• Apresentação

O presente questionário faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Desafios da docência: contribuições do curso de Pedagogia UFFS/Erechim para atuação docente”, que tem o intuito de analisar as contribuições do curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS – Campus Erechim, para formação inicial de professores. As respostas desse questionário auxiliarão na elaboração de um perfil da docência das egressas do referido curso e na identificação dos pontos fortes e fracos do curso, contribuindo para construção de um diagnóstico do mesmo.

Assim sendo, agradeço desde já a sua colaboração, que é essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa. Asseguro o anonimato das participantes e garanto que as informações não serão utilizadas para outros fins. Coloco-me à disposição, por e-mail, para sanar quaisquer dúvidas e prestar eventuais esclarecimentos.

Pesquisadora: Lidianne Laizi Radomski

E-mail: liah_77@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

1. Data de nascimento:
2. Sexo: Feminino Masculino
3. Data de ingresso e conclusão do curso:

Em que ano ingressou no curso: 2010 2011 2012 2013 2014

Em que ano concluiu o curso: 2014 2015 2016 2017 2018

4. Cidade que reside atualmente:
5. Possui formação no Ensino Médio Normal (Magistério)? Sim Não
6. Possui algum outro curso de graduação?
 Não
 Sim. Qual? _____

7. Possui curso de especialização (Pós-Graduação *lato sensu*)?
 Não

- Sim
Presencial ou a distância? Presencial Distância
Qual curso? _____
Onde? _____
8. Possui mestrado (Pós-Graduação *stricto sensu*)?
 Não
 Sim. Qual? _____
Onde? _____
9. Possui doutorado (Pós-Graduação *stricto sensu*)?
 Não
 Sim. Qual? _____
Onde? _____
10. Atualmente, você trabalha? Sim Não
11. Se sim, está atuando na escola ou em outros espaços? Escola Outros espaços
- Para quem atua em outros espaços
12. Se está atuando em outros espaços, que espaços são esses?

13. Nesses outros espaços, qual função você exerce?

14. Por qual(is) motivo(s) não está atuando na escola (espaço privilegiado de atuação de licenciados em Pedagogia)?

- Para quem atua em escola:
15. Se está atuando em escola, está na rede pública ou privada? Pública Privada
16. Em que nível você está atuando?

- Educação Infantil
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Outro. Qual? _____

17. Qual função você está desempenhando atualmente na escola?

- Auxiliar
- Professora Regente
- Professora Bidocente
- Monitora
- Coordenadora Pedagógica
- Supervisora
- Orientadora Pedagógica
- Merendeira
- Faxineira (Serviços gerais)
- Secretária
- Diretora
- Vice-diretora
- Outra. Qual? _____

18. Atualmente, no cargo em que atua, está como contratada ou concursada?

- Contratada
- Concurada

19. Você começou a trabalhar na escola antes de começar o curso de Pedagogia, durante o curso ou depois de formada?

- Antes de começar o curso
- Enquanto estava cursando Pedagogia
- Depois de concluir o curso

20. Se você começou a trabalhar em escola antes ou durante o curso, qual função você desempenhava?

- Auxiliar

- Professora Regente
- Professora Bidocente
- Monitora
- Coordenadora Pedagógica
- Supervisora
- Orientadora Pedagógica
- Merendeira
- Faxineira (Serviços gerais)
- Secretária
- Diretora
- Vice-diretora
- Outra. Qual? _____

21. Antes de concluir o curso, quando você trabalhava na escola, em que nível você atuava?

- Educação Infantil
- Anos iniciais do Ensino Fundamental
- Anos finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Outra. Qual?

22. Se você começou a trabalhar enquanto cursava Pedagogia, em que semestre (fase) do curso você começou?

- Entre o primeiro e o segundo semestre
- Entre o terceiro e o quinto semestre
- Entre o sexto e o oitavo semestre
- Entre o nono e o último semestre

• **Sobre o curso e a universidade:**

23. Você usufruía de algum tipo de auxílio?

- Não
- Sim. Qual? _____

24. Você participou de alguma bolsa (de ensino, pesquisa e/ou extensão)?

Não. Por que não?

Sim

Você teve bolsa de ensino, de pesquisa ou de extensão?

Ensino. Em qual projeto? _____ Por quanto tempo? _____

Pesquisa. Em qual projeto? _____

Por quanto tempo? _____

Extensão. Em qual projeto? _____

Por quanto tempo? _____

25. Você participou de algum grupo de estudos?

Não. Por que não?

Sim. Qual?

26. Quais foram as maiores contribuições da universidade e do curso para sua formação acadêmica/pessoal/profissional?

27. Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou ao longo do curso (questões de acesso e permanência, aspectos didáticos e pedagógicos, etc)?

28. Quais aspectos você acredita que poderiam ser melhorados tanto na universidade (atividades complementares, auxílios, bolsas, grupos de estudos, etc) quanto no curso em si?

