

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

JULIANA APARECIDA DA ROSA

**OLHARES ACERCA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
CURSO DE PEDAGOGIA:
ANÚNCIOS E MOVIMENTOS FORMATIVOS**

CHAPECÓ (SC).

2021

JULIANA APARECIDA DA ROSA

**OLHARES ACERCA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
CURSO DE PEDAGOGIA: ANÚNCIOS E MOVIMENTOS FORMATIVOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção de título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Marroco Maraschin

CHAPECÓ (SC).

2021

JULIANA APARECIDA DA ROSA

**OLHARES ACERCA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
CURSO DE PEDAGOGIA:
ANÚNCIOS E MOVIMENTOS FORMATIVOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),
como requisito para obtenção de título de Licenciado em
Pedagogia.

Este trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em:

14/07/2021

BANCA EXAMINADORA



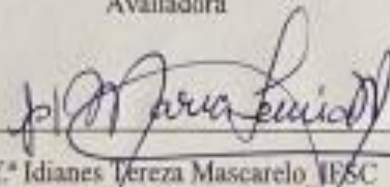
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Marroco Maraschin – UFFS

Orientadora



Prof. Dr.ª Katia Aparecida Segnanfredo – UFFS

Avaliadora



Prof.ª Idianes Tereza Mascarelo – UFSC

Avaliadora

OLHARES ACERCA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÚNCIOS E MOVIMENTOS FORMATIVOS

Juliana Aparecida Da Rosa^{1*}
Maria Lucia Marocco Maraschin^{2**}

RESUMO

Este exercício, além de atender as demandas formativas inerentes ao Curso de Pedagogia da UFFS, Campus Chapecó (SC), objetiva dar visibilidade a olhares e compromissos efetuados no concernente à temática, considerando os Trabalhos de Conclusão de Curso deste Curso, em atenção à atuação e formação nos e para os anos iniciais do ensino fundamental. A busca de concepções, entendimentos e compromissos e suas interfaces nesse nível de ensino ancoram-se entre as múltiplas dimensões formativas explicitadas no Projeto Pedagógico do Curso: Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão Escolar, dentre outras nuances. A dimensão em tela, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocupa um lugar expressivo no conjunto das investigações do processo formativo em destaque. Metodologicamente, trata-se de pesquisa documental, do tipo estado do conhecimento, realizada pelo estudo dos TCCs do referido curso, no recorte temporal (2010/2019), considerando as seguintes expressões de busca: TCC, Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Curso de Pedagogia. Foram localizados e selecionados 71 (setenta e um estudos) atentos aos objetivos dessa busca, no montante dos trabalhos que caracterizam a caminhada deste Curso. Além da organização cartográfica, buscamos dar destaque aos anúncios e compromissos formativos objetivados nas interfaces destacadas. Constatamos, ainda, que a formação docente inicial e continuada, a educação integral e suas interfaces, a alfabetização/letramentos e suas linguagens, o ensino de ciências, matemática e suas tecnologias, as perspectivas interdisciplinares, os instrumentos e materiais são recortes que atravessam o processo de formação do Curso em atenção à especificidade buscada. A diversidade e a singularidade postas mostram um Curso em movimento, cujos anúncios corroboram com as demandas formativas postas na atualidade.

Palavras-chave: Formação inicial de Professores; Indicadores de Inovação; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia.

^{1*} Acadêmica da 10ª fase do Curso de Pedagogia (2020/2) na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó (SC).

^{2**} Professora Associada da UFFS, Campus Chapecó (SC), atuante na área da alfabetização. Pedagoga, Especialista em Alfabetização e Educação Popular, Mestre e Doutora em Educação, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ciências Naturais, matemática e tecnologia_GEPECMat.

ABSTRACT

This exercise, in addition to meeting the formative demands inherent to the UFFS Pedagogy Course, Campus Chapecó (SC), aims to give visibility to views and commitments made regarding the theme, considering the End of Course Paper of this Course, in attention to the performance and formation in and for the early years of elementary school. The search for concepts, understandings and commitments and their interfaces at this level of education are anchored among the multiple formative dimensions explained in the Course's Pedagogical Project: Early Childhood Education, Early Years and School Management, among other nuances. The dimension in question, the Initial Years of Elementary School, occupies an expressive place in the set of investigations of the formative process highlighted. Methodologically, this is a documentary research, of the state of knowledge type, carried out by the study of the End of Course Papers of that course, in the temporal cut (2010/2019), considering the following search expressions: End of Course Paper, Teaching in the Early Years of Elementary School and Pedagogy Course. There were 71(seventy-one) studies located and selected that were attentive to the objectives of this search, in the amount of works that characterize the path of this Course. Besides the cartographic organization, we seek to highlight advertisements and formative commitments aimed at the highlighted interfaces. We also found that initial and continuing teacher formation, integral education and its interfaces, the literacy/literacies and their languages, the teaching of science, mathematics and their technologies, the interdisciplinary perspectives, the instruments and materials are cuts that cross the formation process of the Course in attention to the specificity sought. The diversity and uniqueness put forward show a Course in motion, whose announcements corroborate the formative demands raised today.

Keywords: Initial Teacher Education; Innovation Indicators; Early Years of Elementary

School; Pedagogy.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 7 |
| 2 | CAMINHO METODOLÓGICO | 8 |
| 3 | PROCESSOS FORMATIVOS DOS E PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 10 |
| 3.1 | PROCESSOS FORMATIVOS DE E PARA A DOCÊNCIA | 10 |
| 3.2 | ASPECTOS LEGAIS OCUPAÇÕES FORMATIVAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 15 |
| 3.2.1 | INDICADORES FORMATIVOS PRESENTES NA LDB; DCNS E BNCC | 15 |
| 3.3 | PROFISSIONALIDADE E A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 17 |
| 4 | ANÚNCIOS E MOVIMENTOS FORMATIVOS DESTINADOS AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SINALIZAÇÕES CONSTANTES NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO QUE DELE SE OCUPAM | 19 |
| 4.1 | FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA | 20 |
| 4.2 | ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS: PRÁTICAS DE LEITURA E SUAS LINGUAGENS | 21 |
| 4.3 | A LINGUAGEM CIENTÍFICA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS | 25 |
| 4.4 | PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES, INSTRUMENTOS E MATERIAIS | 28 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 30 |
| | REFERÊNCIAS | 32 |
| | APÊNDICES | 35 |

1 INTRODUÇÃO

Este estudo acerca dos olhares, anúncios e movimentos formativos atentos aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas interfaces provém das diferentes discussões efetuadas no percurso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul_UFFS, do Campus Chapecó(SC), ante as suas singularidades e abrangências que lhe são peculiares, tais como Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. O recorte empírico relativo aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ancora-se na opção por essa singularidade formativa, em decorrência das várias possibilidades de inserção profissional que o curso oferece. Em razão disso, definimos como problema deste estudo: **Que olhares, concepções e/ou perspectivas formativas podem ser destacados dos trabalhos de Conclusão do Curso, na década de 2010/2019, no concernente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?** Que contribuições deles emergem, tendo em vista a formação proposta e subsidiada pelos desafios cotidianos da prática docente? Que produções foram realizadas no recorte temporal destacado, relativas aos objetos de estudo? Optamos por buscar as discussões que reverberam em favor da formação para os Anos Iniciais, por razões já descritas anteriormente, como também por acreditarmos na sinalização de novas possibilidades de estudo, relativas aos saberes, atitudes e competências docentes, mobilizadas pelas relações teórico/práticas, inerentes às interlocuções efetuadas pelos estudantes e seus orientadores. É igualmente objetivo deste estudo fazer um mapeamento das produções e dar-lhes visibilidade, contribuindo, dessa forma, para o processo de autoavaliação interna do curso, pela identificação dos anúncios, compromissos e/ou silenciamentos relativos à dimensão estudada.

Considerando os propósitos anunciados como possíveis respostas às indagações descritas, este exercício de iniciação científica cumpriu um papel fundamental na consolidação de sua função social: o desenvolvimento da atitude investigativa e o reconhecimento da importância da pergunta em contrapartida às respostas. Os anúncios destacados requerem outros aprofundamentos, outros olhares, uma vez que o tempo empreendido neste exercício, por maior que tenha sido o esforço, fora altamente prejudicado pelas condições de trabalho e de busca, tendo em vista a pandemia pela qual estamos atravessando.

Dentre os anúncios e processos formativos identificados, ancoramo-nos em olhares teóricos relativos à formação docente, aos indicadores legais que subsidiam as discussões e os processos formativos dos anos iniciais do ensino fundamental e as possibilidades formativas, constitutivas da profissionalidade docente.