29. Você aceitaria participar da próxima etapa dessa pesquisa, que incluiria a participação numa entrevista para conhecer mais sobre sua trajetória acadêmica e sobre a sua atuação profissional? () Sim () Não

Se sim, preencha com os seus dados pessoais abaixo para que possamos entrar em contato:

Nome completo:

Telefone/celular: ()

E-mail:

Caso aceite participar, os detalhes da segunda etapa da pesquisa serão passados assim que entrarmos em contato.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

Por meio da entrevista, procurar-se-á desenvolver um diálogo amistoso de modo a compreender a perspectiva do participante sobre as seguintes questões:

Pensando na sua atuação em sala de aula com os anos iniciais, como você percebe as contribuições do curso de licenciatura em Pedagogia na UFFS/Erechim em relação a aspectos teóricos e práticos da docência?

- Heterogeneidade (atendimento às diferenças)
- Interdisciplinaridade
- Planejamento
- Conteúdo
- Didática
- Metodologias
- Fundamentação teórica
- Alfabetização

Mesmo com essas contribuições do curso, você ainda encontra desafios quanto à sua atuação docente em sala de aula?

APÊNDICE E – Perfil da docência das egressas e diagnóstico do curso de Pedagogia – UFFS/*campus* Erechim: contribuições e desafios da atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A ampliação do ensino público gratuito e obrigatório e a elevação da formação de professores para o Ensino Superior, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, trouxeram alguns obstáculos que foram traduzidos em metas no Plano Nacional de Educação (PNE) e suscitaram a reflexão sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica. Nesse sentido, o presente documento tem o objetivo de apresentar um diagnóstico do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, como produto final da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE, intitulada “Contribuições do curso de Pedagogia UFFS/*campus* Erechim para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições do curso na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para enfrentar os desafios da docência, a partir da perspectiva de egressas do curso, e como objetivos específicos:

- Pesquisar e conhecer sobre formação inicial de professores na Educação Superior, observando aspectos históricos e políticos do processo que culminou no cenário educacional atual.
- Analisar mudanças entre os dois Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim.
- Investigar desafios da atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental do ponto de vista das egressas do curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim e verificar as contribuições do mesmo para o enfrentamento desses desafios, por meio da análise documental e das entrevistas.
- Elaborar o diagnóstico do curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim por meio da análise dos PPCs e das entrevistas.
- Enunciar um perfil da docência das egressas, a partir da análise dos questionários, observando sua trajetória acadêmica, formação continuada e atuação profissional.
- Produzir a partir do diagnóstico do curso de Pedagogia – UFFS/*campus* Erechim, um documento com a síntese do estudo para ser enviado à coordenação do curso com a indicação das contribuições e fragilidades apontadas pelas egressas pesquisadas.

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa com abordagem qualitativa em quatro etapas principais: revisão bibliográfica, Estado de Conhecimento, análise documental e pesquisa de campo com dois instrumentos de coleta de dados – questionário e entrevista. Inicialmente, foi feita uma retomada histórica sobre a constituição da Educação Superior e da formação de professores no Brasil, analisando aspectos históricos e políticos que contribuíram para construção do quadro educacional vigente.

Em relação à Educação Superior, foi possível observar que, no decorrer da história, as instituições sempre foram elitizadas e mais dedicadas ao ensino do que à pesquisa, mas, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Reforma Universitária, foi se estabelecendo a importância da democratização da educação e da articulação entre ensino, pesquisa e extensão como forma de atender as demandas sociais. A respeito da formação de professores no Brasil e do curso de Pedagogia, percebeu-se as várias tensões que perpassam a constituição da identidade do curso e que, ainda, causam divergências de opinião entre os autores, principalmente no que concerne à finalidade do mesmo: formação do Pedagogo especialista, do professor polivalente ou ainda do Pedagogo generalista? As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia indicam a docência como base da formação, entretanto, o documento aponta para uma docência que se amplia da Educação Infantil ao Ensino Médio, nos cursos Normais, chegando a atividades de gestão escolar, podendo se estender para educação não-formal e espaços não-escolares, que exijam conhecimentos pedagógicos. Assim, compreendemos que o curso de Pedagogia forma um professor polivalente, que precisa atender uma multiplicidade de saberes e dar conta da amplitude de funções e espaços para os quais está habilitado.

Essa amplitude também pode ser verificada no Estado de Conhecimento realizado utilizando como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no recorte temporal de 2008 a 2018. Para tal, foram utilizados os descritores “Formação inicial” e “Pedagogia”, refinando a pesquisa para que esses descritores estivessem contidos nos títulos dos trabalhos. A partir do resultado inicial, foram selecionados para análise apenas aqueles trabalhos que se aproximavam mais da temática da presente pesquisa e excluindo produções que tratavam da formação em Pedagogia para trabalhar com Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, educação não-formal e em qualquer outra área específica, que não fossem os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o recorte da pesquisa. Dessa forma, foi possível reduzir o *corpus* de análise do Estado de Conhecimento para 8 trabalhos, sendo 6 dissertações e 2 teses.