O processo anunciado e seus achados, foram viabilizados de acordo com o caminho metodológico descrito a seguir:

2 CAMINHO METODOLÓGICO

A mobilização inicial deste estudo decorre de exercício similar, realizado e defendido por meio de trabalho de Conclusão de Curso, na Pedagogia da UFFS, Campus Chapecó(SC) em 2018, por MORO&PAIXÃO. A similaridade assinalada, ancora-se em compromissos descritos pelo estudo, vez que esse propunha-se identificar os rumos no Curso quanto a suas possíveis linhas de pesquisa. O estudo citado dá destaque à diversidade de estudos realizados até então, sistematizando-os de acordo em enfoques formativos: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gestão Escolar; Educação Especial, dentre outros. No entanto, este estudo, faz um recorte, por meio do qual, cartografa, apresenta e analisa, perspectivas e olhares produzidos sobre e a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ademais, essa proposição nos desafiou a aprofundar um dos recortes sinalizados pelo estudo anterior, citado como disparadouro deste movimento. Ocupamo-nos outrossim, de olhares e movimentos subjetivos e/ou anunciados destinados ao processo formativo dos anos iniciais e suas especificidades, dentre os desafios dessa singularidade e/ou exercício profissional.

Este estudo, está caracterizado como pesquisa qualitativa de cunho exploratório e de caráter documental que, de acordo com Gil (2002), constituiu-se “uma fonte rica de dados”, pois possibilita uma leitura aprofundada tendo em vista a disponibilidade das fontes “[...] materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” Gil (2002, p. 45). Com o exercício apresentado, desejamos cartografar os Trabalhos de Conclusão de Curso Pedagogia, no Campus e instituição, a UFFS, produzidos no recorte temporal 2010 a 2019. Justificamos o recorte temporal traçado, dado que os dados e documentos relativos a 2020, não estavam disponíveis nos repositórios buscados, em decorrência das decisões relativas à pandemia do Covid 19.

Este estudo também é caracterizado como estado do conhecimento, de acordo com as proposições de Ferreira (2000), e tem caráter bibliográfico, propondo mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos e áreas do conhecimento. A fonte de busca dos estudos da empiria caracterizada foi buscada no () por meio das seguintes expressões: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Docência nos Anos Iniciais; Curso de Pedagogia

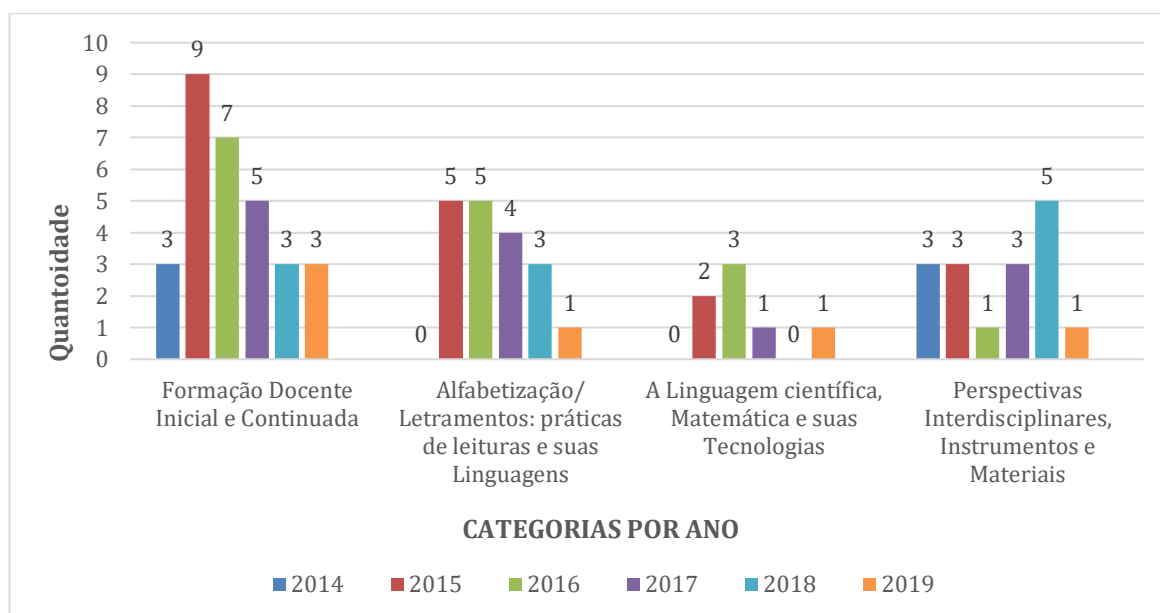
A análise e interpretação dos resultados deu-se subsidiada pelas contribuições da Análise de Conteúdo descrita por (Bardin, 1977) e sintetizada por Trivínos (1987), como pré-análise (organização dos documentos para a leitura prévia, com enfoque ao reconhecimento dos aspectos importantes para o estudo), análise categorial (leitura dos documentos, definindo-os como indicadores de categorias) e análise inferencial, ancorada nas discussões sinalizadas.

Vale destacar que a busca efetuada nos permitiu construir inicialmente uma representação gráfica que dá destaque aos anúncios e movimentos formativos, os quais serão explicitados no processo de análise categorial. Foram selecionados como objetos empíricos neste recorte, temporal 71(setenta e um trabalhos), atentos as singularidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É oportuno dizer que os estudos acessados evidenciam vários olhares teóricos, diferentes perspectivas e focos, os quais primam pelo reconhecimento dos sujeitos, dos seus contextos, suas realidades e necessidades, subsidiadas por sólida formação teórica. Os dados e suas análises são desafiadores, demandam contato com a realidade cotidiana, reiteram a importância da leitura, da escrita e evidenciam a construção de competências e habilidades focadas na construção da cidadania, induzindo a construção de sentidos mediada por processos de ensino e aprendizagem singulares.

A seguir, situamos rapidamente o leitor acerca dos achados do estudo, os quais serão explicitados no decorrer do estudo.

Gráfico 01 – Organização gráfica das categorias que se ocupam dos TCCs dos Anos Iniciais



Fonte: Elaboração das pesquisadoras, maio/2021.

Os achados deste estudo foram olhados e analisados a partir de contribuições teóricas materializadas no processo formativo do Curso de Pedagogia, também objeto desta análise.

Os olhares teóricos buscados e sistematizados, sinalizam a importância e as implicações dos processos formativos efetuados em relação à docência neste nível de ensino e junto às crianças de faixas etárias e contextos de vinculação distintos. Isso, por si só, requer dos profissionais que se vinculam uma formação inicial sólida e uma formação continuada que permite reflexão permanente sobre o fazer docente e o fazer-se professor. Na sequência, buscamos ancoragem nas políticas públicas, que assinalam as incursões e os recortes formativos que igualmente alcançam a docência. e, trouxemos o desafio que marca a profissionalidade docente e a construção identitária do professor dos anos iniciais do ensino fundamental que transversaliza as produções empíricas analisadas.

3 PROCESSOS FORMATIVOS DOS E PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 PROCESSOS FORMATIVOS DE E PARA A DOCÊNCIA

A ocupação com a formação do professor para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental constituiu-se numa das peculiaridades formativas do professor/pedagogo com a qual nos ocupamos, tendo em vista a diversidade de interfaces que constituem esse processo. Dentre a diversidade de demandas, buscamos destaque a alguns aspectos inerentes à construção da formação desse profissional, articulada aos múltiplos saberes necessários e que, sem sombra de dúvidas, referenciam a incompletude e o inacabamento humano citado por Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*.

Adentrando a compreensão do papel docente desse profissional, o pedagogo, professor, e de suas relações com o educando, o autor citado, Freire (1996), destaca a necessidade de promover a autonomia para que o educando e o educador assumam seu papel de sujeitos sócio-históricos, uma vez que, ao reconhecer-se e assumir-se nessa condição, isso está implicado no querer bem ao estudante, no ter alegria e esperança, no acreditar que a mudança é possível e que esta ocorra de forma curiosa, dialógica e transformadora.

Ocupar-se da docência e de que a constitui significa acessar e permanecer constantemente buscando o desenvolvimento e a aprendizagem para atuar na área. A formação inicial faz-se necessária, com sólida formação teórica, com interfaces metodológicas, éticas e

políticas, bem como com a atualização constante, denominada formação continuada, efetivada por muitos momentos, cursos, oficinas, palestras, estudos em grupo, pesquisas, dentre outros, assim como especializações lato sensu e cursos de mestrado e doutorado, processos que vão ocupando lugares distintos, porém complementares à busca, cuja finalização é inexistente.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É o pensando criticamente a prática de hoje e/ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto, que quase se funda com a prática (FREIRE, 1996, p. 21).

Se o movimento teoria e prática requerem unicidade, a busca é igualmente constante e incessante, por permitir o pensar e o refletir, o que impacta sobremaneira na transformação dos sujeitos envolvidos e configura-se como consequência do processo de ensinar e de aprender, cujas marcas permanecem na vida de todos aqueles que se constituem na razão de existência da profissão do professor e do exercício da docência, nesse caso, aqui particularizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre as particularidades da docência, de acordo com Freire (1996), situamos a necessidade e a presença de estudantes para que essa efetivamente ocorra, bem como a reafirmação do entendimento de que ensinar requer a construção de relações de cumplicidades, de conhecimentos e de saberes, bem como a compreensão de que essa relação nos humaniza, por ser tipicamente humana, além de contribuir para o processo de humanização de outrem.

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 41).

Isso posto, sinaliza-se que a profissão docente se constitui de uma diversidade de possibilidades, politicidades, saberes, construções de ordem pessoal e social, as quais circunscrevem a vida e a profissão deste profissional: o(a) professor(a).

A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (TARDIF, 2002, p. 71).