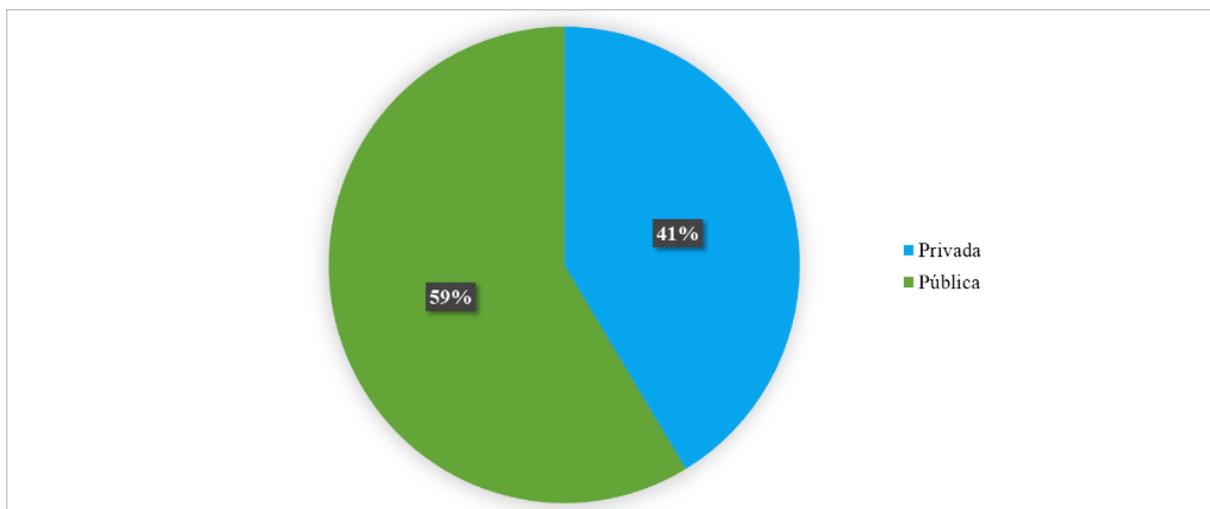
A análise desses trabalhos reforçou a importância da discussão sobre a formação inicial de professores no âmbito universitário e evidenciou a problemática da identidade do curso de Pedagogia. Alguns dos autores das pesquisas apontaram para superficialidade na formação do Pedagogo generalista, um deles afirmou que centralizar a formação na docência fragilizava o estatuto epistemológico do conhecimento pedagógico. Outros autores constataram uma preocupação das professoras em promover experiências de ensino e de aprendizagem significativas com seus alunos, mas, também, a falta de domínio dos conteúdos específicos para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas, ainda, destacaram a importância do ensino, pesquisa e extensão, da autoavaliação e da aproximação entre universidade e escola na formação inicial para a prática profissional.

A análise documental comparou os dois Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim, de modo a identificar alterações que serviram, posteriormente, para avaliar as mudanças entre os PPCs com base no relato das egressas do curso. O questionário foi enviado a todas egressas do curso, que totalizava 134 formadas, e teve 50 respondentes. O objetivo foi verificar onde atuavam as egressas, se elas seguiram a carreira docente nas escolas, se, em caso afirmativo, estavam atuando na rede pública ou privada de ensino, e, em caso negativo, onde estavam atuando e por quê não na escola, espaço de atuação privilegiado para o exercício da docência. Além disso, buscou-se verificar a trajetória acadêmica das egressas e aspectos de sua formação continuada. Esses objetivos foram estabelecidos tendo em vista o comprometimento da UFFS com a melhoria da Educação Básica por meio da formação de docentes para atuação nas redes públicas de ensino da região.

Em relação aos dados de identificação das participantes, verificou-se que: 98% são mulheres; 26% estão na faixa dos 30 anos e 56% na faixa dos 20 anos; 58% residem em Erechim e das demais, apenas 3 residem fora da região do Alto Uruguai Gaúcho. Assim, a amostra é composta majoritariamente por mulheres, abaixo dos 40 anos de idade e que moram na região próxima da UFFS/*campus* Erechim.

A partir da análise dos questionários, constatou-se que os 82% de egressas que estão trabalhando atualmente, 71% delas atua na escola e a maioria destas atua na rede pública de ensino:

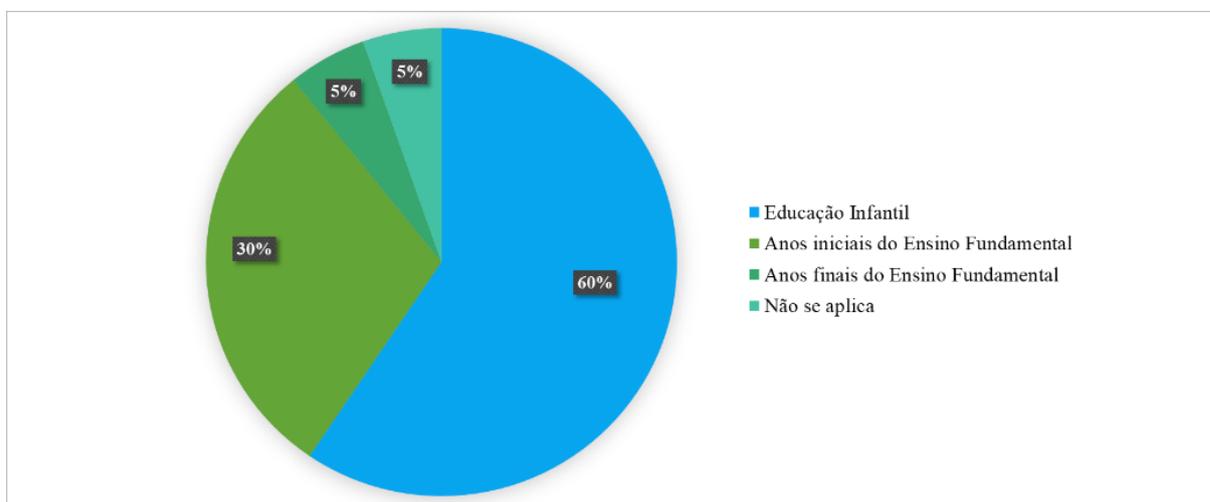
Relação de egressas que atuam na rede pública e privada



Fonte: Elaborado pela autora.

Aquelas que não atuam na escola relataram que não seguiram a carreira docente, principalmente pela baixa remuneração e pela desvalorização da profissão. Já as que atuam, trabalham, principalmente, na Educação Infantil:

Etapa da Educação Básica em que atuam as egressas que trabalham na escola

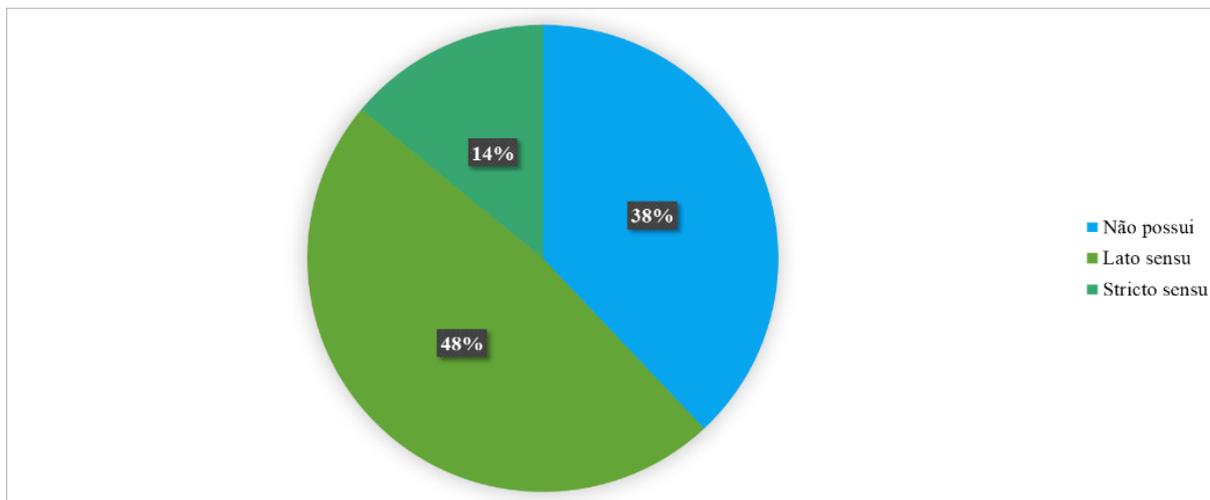


Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à trajetória acadêmica, boa parte das egressas afirmou ter participado de bolsas de ensino, pesquisa e extensão, destacando-se a participação das egressas como bolsistas no PIBID e como participantes no GEAME. Ambos promovem a articulação entre a teoria e a prática por meio da aproximação da universidade com a escola. Outro dado relevante foi o

engajamento das egressas na formação continuada, uma vez que a maioria deu continuidade nos estudos por meio da pós-graduação:

Egressas com pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas foram realizadas com nove professoras egressas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A amostra entrevistada foi um grupo bem heterogêneo, com professoras que participaram de diferentes turmas do curso e que trabalham com diversas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que contribuiu para que se olhasse para o curso sob diferentes pontos de vista e experiências. Com as entrevistas foi possível identificar alguns dos desafios da atuação docente e analisar as contribuições do curso para o enfrentamento dos mesmos. Desse modo, com a Análise de Conteúdo, foram definidas seis categorias: a) teoria e prática; b) senso crítico; c) atitude investigativa; d) sensibilidade social; e) princípios teórico-metodológicos *na e para* docência; f) (des)profissionalização.