Na perspectiva assinalada por Tardif (2002), destacamos que, para o exercício da docência, são necessários múltiplos saberes, tais como o saber curricular, o saber disciplinar, o saber da experiência, o saber da formação profissional, dentre outros tantos que emergem como necessários na sala de aula e na vivência escolar da docência. O autor reafirma que os saberes docentes são e estão impregnados da constituição humana do profissional e que, dada a pluralidade dele, são passíveis e demandam aperfeiçoamentos constantes, considerando o teor social dessa tarefa e suas implicações.

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

O reconhecimento de que a identidade é múltipla e se configura a partir de parâmetros distintos e complementares, tais como saberes e aspectos pessoais, sociais, culturais, dentre outros fundamentos necessários para o exercício da docência, requer a articulação com outros repertórios, referenciais e acervos que vão sendo construídos, em decorrência de tudo o que acontece durante o processo educativo/formativo e na atuação profissional. Essa perspectiva vai ao encontro de uma das afirmações efetuadas por Fava de Moraes e Fava (2000, p. 74), os quais destacam que é preciso compreender que a formação para “[...] a ciência não é um processo episódico e nem instantâneo, uma vez que possui uma ação incremental, de tradição, de tempo e de maturação intelectual [...]”. Há de se destacar que a sinalização efetuada pelos autores evidencia a complexidade da atuação e da formação cientificamente balizada em referenciais clássicos e/ou os atualizados cotidianamente no concernente aos sujeitos, aos conhecimentos específicos e às metodologias de ensino necessárias, em decorrência dos desafios temporais sinalizados.

Os destaques anteriormente efetuados requerem dos envolvidos na e da ação educativa compreensões de diferentes ordens, mediadas pelos compromissos de busca e de esforço pessoal constante, tendo em vista as mudanças que ocorrem nos sujeitos, nos processos e nas possibilidades que emergem do cotidiano da ação formativa e formadora.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores da escola etc. (TARDIF, 2002, p.11).

Muito embora o próprio autor sinalize a multiplicidade e a pluralidade de saberes, também reitera outras perspectivas que emanam da prática cotidiana, da vida cotidiana e suas vivências, em conexão com a formação inicial e continuada ensejada. Destaca ainda que:

[...] os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira de ensino. [...] noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, 2002, p. 82).

Ao adentrarmos os saberes docentes, sua diversidade e pluralidade, passamos a compreender melhor o que Freire (1996) destaca quando trata da constituição da prática profissional docente e dos consequentes compromissos políticos inerentes ao exercício da

formação e da atuação profissional. Nas reações assinaladas, o destaque é de que cabe aos programas, processos e instituições atentos à formação de professores, dentre outros desafios, o de

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 13).

Ao estimular a perspectiva crítico-reflexiva, a autonomia a participação, a criatividade, a autogestão do processo formativo e sua conseqüente busca,

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos abjetos cognoscíveis (FREIRE, 1996, p. 14).

Em razão disso, ao compreender a necessidade da rigorosidade metódica como compromisso junto aos estudantes, o docente igualmente assume que a multiplicidade de contextos, espaços, lugares e sujeitos impactam a formação pessoal e profissional deste e os seus interlocutores, desafiando-se a compreender que serão necessários diferentes modos de ensinar e de aprender, dada a diversidade constitutiva de cada sujeito.

Cabe, pois, às instituições formadoras e às escolas, espaços/lugares de proposição e desenvolvimento de ações educativas, aferir constantemente o desenvolvimento formativo e as práticas conseqüentes desenvolvidas, em atenção às práticas educativas igualmente citadas e/ou desejadas como transformadoras, por meio de processos constantes de avaliação e de autoavaliação.

“A relação professor/aluno traduz-se numa interdependência, considerando que não há aluno sem professor e, necessariamente não há professor sem aluno”. (FONSECA, 2011, p.11). A relação constituída entre ambos qualifica a ação educacional e as práticas educativas.

Considerando, por extensão, os processos de mediação e as relações que se constituem, por meio do exercício do ser e do fazer-se docente, Pimenta (2005) igualmente enfatiza a importância desse trabalho como constitutivo da cidadania dos alunos e dos seus demais interlocutores, propondo o desenvolvimento da autonomia, da criação e da criatividade no aprender e no ensinar.

[...] é nessa direção que se deve buscar a transformação da escola, na qual o professor é um dos atores principais, mas para isso deve ser percebido e se perceber como um dos agentes responsáveis por essa transformação. Seu trabalho deve, portanto, desenvolver-se na perspectiva das práxis criadoras, [...] As características do pensamento e do comportamento cotidiano constituem uma fonte de referência para essa distinção, pois é importante partir do cotidiano para buscar a sua superação. (PIMENTA, 2005, p. 55).

Como fonte de referência, focada na superação das contradições, apresentamos, dentre outras, mais uma contribuição de Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem “o saber docente

é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Em razão disso, nossa ocupação com a formação e a constituição da profissionalidade do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ancora-se nos saberes necessários ao ensino desse perfil etário, os quais são reelaborados e construídos pelos docentes diariamente “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2005, p.29).

Considerando as peculiaridades que formam, deformam e conformam os processos de construção de saberes e de possibilidades de e para a docência, caracterizadas, na maioria das vezes, como exigências, sempre são empreendidos esforços na construção de identidade profissional docente repleto de significados e de significações.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir de significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2005, p. 19).

É meritório destacar o quão válidos são os repertórios individuais e coletivos que conferem à atividade docente valores atemporais e que, por extensão, validam, nutrem e os fortalecem. No bojo dessa discussão, buscamos nos aportar na legislação para melhor compreender as singularidades desses processos e suas intencionalidades, como eixos que atravessam as políticas públicas.

3.2 ASPECTOS LEGAIS OCUPAÇÕES FORMATIVAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.2.1 INDICADORES FORMATIVOS PRESENTES NA LDB³; DCNS⁴ E BNCC

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 2º, temos que o princípio básico da educação é o pleno

³ LDB/9394/96_Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁴ DCNs: Resolução CNE/CEB nº4, de 13 de julho de 2010 - DCN Gerais da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº7, de 14 de dezembro de 2010 – DCN do Ensino Fundamental de 9(nove) anos.

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O exposto é, na sequência, complementado e reiterado pelo Art. 22º, com o destaque de que, dentre as finalidades da educação básica, seu compromisso é fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. O artigo 32º destaca que é assegurado ao estudante o Ensino Fundamental obrigatório, tendo em vista:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 11).

Além do citado e exposto e na LDB, buscamos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), Resolução CNE/CEB nº4, de 13 de julho de 2010, a qual amplia o direito à Educação Básica, sendo obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, com o intuito de contribuir para a construção de políticas educacionais, garantindo o direito de todo o cidadão brasileiro ao ensino gratuito e de qualidade.

Em seu artigo Art. 2º, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica apresentam os objetivos:

- I - Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II - Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III - Orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede que a pertencem. (BRASIL, 2010, p.1).

Quanto ao acesso e à permanência com êxito na Educação Básica, no Art 8º da DCNEB (2010), temos que é assegurada

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2010, p. 3).

Quanto ao reconhecimento da escola, como espaço-lugar de atuação e formação, ancoramo-nos no artigo 11º, o qual destaca: “A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL, 2010, p. 4).

Quanto às singularidades da ação educativa, seu espaço, tempos, lugares e sujeitos, identificamos que:

Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (BRASIL, 2010, p. 7).

O percurso formativo, inerente ao projeto educacional desejado por meio da Educação Básica, deve pautar-se na cidadania, no respeito à diversidade e nas possibilidades de cada um dos sujeitos, orientando-se em suas temporalidades e condições, garantidas por planejamentos diversos, subsidiados por diagnósticos formativos e informativos, permitindo a vivência plena das suas singularidades e diversidades.

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio. (BRASIL, 2010, p.35).

Retomando a garantia do direito à educação e a correspondência etária desse direito, respaldada pelo seu currículo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos Resolução CNE/CEB nº7, de 14 de dezembro de 2010, temos no Art. 9º que aponta:

O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2010, p. 3).

Para melhor compreender as demandas inerentes ao currículo, as áreas do conhecimento a ele vinculadas, seus conteúdos e transversalidades, destacamos o teor do Art. 16:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual.[...] A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 5).

Em referência à construção dos conteúdos e às práticas docentes, as DCNEF destacam como “necessária a integração dos conhecimentos escolares no currículo, porque favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 7).

Partindo desses pressupostos legais, retomamos os desafios relativos à formação e algumas discussões relativas à profissionalidade docente, mais especificamente as demandas inerentes à denominada polivalência destinada ao professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vale destacar que a perspectiva em destaque, a polivalência docente, não se configura em arrogância da área, mas caracteriza-se pela multiplicidade de incursões desse

profissional, que desencadeia pedagogicamente o processo de escolarização da criança, subsidiado pelas demandas das múltiplas vozes e linguagens que caracterizam a realidade desse processo educativo, assumindo o ser humano criança como sujeito interdisciplinarmente referenciado.

3.3 A PROFISSIONALIDADE E A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. [...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1995, p.16).

No processo identitário sinalizado, comparecem diferentes eixos constitutivos inerentes a processos que transcendem as questões temporais, estruturais e conjunturais sinalizadas pelos processos formativos que permeiam à docência e suas singularidades formativas. Ou seja, entre as perspectivas de planejamento do que vem a ser a docência e o que ela se constitui por meio das relações vivenciadas, há diferenças substanciais, porém todas cumprem seu papel formativo.

Partindo do pressuposto de que o profissional que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é fundamentalmente construído e construtor de relações, inserções e práticas que ali ocorrem, estas são igualmente mediadas e mediadoras das múltiplas dimensões éticas, políticas e pedagógicas que ali se efetivam. O ser e fazer-se docente resulta das buscas constantes sinalizadas pelos desafios que permitem essa organização e reorganização, quase que diária, na efetivação construtiva de sua profissionalidade docente, desejada e desejável.

Roldão (2005) destaca, igualmente, que a profissionalidade vai se constituindo por meio de um conjunto de aspectos socialmente estabelecidos, os quais sinalizam as particularidades de uma profissão. Destaca-se que a profissionalidade docente é construída por inúmeros elementos, configurados como resultado conjunto de ações, representações e relações que medeiam os processos de ajuste e adequação em movimento, sempre que necessário.

Freire (1997) sinaliza que o processo de formação da profissionalidade docente pressupõe

[...] responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar, antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem

vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p.19).

Ao assumir e fazer a análise crítica da própria prática, o professor compreende que seu ser e seu fazer decorrem de muitas tentativas de avanços e recuos e, ao tomar consciência disso, sinaliza novas possibilidades igualmente necessárias para o sujeito aprendente e ensinante, subsidiada pelo compromisso efetivo com a transformação.

Considerando a dimensão política do trabalho pedagógico, presente na definição dos seus compromissos, faz-se necessário reiterar que

[...] Queiram ou não os educadores, tenham ou não consciência dessa realidade seu trabalho é necessariamente político. [...] Numa palavra, o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal inserido na luta concreta dos homens. (COELHO, 1989, p. 38).

Sendo a ação educativa um ato humano, destinado aos humanos, alguns estudos vêm reverberando em favor da construção das singularidades da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre os quais destacamos as contribuições de Morin (2001) que, entre as singularidades demandadas como saberes docentes, evidencia a importância de desmistificar as singularidades das denominadas cegueiras do conhecimento, também caracterizadas como perspectivas de erro e ilusão, uma vez que este não se configura em verdades prontas e absolutas. Por ser produção humana, necessário se faz atentar para sua provisoriedade (PCSC, 1998, p.39). Seguindo essa reflexão, apresenta alguns princípios necessários à identificação do conhecimento pertinente: a compreensão de que ensinar é uma condição humana que compõe a identidade terrena; que ensinar e aprender implica aprender a encarar as incertezas e que ensinar demanda compreensão da ética do gênero humano (GADOTTI, 2005).

Perrenoud (2000) faz alguns destaques, os quais requerem nossa atenção, prioritariamente, se considerarmos o vivido na contemporaneidade. Embora as contribuições do autor datem do início do século XXI, ele destaca que, no cotidiano da ação educativa, no concernente aos processos de ensino aprendizagem, faz-se necessário propor, organizar e estimular situações de aprendizagem, as quais gerem a progressão das aprendizagens, concebendo um fazer pedagógico e um fazer docente com os quais os dispositivos de diferenciação evoluam, envolvendo os alunos em suas aprendizagens no trabalho, propiciando e estimulando a possibilidade de trabalhar em equipe, participando da gestão da escola, informando e envolvendo os pais, utilizando as novas tecnologias, enfrentando os deveres e os dilemas éticos da profissão, ou seja, gerando sua própria formação contínua como consequência da sintonia buscada nos seus pares e ou instituições.

Tardif (2002), em seus estudos acerca dos saberes docentes, destaca que o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da

formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Diz ainda que esses saberes decorrem das ciências humanas e da educação e têm como objeto os agentes e o processo de ensino; são, outrossim, reflexões racionais e normativas, que pretendem orientar a atividade educativa pelo fornecimento de uma concepção ideológica e com a indicação de formas práticas de ação. Apresenta os saberes curriculares na condição de adequação de métodos e objetivos nos programas de ensino regular; são igualmente saberes resultantes da própria experiência do professor, vinculados às disciplinas cursadas ou ministradas.

Contudo as contribuições que emergem do que se concebe como saberes, atitudes e ou competências docentes podem ser constatadas e são desafios cotidianos, os quais vêm sendo assinalados nos estudos e nas demandas desejadas pelos profissionais em processo de formação inicial, pelos educandos desse nível de ensino, aqui também expressos nas e pelas categorias de análise descrita a seguir.

4 ANÚNCIOS E MOVIMENTOS FORMATIVOS DESTINADOS AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SINALIZAÇÕES CONSTANTES NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO QUE DELE SE OCUPAM.

Subsidiadas pelas discussões anteriormente efetuadas, optamos por adentrar aos Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó, no recorte temporal de 2010 a 2019. Ressaltamos igualmente que o destaque ao período inicial 2014 dá-se em decorrência das primeiras defesas de TCC, nesse período, uma vez que o Curso iniciou suas atividades formativas em 2010. Inicialmente, abordaríamos o recorte temporal do ano de 2010 a 2020, porém, em decorrência do período de excepcionalidade inerente à pandemia mundial do Covid_19, acessamos as planilhas de defesa e conclusão dos trabalhos do período e não localizamos, nos registros dos trabalhos da Universidade, o correspondente ao exercício 2020.

Vale destacar que, no montante de TCCs produzidos no período de vigência desta análise, 2014/2019, foram localizados 156 (cento e cinquenta e seis) trabalhos. No entanto, destes destacamos que, dado o recorte anunciado, ou seja, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram selecionados 71 (setenta e um) trabalhos de conclusão do curso, disponíveis no repositório da Universidade. Em razão disso, nosso escopo de pesquisa ancorase em 71 (setenta e um) Trabalhos de Conclusão de Curso, atentos às peculiaridades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para melhor compreender e analisar os anúncios e movimentos formativos, fizemos a leitura do resumo, da introdução e das considerações finais, alguns integralmente, dada a limitação das percepções. Concluído esse exercício, a partir dos destaques efetuados, agrupamos e organizamos as categorias descritas a seguir: a) Formação docente inicial e continuada; b) Alfabetização/ letramentos: práticas de leitura e suas linguagens; c) A linguagem científica, matemática e suas tecnologias; d) Perspectivas interdisciplinares, instrumentos e materiais.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA

Dentre o recorte dos TCCs inventariados, selecionamos (30) trinta desses trabalhos que se vinculam e/ou estão associados aos saberes e desafios relativos à formação docente e suas especificidades, adentrando as peculiaridades da formação inicial e continuada e da educação integral como compromisso ético e político vigente, sinalizando desafios, possibilidades e outros recortes formativos emergentes. Dentre as incursões selecionadas, em atenção ao buscado, alguns excertos são trazidos como contribuição.

⁵ Um princípio importante do processo formativo assumido pelo PIBID-PEDAGOGIA-UFFS, foi fomentar em cada estudante bolsista a sua colocação como sujeito do processo de aprendizagem, na direção de uma formação que enseje um perfil profissional crítico e com capacidade de intervir, propor mudanças nas relações de que vivencia. (BORBA, 2016, p. 5).

Transformar e propor mudanças são princípios formativos listados na proposta política de formação inicial do professor. Isso posto em prática e ou no movimento teoria e prática ensinado,

O que permite inferir que o PIBID se constitui como uma ferramenta de aprendizagem riquíssima, fazendo-os refletir como futuros profissionais e conseqüentemente na valorização da carreira de docente. A inserção dos alunos bolsistas no ambiente escolar possibilita a construção de elementos fundamentais para a formação dos mesmos. (BORBA, 2016, p. 9).

O que se observa é que, por meio do PIBID, a formação inicial alcançou os estudantes, e a formação continuada alcançou sobremaneira os professores supervisores, os coordenadores de área e demais profissionais envolvidos nesse processo formativo. Mostrou-se presente, articulada às proposições da formação, prioritariamente a formação e a educação integral igualmente sinalizada.