Em relação à primeira categoria, é evidente, nos relatos das professoras egressas, o quão sólida é a formação teórica no curso de Pedagogia da UFFS. De acordo com elas, o aprofundamento teórico proporcionou ferramentas para compreensão da realidade e para pensar estratégias em sala de aula, tanto em termos de planejamento quanto na resolução de conflitos. Nesse sentido, a P4⁴⁶ afirma que “a parte teórica foi bem relevante. Utilizo bastante

⁴⁶ As entrevistas foram realizadas mediante assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que garante o sigilo das identidades das entrevistadas. Para manter o anonimato, as professoras serão identificadas como **P** (professora) e **nº** (número), de acordo com a ordem previamente estabelecida na pesquisa.

e conforme vão acontecendo as aulas, lembro bastante do que os professores trabalhavam conosco, dos textos que a gente lia, isso era bem pertinente”.

Quanto à prática referente à primeira categoria de análise, as professoras ressaltam a importância dos estágios: “O estágio é bastante importante porque é o momento que a gente efetivamente tem um contato com os estudantes, com as professoras, com a rotina da escola, da sala de aula” (P1). Uma melhoria que aconteceu em relação ao PPC de 2010 é que o PPC de 2018 possui duas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 210 horas, em contraposição a apenas uma disciplina de 120 horas no PPC de 2010. Entretanto, considerando que a articulação da teoria com a prática não deve acontecer somente no período de estágios, que acontece ao fim do curso, algumas professoras relatam a falta e/ou superficialidade com que a prática é trabalhada nas disciplinas ao longo do curso. Uma das professoras afirma: “eu senti falta dessa parte prática principalmente nos anos iniciais” (P15), e a P1 aponta que: “tem um aprofundamento teórico grande na faculdade, porém eu acho que nós deveríamos ter uma maior abordagem na prática de sala de aula, a gente teve, obviamente, mas de maneira mais superficial”. Essa professora chama atenção para falta de uma proximidade entre a realidade escolar e a universidade, o que acabou causando um choque ao entrar em sala de aula.

No que concerne à segunda categoria, ter senso crítico significa ir além do senso comum, e não mais aceitar a manutenção do *status quo*, sem um mínimo de questionamentos acerca das estruturas sociais. Os relatos das professoras revelam a potência da formação universitária no desenvolvimento do senso crítico: “eu mudei os pensamentos, diversas convicções que eu tinha foram quebradas, passei a pensar de uma outra forma, a olhar as coisas por mais ângulos, a refletir sobre as coisas, a não acreditar na primeira coisa que eu ouço, analisar diversas questões” (P1).

Sobre a terceira categoria, as falas das professoras revelam a consciência da inconclusão do ser humano. Compreender, na perspectiva freireana, que o ser humano é um ser inacabado e em constante formação faz parte da atitude investigativa, que, por sua vez, constitui a formação do professor pesquisador e reflexivo. As professoras apontam que essa compreensão foi desenvolvida na universidade e destacam o papel das atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação da atitude investigativa e no incentivo à formação continuada das professoras egressas. Assim, P4 afirma que: “realizar essas pesquisas, a escrever artigos, a ler com mais atenção, o jeito de ler os textos, até os grupos de estudos de debater, foi muito bom”. A respeito dos desafios da docência, as egressas relatam a

dificuldade de manter-se estudando, de manter-se atualizada e conciliar isso com as longas jornadas de trabalho, que, no caso do professor, vão muito além das horas em sala de aula.

Em relação à quarta categoria, a sensibilidade social representa uma característica a ser desenvolvida no acadêmico do curso de Pedagogia como parte do perfil do egresso. Essa característica fica bem evidente nos relatos das professoras egressas. Cada uma delas traz de alguma forma sua leitura de mundo, da realidade, um olhar que demonstra a percepção das diferenças sociais, psicológicas e cognitivas dos educandos. Apesar disso, as professoras relatam que a questão da inclusão, ainda, é um desafio na escola e que a temática não foi bem trabalhada no curso: “A questão da inclusão não acho que na Pedagogia é trabalhada da melhor forma ou ela não tem o enfoque que deveria” (P30).