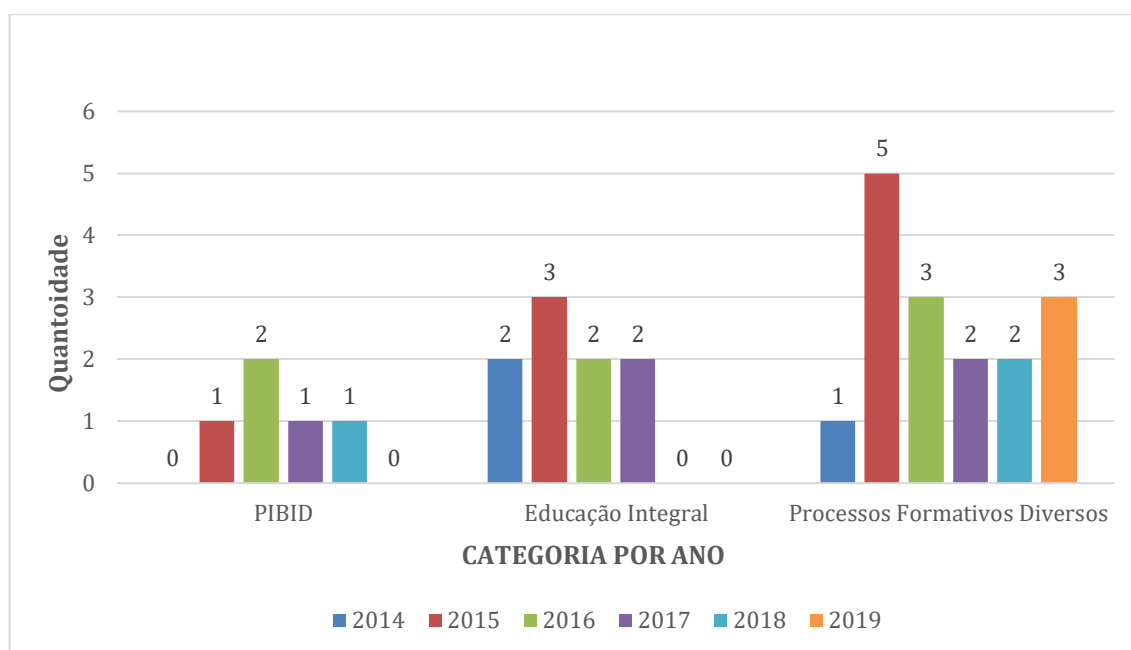
Pode-se destacar que a educação integral como formação integral e total de sujeitos multidimensionais, tendo como objetivo o desenvolvimento das potencialidades de

⁵ Excertos abstraídos dos estudos catalogados, registrados em itálico.

cada indivíduo, prioriza o desenvolvimento pleno do homem e mulheres em todos os aspectos. (BORIN,2015, p.19).

Priorizar a formação integral dos sujeitos do e no processo educativo “[...] é essencial pois ao considerar (...) sua formação, (...) associamos a autoformação, em que a reelaboração dos saberes iniciais é constantemente confrontada com a própria prática”. (PAULA; SILVA 2015, p. 8). Em razão disso, “[...] a formação continuada tende a estimular o desenvolvimento profissional dos professores, valorizando modelos de formação que promovam a preparação de educadores reflexivos. (PAULA; SILVA,2015, p. 12).

Gráfico 02 – Categoria 1: Formação Docente Inicial e Continuada



Fonte: Elaboração das pesquisadoras, Maio/2021.

Dentre os destaques relativos à formação inicial para a atuação/formação sinalizada, destacamos as contribuições decorrentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), configuradas como reflexões que abrangem compromissos éticos, políticos e pedagógicos atentos à formação inicial, para os estudantes vinculados ao programa, igualmente extensivos aos demais estudantes do curso, por meio de socializações e práticas de estudo realizadas em salas de aula e em eventos do curso e intercursos, além da formação continuada realizada com e/ou a partir dos professores supervisores, provenientes das escolas conveniadas e para os professores coordenadores de área envolvidos e/ou vinculados ao programa.

O PIBID é igualmente apresentado como um programa que contribuiu/contribuiu no e para o fortalecimento das licenciaturas e nas articulações e vínculos entre a Educação Superior e Educação Básica. O que se evidencia nos estudos inventariados é que o PIBID promoveu um encontro entre os estudantes em formação, professores supervisores e professores da educação superior, efetivamente como uma política pública que construiu substancialmente para o fortalecimento dos vínculos entre sociedade e as instituições formadoras. Nessa perspectiva, depreendemos dos trabalhos de pesquisas, nesse recorte, que a formação docente e suas práticas nas escolas adensou as práticas e políticas de educação integral ensejadas e sinalizadas como necessidade e compromisso ético das políticas públicas vigentes.

Dessa forma, quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura. (PROPOSTA CURRICULAR/SC, 2014, p.16).

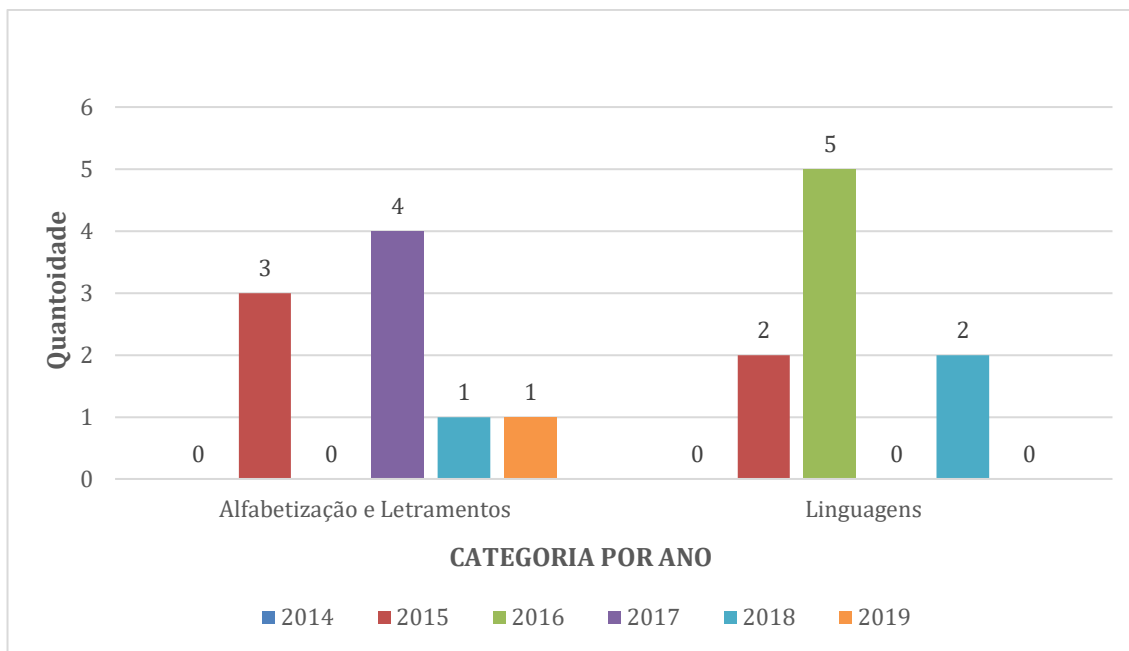
As ocupações destacadas no tocante à formação docente, seja ela inicial e/ou continuada, ambas as possibilidades sinalizam e/ou carregam consigo algumas evidências, ora explícitas, ora implícitas, dado que o momento histórico que elas representam é configurado por realidades e perspectivas articuladas a processos éticos e políticos vigentes, comprometidos com o perfil cidadão ensejado e/ou negligenciado. As continuidades e as rupturas igualmente abordam sutilezas e/ou as negam. Assim, a ocupação com a formação integral e a educação integral carregam consigo conformidades e/ou (in)conformidades.

4.2 ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS: PRÁTICAS DE LEITURA E SUAS LINGUAGENS

Na segunda categoria, retomamos os compromissos, anúncios e movimentos listados, em atenção aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acreditando serem exercícios portadores de indícios de inovação compreendida como esforços que objetivam alcançar a sincronia entre os processos de ensinar a ler e escrever: o alfabetizar/letrando. O movimento denominado alfalettrar, de acordo com Soares (1998), é precursor de uma nova e diferente fase no processo de formação/atuação dos professores nos e para os anos iniciais do ensino fundamental. Situamos a possibilidade em destaque, articulada às dimensões e implicações éticas, marcadas por buscas e compromissos subsidiados pelos intensos diálogos realizados, implementados e refletidos por meio do PIBID, como Programa Institucional de Iniciação à Docência que, para muito além de ter sido caracterizado pela contribuição financeira da CAPES, destinada aos estudantes, supervisores e professores coordenadores de área, revelou-se mobilizador de

compromissos que suplantaram os muros da universidade. O PIBID da UFFS, por meio do Curso de Pedagogia, deu-se, na perspectiva da alfabetização/letramento e suas interfaces, um lugar de destaque.

Gráfico 03 – Categoria 2: Alfabetização/Letramentos: práticas de leituras e suas linguagens



Fonte: Elaboração das pesquisadoras, Maio/2021.

Em razão disso, o recorte destinado à alfabetização, ao letramento e as suas interfaces, aqui caracterizado pelo contingente de 18 (dezoito) trabalhos, dá guarida ao que Freire denomina como a necessidade de que o educador de se ocupe da sinalização, de processos de ensino/aprendizagem das palavras “grávidas de mundo” (FREIRE, 2006, p. 20). Palavras que, por si só, estejam carregadas de significado, sem serem fragmentadas para serem compreendidas.

A concepção de alfabetização freireana é portanto, um ato político, criador de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de letramento em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a codificação da linguagem crítica, estendendo-a na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade. (PICCOLLI, 2010, p.261).

Em sendo ato político criador de conhecimento, a alfabetização/letramento, por meio de suas múltiplas linguagens, reverberam em favor de possibilidades de aprendizagem que ancoram o domínio da leitura e de escrita, presentes no currículo escolar, atualmente, com uso de recursos tecnológicos utilizados para o desenvolvimento das aulas.

Nessa perspectiva, alguns excertos dos trabalhos catalogados nos ajudam a melhor compreender como esses processos formativos alcançaram os sujeitos em formação, salvaguardando as singularidades:

Sem preterir uma ou outra prática citada, a atribuição inerente ao processo de aprendizagem desejado por meio da contação de histórias e da arte de fazê-lo, é que a —Leitura [se constitua] numa atividade essencial [indispensável] a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do ser humano. (SILVA, 2005, p.42). A prática da leitura a qual nos referimos, não se restringe apenas ao ler para obter informações. Trata-se de um processo de letramento múltiplo, perpassado pelas diferentes linguagens e possibilidades de aprendizagem. (MALACARNE; MALACARNE, 2016, p. 08).

Embora haja esforço no sentido de reconhecermos a necessidade de reconhecimento da alfabetização como um ato político e também politizador, vislumbramos sua conexão social, descrita em documentos, tais como as Propostas Curriculares do Estado de Santa Catarina (1991, 1998, 2014), as quais traduzem sistematicamente em seu interior que o processo de alfabetização/letramento se configura num movimento interdiscursivo e de apropriação das múltiplas vozes e linguagens, reiterando sua função social, para além das práticas de leitura e escrita.

Segundo Ferraz e Fusari (1993, p. 55), somente por meio da arte buscamos comunicar, em um movimento “de dentro para fora”, o que guardamos dentro de nós. Para as autoras, a arte propicia o desenvolvimento da habilidade de se expressar, e por meio dos sentimentos, promove o aguçamento dos sentidos e o despertar das inquietações. Ela também faz com que os indivíduos possam refletir sobre si mesmos, sobre o seu papel no mundo e sobre tudo o que ocorre ao seu redor. Ela permite compreender o que vemos cotidianamente, ao dar sentido aos eventos do dia a dia, pois somente a arte nos permite enxergar além do que se vê. (BOLLES; HERMES, 2015, p. 11).

O enxergar além do que vê pressupõe ampliar o grau de sensibilidade de escuta ao outro e a si mesmo, o respeito à diversidade e às singularidades humanas inerentes aos sujeitos, cujas formas de ser e de estar no mundo contribuem com o processo de reflexão que se faz necessário, ressignificando as práticas demandadas na e para a humanidade na contemporaneidade.

Essa construção individual e ao mesmo tempo coletiva, a tensão constante entre a minha palavra e a do outro, o cotejamento de sentidos que a leitura possibilita, é fundamental para minha constituição enquanto leitora. Da mesma forma que, segundo Freire (1989), não é possível separar a leitura de mundo da leitura da palavra, pela dinâmica desse processo, não posso ler um novo livro sem carregar comigo as leituras anteriores, as quais interferem na forma com que leio, hoje. (MASCHIO, 2016, p. 24).

O cotejamento de sentidos entre a minha palavra e a palavra do outro, a negociação de sentidos e significados traduzem-se em reconhecimento da diversidade de possibilidades existentes, ancoradas na abordagem histórica de que somos sínteses das relações que nos tornaram o que somos.

Nessa perspectiva, na busca efetuada, listamos uma terceira categoria, a qual permitiu que nos debruçássemos sobre o conhecimento científico e suas linguagens, a linguagem

matemática e sua presença na nossa vida e suas demandas, atentando também para as tecnologias a elas associadas. Isso posto, configuram-se demandas inerentes às opções e metodologias curriculares que se traduzem em seleções intencionais, as quais inferem nas e para as escolhas docentes efetuadas.

Concebendo a escola e as escolhas nela efetuadas, mediadas pelas concepções éticas de seus interlocutores e sua função social, a formação e atuação dos profissionais da educação que a ela adentram requer que a criança assumida como sujeito nessa relação seja meritória e protagonista de todo o cuidado possível e necessário, de modo que um novo cenário de vida e de sustentabilidade possa ser construído.

A construção ensejada é perpassada pelas contribuições de Freire (2001), o qual sinaliza com veemência que

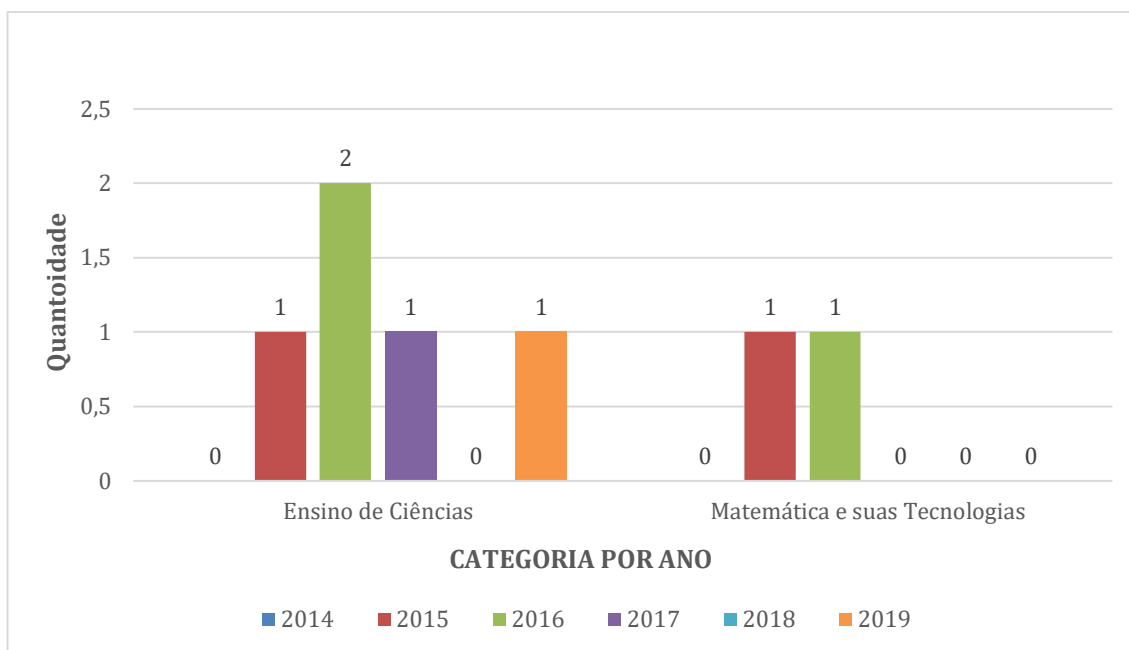
“[...] o diálogo [...] começa no planejamento do professor quando este se questiona acerca do que vai refletir com seus alunos sob a égide de que o conteúdo escolar, não pode ser dissociado do cotidiano destes e da relação onde e com o que eles vivem. Isso nos permite destacar, que ensinar e aprender são processos eminentemente coletivos e individuais que se fazem e se refazem constantemente”. (SILVA, 2014, p. 14).

A presença da diversidade de linguagens, mobilizadas pelos desafios contemporâneos, permitiu-nos constatar a presença e alcances da linguagem científica, matemática e suas tecnologias, imprimindo a elas reiterados exercícios e possibilidades de formação cidadã com exercícios de transformação presentes em demandas de renovação/atualização.

Contudo podemos destacar que, em relação ao processo educativo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trazemos a necessidade de um processo de alfabetização/letramento múltiplo e diverso, dado igualmente à multiplicidade de desafios listados percebidos nos e para os fazeres e saberes que emergem como necessários.

4.3 A LINGUAGEM CIENTÍFICA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Gráfico 04 – Categoria 3: A linguagem científica, Matemática e suas tecnologias



Fonte: Elaboração das pesquisadoras, Maio/2021.

De antemão não podemos ignorar o vivido e o problematizado neste cenário histórico e na contemporaneidade, uma vez que as tecnologias digitais e midiáticas, vinculadas e/ou veiculadoras de possibilidades e exercícios de conhecimento, vêm ocupando um lugar significativo na e para a condição instrumental inerente aos processos educativos, nos diferentes níveis de ensino. Isso posto, problematiza-se a importância do conhecimento específico de cada linguagem e suas contribuições no e para o processo disciplinar e interdisciplinar concomitantemente à mediação da linguagem humana.

Educar para a compreensão dessas linguagens e seus impactos no desenvolvimento humano significa identificá-las e reconhecê-las como exercícios curriculares, atentos à formação de um projeto de sociedade e de país que se reconfigura subsidiado pelas ancoragens éticas e políticas vigentes em cada época e contexto.

Sobre as novas maneiras de utilização das tecnologias, Souza (2007) afirma que com todos os recursos visuais, sonoros e de interação de diversificadas formas, a escrita tem papel fundamental para a aquisição da leitura. Assim sendo, as tecnologias educacionais são ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, promovendo um desenvolvimento sócioeducativo a favor da educação e aprimorando o conhecimento mediado para o estudante. (KLASSMANN; SILVA, 2018, p. 9).

A diversidade de recursos disponíveis, bem como a diversidade de linguagens, são condições, são ferramentas, são possibilidades que contribuem e que promovem a aprendizagem dos sujeitos em seus diferentes processos, estágios e peculiaridades.

Trata-se, pois, de um processo em que professor e aluno são sujeitos que constroem e se apropriam das diferentes linguagens. Ética e politicamente, a alfabetização é um direito necessário a todo e qualquer sujeito, que lhe possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades e competências, oferecendo-lhe condições e

oportunidades para que este usufrua dela, produzindo olhares e significações e se inserindo modificando o universo letrado. (BECKER; PAPPIS, 2018, p. 7).