A quinta categoria foi subdividida em duas partes: metodologias do ensino e interdisciplinaridade. No que concerne a metodologias de ensino, as disciplinas de “Literatura infantojuvenil” e “Alfabetização: teoria e prática I e II” ganharam destaque positivo nas falas das professoras egressas, enquanto as disciplinas de metodologia do Ensino da Arte e de História foram apontadas como disciplinas que foram trabalhadas de maneira insuficiente em função da formação dos professores que as lecionavam: “A única que eu digo sempre que senti um pouco de falta foi Ensino de Arte, porque era um professor da arquitetura que dava aula para nós [...] deixou muito a desejar” (P19); “História, o professor era um historiador, não era um professor de História, [...] ele vinha para dar aula de história do Brasil e a disciplina era ‘Metodologia de História’ (P23). Ainda, sobre as metodologias do ensino, alguns relatos chamam atenção por falarem da prática realizada nessas disciplinas ter acontecido de forma artificial e, até mesmo, infantilizada. Tendo isso em vista, percebe-se que a discussão sobre teoria e prática, ainda, é uma questão muito complexa, que vai além de considerar “se teve” teoria e prática, mas “como” essa teoria e prática foram trabalhadas. Assim, é preciso que a “parte prática” desenvolvida nas disciplinas seja feita de maneira articulada, não infantilizada e, teoricamente, fundamentada.

No quesito interdisciplinaridade, as egressas apontaram como sendo um aspecto frágil do curso de Pedagogia da UFFS, pois é um grande desafio posto à prática em sala de aula. Em relação à formação inicial, as professoras fazem uma crítica ao curso, problematizando que foi dada bastante ênfase ao trabalho interdisciplinar, entretanto, ele não fora demonstrado pelos professores nas disciplinas nem entre as disciplinas. Nesse sentido, P23 afirma: “o que eu via na universidade é que há falta de diálogo entre os professores dessas metodologias”; e P19 corrobora a afirmação: “No curso eu lembro que falamos um pouco de interdisciplinaridade

na disciplina de Didática Geral, que foi uma das que englobou essa questão [...] mas foi bem superficial, a gente só deu uma olhada” (P19).

Em relação à última categoria, referente à (des)profissionalização, o curso contribuiu nesse sentido ao proporcionar a profissionalidade pressuposta à profissionalização docente, por meio da promoção de um sólido repertório teórico, sensibilidade social, senso crítico e atitude investigativa. Entretanto, aspectos como a escassez de recursos físicos nas escolas, o não cumprimento dos auxílios previstos em lei, os salários baixos e o desprestígio profissional foram apontados pelas egressas como desafios da docência e são elementos que levam à desprofissionalização docente.

Em suma, alguns aspectos que podem ser melhorados e que foram apontados pelas professoras egressas dizem respeito ao pouco enfoque na educação inclusiva e a falta de diálogo entre os professores e entre as disciplinas, o que dificulta o trabalho interdisciplinar na escola e tão enfatizado na universidade. Além disso, foi evidenciada a precariedade da parte prática desenvolvida nas disciplinas de metodologia do ensino, disciplinas de formação específica para atuação nos anos iniciais.

Por fim, o curso foi elogiado por proporcionar um bom arcabouço teórico, mas pecou na promoção de práticas significativas, o que ocasionou um dos desafios da docência que foi o choque de realidade. Entretanto, o aprofundamento teórico conduziu para formação do senso crítico e de uma atitude investigativa, que colaboraram para o desenvolvimento da sensibilidade social nas professoras egressas. O senso crítico possibilitou a ressignificação de suas experiências anteriores à formação inicial e a superação de crenças e falsas certezas que levariam ao comodismo; a atitude investigativa contribuiu para que as professoras pudessem fazer o processo de reelaboração dos saberes construídos na universidade e produzir novos saberes da docência por meio da formação continuada; já a sensibilidade social permitiu um olhar sensível à realidade dos seus educandos, o que conduziu a uma prática profissional direcionada à transformação social. Foi possível perceber que essas foram as maiores contribuições do curso para uma formação inicial de professores pesquisadores, críticos e reflexivos.

Com o intuito de elucidar as interpretações sobre as categorias, segue um quadro abaixo com alguns excertos dos depoimentos das professoras egressas, obtidos por meio das entrevistas, a fim de enriquecer as análises apresentadas e a compreensão dos leitores, principalmente, dos formadores que atuam no curso objeto deste estudo:

Contribuições do curso e desafios da docência

Categoria	Contribuições e desafios		Relato das professoras entrevistadas	Interpretação da pesquisadora
Teoria e prática	Contribuições do curso	Potencialidades	<p>“A UFFS dá um suporte teórico muito grande para eu poder justificar todas as minhas atitudes em sala de aula” (P15).</p> <p>“O estágio é bastante importante porque é o momento que a gente efetivamente tem um contato com os estudantes, com as professoras, com a rotina da escola, da sala de aula, então, o estágio é muito importante e a graduação traz todo esse suporte para nós” (P1).</p>	<p>Construção teórica no curso; estágios e articulação entre teoria e prática por meio das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.</p>
		Fragilidades	<p>“A gente tem um aprofundamento teórico grande na faculdade, porém eu acho que nós deveríamos ter uma maior abordagem na prática de sala de aula, a gente teve, obviamente, mas de maneira mais superficial” (P1)</p>	<p>Reforço às atividades práticas nas disciplinas, de modo a permitir maior contato com a realidade escolar/educacional.</p>
	Desafios da docência		<p>“[...] quando eu cheguei na escola teve coisas que aconteceram comigo que eu jamais acreditei que iriam acontecer, são coisas que na graduação tu não sabe, lá parece que é tudo lindo, tudo perfeito, que vai dar tudo certo e quando você se depara com a realidade você vê que há muitos</p>	<p>O choque ao enfrentar a realidade da escola.</p>

			conflitos” (P1).	
Senso crítico	Contribuições do curso	Potencialidades	“A graduação da UFFS me fez pensar fora da caixa. Eu sempre digo que o maior legado que tenho é que a UFFS me ajudou a sempre questionar certezas e duvidar do óbvio” (P19.)	Formação crítica e reflexão sobre a própria prática.
		Fragilidades	–	Não constatadas nesta categoria.
	Desafios da docência		“Eu tenho colegas na escola que são muito resistentes a qualquer mudança, porque entendem que é porque estamos cheios de certezas que sabemos tudo, mas não tem uma pauta, não tem uma argumentação concreta de nada, é tudo baseado no senso comum” (P19).	Resistência dos colegas de profissão à mudança de sua prática pedagógica.
Atitude investigativa	Contribuições do curso	Potencialidades	“No curso de pedagogia eu acho que a gente encontra formas de pesquisar caminhos possíveis” (P30). “[...] me sinto preparada por saber que eu estudei num lugar que me disse ‘olha, tu não vai sair daqui pronta, tu vai ter que continuar indo atrás’ e você tem que te desafiar a continuar indo atrás” (P15).	Construção da atitude investigativa e reflexiva e relevância da formação continuada por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão.
		Fragilidades	–	Não constatadas nesta categoria.

	Desafios da docência		<p>“Eu acho que se manter estudando também é um desafio para o professor, porque a gente tem no plano de carreira, obrigatório, que faça curso, que participe de fórum de educação, mas esses cursos não são só, a gente precisa buscar mais formação e manter-se estudando com a carga horário de trabalho da escola, que hoje eu trabalho praticamente 40h, tenho que trabalhar lançando notas e, ainda, manter-me estudando, então, é conciliar a carreira acadêmica é um desafio” (P31).</p>	<p>Longas jornadas de trabalho dificultam a realização de pesquisa e de realizar atividades para o aperfeiçoamento profissional. Há falta de incentivo concreto para formação continuada dos docentes.</p>
Sensibilidade social	Contribuições do curso	Potencialidades	<p>“[A UFFS] tem o foco mais humano, de valorizar a pessoa, o sujeito, não só, tipo, não é mais um CPF, ou um cliente [...] ela vê o sujeito como ele é, não tenta padronizar, então, isso acho que desde que a gente está na formação até a gente ir para a sala de aula, para mim, pelo menos, faz bastante diferença e eu procuro sair do tradicional” (P44).</p>	<p>Consciência das desigualdades sociais e sensibilidade para trabalhar com a diversidade.</p>
		Fragilidades	<p>“A questão da inclusão acho que na Pedagogia não é trabalhada da melhor forma, ou seja, ela não tem o enfoque que deveria ter” (P30).</p>	<p>Necessidade de maior enfoque na educação inclusiva.</p>
	Desafios da		<p>“Os maiores desafios, a questão de disparidade de conhecimento das crianças, a questão da</p>	<p>Consciência da desigualdade social, da disparidade nos tempos</p>

	docência		disciplina” (P4). “Há uma diversidade muito grande desde crianças que são super bem protegidas, assistidas, incentivadas, até crianças que [...] vivem em meio a questões de abuso sexual, de violência, de droga, que a gente não tem noção e essas coisas são reproduzidas dentro da escola” (P1).	de aprendizagem e de inclusão.
Princípios teórico-metodológicos na e para docência	Contribuições do curso	Potencialidades	Interdisciplinaridade:	Uma nova organização curricular no PPC de 2018, baseada em eixos formativos e com as PCCs, que contribuam na promoção do trabalho interdisciplinar.
			Metodologias do ensino:	Enfoque maior na quantidade de disciplinas dedicadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental no PPC de 2018, em comparação ao PPC de 2010.
		Fragilidades	“O que eu via na universidade é que há falta de diálogo entre os professores dessas metodologias” (P23). “No curso, ela [interdisciplinaridade] sempre é exaltada, a gente sempre pensa que tem que	Falta de diálogo entre os professores; ausência do trabalho interdisciplinar entre os diferentes CCRs do curso; trabalho superficial sobre