Numérica e simbolicamente podemos constatar que é possível destacar que a área das ciências e da matemática no curso de Pedagogia da UFFS, Campus Chapecó (SC), a matriz curricular (2010-2018) comporta, junto com os fundamentos e as discussões específicas da formação para o pedagogo (a) na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, um diálogo com as diferentes linguagens. Essa opção dá-se porque é o pedagogo o profissional que faz a iniciação conceitual, desde as práticas de alfabetização nas diferentes interfaces, destinando às disciplinas e ou áreas do conhecimento, um olhar teórico metodológico específico e interdisciplinar, de acordo com a organização das matrizes curriculares dos níveis de ensino e ou áreas: ciências, matemática, língua portuguesa, história, geografia, artes e educação física. Esse movimento formativo pode ser observado nas falas dos excertos traduzidas a seguir:

Cabe, portanto, ao EC nos anos iniciais, muito mais do que repassar informações científicas, mas, problematizar as situações cotidianas e oferecer elementos para que o aluno compreenda, pelas “lentes” da ciência, o mundo à sua volta, podendo agir sobre ele e transformá-lo. Este contexto educacional enfatiza a importância e a relevância da alfabetização científica no processo de formação para a cidadania, desde as primeiras idades. (TAGLIETTI; BOSCO, 2019, p. 17).

O ensino de ciências e a alfabetização científica em suas múltiplas interfaces permitem que adentremos a sinalização de possibilidades de formação, as quais possibilitam a formação de novas habilidades e competências humanas com os educandos para além das sinalizadas pelo processo neoliberal vigente.

Os resultados encontrados nas pesquisas fazem menção a Matemática no Curso de Pedagogia como um todo na formação inicial, para que os profissionais estejam cientes de seu papel como futuros professores, no e para o reconhecimento da educação matemática dentro de uma formação efetiva com articulação desta junto as demais áreas do conhecimento. (LUZ, 2015, p.18).

A linguagem matemática, concomitantemente ao ensino da língua portuguesa e/ou as demais linguagens, é meritória de um lugar, de uma ocupação específica demandada entre as múltiplas possibilidades inerentes à alfabetização. Tão importante quanto a fala, a leitura e a escrita, a linguagem matemática ocupa um lugar de destaque na nossa vida. Somos matematicamente calculados, identificados e percebidos. Doravante, nenhuma linguagem é mais importante que a outra, no entanto, também, nenhuma deve ser secundarizada em relação a outra. As áreas do conhecimento predominantes nos anos iniciais do ensino fundamental precisam ser superadas.

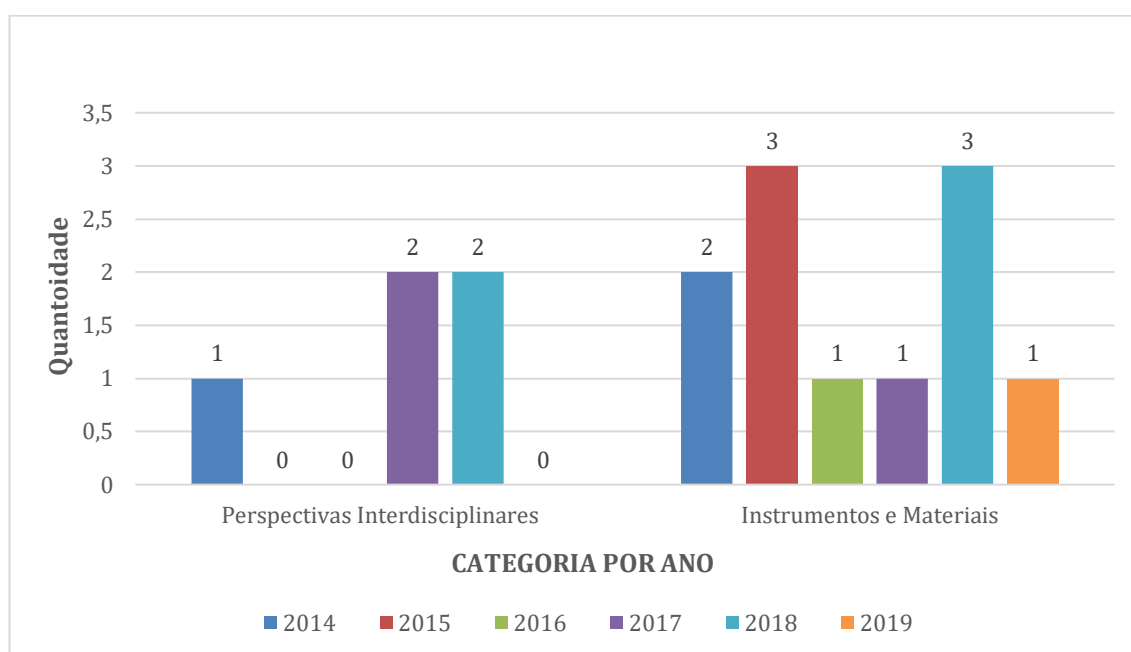
A presença de todas as linguagens é igualmente importante, desde a iniciação das crianças no universo linguístico dos anos iniciais até quando, em decorrência dos currículos específicos, elas comparecem como demandas inerentes ao percurso formativo.

A busca efetuada nos trabalhos selecionados e acessados sinalizou outros processos de reflexão relativos às perspectivas interdisciplinares e aos instrumentos de ensino aprendizagem, tais como os relativos ao jogo, ao brincar, bem como a estudos de materiais e recursos, igualmente necessários.

4.4 PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES, INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Dentre os desafios traduzidos e explicitados pelos autores, egressos do Curso de Pedagogia, situamos propostas curriculares estudadas, documentos legais, além de outros. Há uma multiplicidade de saberes e alternativas recursais, as quais contribuem substancialmente para a reflexão que ensejamos fazer.

Gráfico 05 – Categoria 4: Perspectivas Interdisciplinares, Instrumentos e Materiais



Fonte: Elaboração das pesquisadoras, Maio/2021.

No concernente às práticas e processos interdisciplinares, abstraímos a importância do diálogo como ferramenta estruturante e mediadora nas e para as relações de ensino aprendizagem em todos os níveis, particularmente na Educação Básica. O documento da Proposta Curricular (2014), o qual atualizou conceitos traduzidos no PNE (2014-2024) destaca que:

Dialogar com as diferentes formas do conhecimento exige pensar em estratégias metodológicas que permitam aos estudantes da Educação Básica desenvolver formas de pensamento que lhes possibilitem a apropriação, a compreensão e a produção de

novos conhecimentos. Tais estratégias nos permitem a compreensão da atividade orientadora de ensino. (SANTA CATARINA, 2014, p. 32).

A atividade orientadora do ensino caracteriza-se pelos conceitos básicos a serem desenvolvidos, na interface com o compromisso político, que dá guarida à ação educativa compartilhada na sala de aula

Trata-se de alfabetizar cientificamente o cidadão, através de uma educação comprometida, onde a criança possa compreender o que se passa dentro e fora da escola, acompanhar e participar do mundo a sua volta, podendo assim exercer sua cidadania. [...] Esta fase inicial da escolarização é, portanto, fundamental ao processo de formação e necessita de uma educação científica que, ao acompanhar o desenvolvimento humano, auxilie na construção de conhecimentos, valores, interesses, atitudes e habilidades, que farão o sujeito atuar de forma mais ativa e consciente nos espaços que está inserido socialmente. (KUNZLER; NOVELLO, 2017, p. 6).

Mediada pela educação científica, toda e qualquer prática interdisciplinar de ensino articula o reconhecimento de que nada nos acontece em vão, fazemos parte de uma totalidade que, imersa em contradições, auxilia-nos na construção da humanização desejada ao ser humano.

[...] uma perspectiva interdisciplinar, objetiva compreender questões que afetam as relações entre os grupos humanos e o ambiente no qual vivem, respeitando cada qual sua cultura, seus saberes a fim de que se crie uma prática educativa inovadora e que provoque mudanças significativas nas concepções e nas práticas pedagógicas. (BERTONCELLO; FLOSS, 2018, p. 9)

As práticas e processos educativos, por mais diversos e diversificados que pareçam, não podem nem devem prescindir do brinquedo, da brincadeira e jogo, já que esses referenciais subsidiam e dão leveza ao processo pedagógico.

As brincadeiras de papéis influenciam o desenvolvimento global da criança, o brincar constrói uma consciência sobre o mundo. Isto ocorre porque é nas brincadeiras que acontece uma reprodução do espaço em que vive, bem como das pessoas que fazem parte de seu cotidiano. As brincadeiras vêm carregadas de significados, tendo como referência a percepção do mundo e dos objetos e símbolos humanos, o que de fato determina o conteúdo do brincar. Para a perspectiva histórico-cultural é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar diferentes experiências, brincando as crianças desenvolvem sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência. (SANTOS; VALDUGA, 2015, p. 9).

Nesse processo formativo o que se evidencia é a demanda de uma sólida formação teórica, a qual, além de qualificar o processo formativo, subsidia a tomada de decisão, o acompanhamento e o aprendizado nas crianças das diferentes faixas etárias, a complexidade e os entendimentos do processo de desenvolvimento/aprendizagem. Nessa perspectiva, evidencia-se o papel do registro, da sistematização e o entendimento da importância da organização do caderno como um dispositivo pedagógico para a criança.