			trabalhar de forma interdisciplinar, mas a gente não tem nenhuma disciplina de interdisciplinaridade nos anos iniciais, a gente não tem nenhuma disciplina no curso de Pedagogia que mostre, efetivamente, como a gente faz isso. Então, é uma coisa muito exaltada, mas é uma coisa que não tá no curso de uma maneira firme o suficiente” (P30).	interdisciplinaridade nas disciplinas.
			“Era pouca parte prática que a gente tinha, e nas aulas de metodologia era uma crítica que eu fazia, por mais que eles tentassem fazer práticas, a gente dava aula pros colegas e eles não estão no quarto ano, no terceiro ano, eles não conseguem fazer papéis de crianças de quarto, aí infantiliza” (P15).	A prática realizada de maneira superficial e/ou infantilizada; professores sem experiência na Educação Básica ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
	Desafios da docência		“Para mim, essa questão ainda é um desafio, de estar interligando as disciplinas, então, igual nas séries iniciais, a gente acaba focando muito no Português [...]. As outras disciplinas acabam sendo trabalhadas mais de forma superficial, porque as energias estão mais voltadas para a Alfabetização e Matemática.” (P1)	Na escola, excesso de conteúdos nas disciplinas; imposição do trabalho disciplinar em função da exigência da utilização de um novo sistema de organização curricular, que fragiliza a prática interdisciplinar.
			“Tem algumas outras disciplinas que eu acho que deixaram a desejar, por exemplo,	Ensinar, na escola, conteúdos de disciplinas que não foram bem

			<p>Matemática. Confesso que muitas coisas a gente vai aprendendo na prática, eu acho que a disciplina de Matemática não foi tão Didática na Matemática, tão bem explorada [...]” (P23).</p> <p>“Que tem lacuna, acho que a metodologia de História, Matemática e Ciências, aí eu acho que tem um pouco mais de lacuna” (P30).</p>	trabalhadas no curso evidencia insegurança sobre os conteúdos a ensinar.
(Des) profissionalização	Contribuições do curso	Potencialidades	<p>“O curso de Pedagogia contribuiu muito para minha formação, em primeiro lugar, possibilitou que eu conseguisse ingressar num concurso público, o que acho que foi muito importante essa base que o curso deu para conseguir aprovação num concurso público e entrar na sala de aula, acho que é fruto de um repertório prático e teórico muito forte que o curso tem” (P31).</p>	Construção de um sólido repertório teórico, de sensibilidade social, de senso crítico e de atitude investigativa, que fazem parte da profissionalidade e da profissionalização docente.
		Fragilidades	–	Não constatadas nesta categoria.
	Desafios da docência		<p>“Tu precisas ser valorizado também porque não estamos aqui para fazer caridade, estamos fazendo uma coisa séria, então, vejo que amo fazer o que eu faço, mas claro que quero ser paga, ter reconhecimento e, também, quero que invistam em mim” (P23)</p>	Remuneração não adequada para a profissão, escassez de recursos materiais na escola, desvalorização profissional e o não cumprimento de direitos previstos em lei.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS DA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA UFFS/ERECHIM PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Pesquisador: LIDIANNE LAIZI RADOMSKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25120619.0.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.810.190

Apresentação do Projeto:

Trata de uma reapresentação de projeto de pesquisa em que haviam permanecido pendências éticas. Todas as pendências foram respondidas pela pesquisadora de forma qualificada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições do curso na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para enfrentar os desafios da docência, tendo em vista a perspectiva de egressas do curso

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não acarreta riscos legais nem físicos. A participação na pesquisa acarreta o risco do desconforto, ou seja, do participante não querer se pronunciar nos momentos e até de não participar da própria entrevista, a partir dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como o respeito ao participante em não se pronunciar ou falar.

Benefícios:

Ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 3.810.190

sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia e sobre a atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir na elaboração de um diagnóstico do curso. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados da investigação obtidos com a sua colaboração nesta pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as pendências foram respondidas pela pesquisadora de forma qualificada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não foram alterados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 3.810.190

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a “central de suporte” da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1444942.pdf	21/01/2020 20:00:37		Aceito
Outros	Carta_adequacoes_Plataforma_Brasil.doc	21/01/2020 19:58:57	LIDIANNE LAIZI RADOMSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodissertacao_MODIFICADO.doc	21/01/2020 19:46:42	LIDIANNE LAIZI RADOMSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista_plataformaBrasil_MODIFICADO.doc	21/01/2020 19:45:31	LIDIANNE LAIZI RADOMSKI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_plataforma_brasil.pdf	27/10/2019 20:51:20	LIDIANNE LAIZI RADOMSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 25 de Janeiro de 2020

Assinado por:
Fabiane de Andrade Leite(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