[...] reconhecemos e assumimos o caderno como, um dispositivo pedagógico, particularmente, quando assumimos uma turma, sem uma organização prévia de planejamento e de conhecimento da mesma. Acessar ao caderno das crianças, nos dá indicadores do que, e do como fora feito até então. Nesta perspectiva, os cadernos, podem contribuir evidenciar quem são os sujeitos deste saber e de um fazer inerente a profissão do professor, alfabetizador. (BETU, 2017, p. 7).

Há, pois, no cotidiano do processo educativo das crianças, múltiplos materiais e instrumentos aos quais os alunos acessam e que, direta e ou indiretamente, permitem-lhe construir conceitos, compreender processos e articular as relações entre os diversos saberes.

Quando o aluno se depara com diferentes materiais de ensino, não ficando apenas na resolução de problemas, identifica um repertório cultural mais amplo de atividades as quais lhe permitem compreender e relacionar com a realidade. Aqui se pode citar o prazer de conhecer a cultura do país, a literatura infantil, a arte, a poética, a estética, entre outros. Ao ler, diferentes materiais, não só lê uma história condizente ao conteúdo, ele pode/poderá criar possibilidades de autonomia do pensamento, obter informações, elaborar conteúdos e podendo chegar a inúmeros processos criativos que lhe permitem o desenvolvimento de processo cognitivos que favorecendo ao seu desenvolvimento e aprendizado. (SANTOS, 2014, p. 11).

Considerando as peculiaridades da interdisciplinaridade aqui assumida como diálogo possível entre as áreas do conhecimento, igualmente referenciada por posturas éticas e respeitadas, reiteramos a singularidade dos instrumentos de registro, dos livros didáticos, dos jogos e materiais presentes nas buscas e nas considerações do reconhecimento das singularidades dos sujeitos na sua integralidade, mediada pelos signos, pela palavra e pelas relações construídas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que almejamos compreender como a formação/atuação para os anos iniciais do Ensino Fundamental vem sendo implementada no curso de Pedagogia da UFFS, Campus Chapecó (SC), nós o fizemos a partir de olhares traduzidos em trabalhos de conclusão do Curso do recorte citado. Compreendemos, pois, que estudar o que o discente fez e produziu poderia vir a ser uma alternativa interessante e que nos levou a algumas considerações.

É meritório destacar que há ocupações amplas, tais como aquelas com os processos de formação inicial, continuada, a educação integral, preconizadas pelos programas de ensino, dos quais a universidade e o curso participam.

As contribuições que emergem desses estudos é de que a leitura, a escrita e as reflexões que vêm sendo sinalizadas reiteram os compromissos de qualificação historicamente explicitados, bem como destacam outros movimentos formativos que vêm se fazendo necessários ante as demandas das crianças, cada vez mais reféns das tecnologias, dos recursos de silenciamento de sua escuta e/ou necessidades.

No recorte temporal pesquisado, 2014/2019, foram selecionados para o estudo delimitado 71(setenta e um) trabalhos de conclusão de Curso que atendem ao objeto selecionado para esse recorte, o qual nos permitiu construir quatro categorias as quais deram destaque a: (I) formação inicial e continuada e, dentro delas, cuidados com a educação e a formação integral; (II) as perspectivas do movimento alfabetizar/letrando e ou a alfabetização/letramento, adentrando as práticas de leitura, escrita, literatura e suas interfaces; (III) linguagens científica, matemática e suas tecnologias; (IV) perspectivas interdisciplinares, recursos e materiais demandados à formação e atuação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O que podemos destacar no montante dos trabalhos catalogados é que há uma ocupação expressiva com a formação teórica e com as abordagens metodológicas consequentes às várias áreas do conhecimento, constitutivas do currículo e da base teórico/metodológica, específica para os anos iniciais, alcançando a diversidade e linguagens. É oportuno sinalizarmos que, ao buscarmos depreender possibilidades formativas para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, nós o fizemos também com o propósito de darmos destaque aos compromissos do curso com a incursão docente que se faz necessária nesse nível e/ou perspectiva de ensino. Ao depreendermos a presença de compromissos mais amplos com a formação inicial e continuada, expressa na e pela participação em programas de formação inicial para a docência, nas evidentes ocupações com a educação integral e a formação integral, evidenciamos a presença de uma universidade que olha para além do foco específico, alarga seus olhares no diálogo com outros interlocutores, outras áreas profissionais e cursos de licenciatura.

Podemos destacar que ao depreendermos do exercício de docência nos anos iniciais do ensino fundamental, as leituras dos trabalhos nos sinalizaram os silenciamentos que percorrem nas pesquisas que envolvem nosso foco de estudo no curso de pedagogia. No qual a formação docente contempla múltiplas dimensões teóricas e metodológicas, sendo o professor atuante desde nível de ensino detentor de múltiplos saberes. Nestes silenciamentos que nos surgem as indagações, quanto a referência de construção de currículo, dentro destas a compreensão que envolve a avaliação escolar, etapa importante para teorizar e repensar a prática docente. Silenciamentos que refletem quanto aos compromissos sociais, enquanto universidade pública e promotora de cursos de formação de professores; nos quais os futuros docentes levarão ensejado consigo os conhecimentos apreendidos durante seu percurso formativo.

Há, pois, em decorrência desse exercício, outras tantas indagações que permanecem silenciadas e que requerem escutas atentas ao contexto formativo, incluindo egressos do Curso;

profissionais da comunidade local e regional, que recebe, acolhe e contribui no processo de formação continuada dos profissionais oriundos desta instituição e destes processos formativos, junto a outros espaços, contextos e lugares. Em razão disso, registramos algumas indagações, as quais gostaríamos de deixar registrado, de modo que tivessem continuidade como compromissos deste Curso, tais como: Que saberes efetivamente os estudantes do Curso de Pedagogia reconhecem como fundamentais para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como os egressos validam a experiência formativa realizada na universidade para a atuação em discussão? No que a UFFS se diferencia quanto ao processo formativo para esse nível e/ou modalidade de ensino em relação a outras instituições locais e regionais? Que perspectivas inovadoras são construídas junto ao curso e que são chanceladas pelos egressos, em decorrência de suas contribuições e na e para a sua prática educativa? Porque as discussões relativas a avaliação enquanto processo formativo do pedagogo, não comparece entre seus desafios? Que práticas e que processos formativos de avaliação são configurados, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes e dos profissionais em formação e que se formam constantemente?

Estas e outras perguntas registradas ou não, evidenciam um movimento dialético, e dialógico que justifica forjar a atitude investigativa intencionada no processo formativo do curso de Pedagogia, particularmente no perfil do egresso.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6704&Itemid=>> Acesso em: 05 de mar. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7246&Itemid=> Acesso em: 03 de mar. de 2021.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital **CAPES/DEB n. 02/2009**. 20 p. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf>> Acesso em: 15 de Jun. de 2021.

COELHO, Ildeu M. A questão política do trabalho pedagógico. In: Brandão, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.29-50.

FAVA DE MORAES, Flávio; FAVA, Marcelo. **A iniciação científica**: muitas vantagens e poucos riscos. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000.

FERREIRA, Norma S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2021.

_____. **Professora sim, Tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora: Olho D'Água, 1997.

FONSECA, L. F. O professor alfabetizador em formação: Saberes necessário ao exercício da sua profissão. 2011. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Pontifca Universidade Católica, São Paulo, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, A. Construção da identidade, profissionalização e profissionalidade docente. Cap. 3. In: **Apresentação para provas de agregação**. Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, mar./2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. E ed. São Paulo. Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 03 de Jun. de 2019.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Arned, 2000.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. In: Educação e Realidade. v. 35. n° 03. Porto Alegre, set./dez., 2010, p. 257 – 275. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 23 de Maio de 2021.

ROLDÃO, Maria C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. In: **Nuances: estudos sobre educação**. Ano 11, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005, p. 105-126.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998. 160 p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretária de Estado da Educação. [Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica] / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação – [S. l.]: [S. n], 2014. 192 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SILVEIRA, Renê J. T. **O professor e a transformação da realidade**. *Nuances* - Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p.21-30, set. 1995.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p. Disponível em:

<https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf> Acesso em: 30 de mar. 2021.

APÊNDICE A – Referências de estudos citados no texto

BECKER, Jociane; PAPPIS, Vanessa. **O novo e o velho na alfabetização: diálogos possíveis**. 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2444>>. Acesso em: 27 de Mar. de 2021.

BERTONCELLO, Ana Paula Reis; FLOSS, Fatima Rosa Vanzella. **Educação ambiental e literatura infantil: uma relação possível?** 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2455>>. Acesso em: 27 de Mar. de 2021.

BETU, Glauce. **O caderno escolar do estudante dos anos iniciais: o que anuncia?** 2017. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1515>>. Acesso em: 27 de Mar. de 2021.

BOLLES, Vanessa; HERMES, Liziani. **O ensino de artes nas escolas: o que dizem os documentos**. 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1135>>. Acesso em: 27 de Mar. de 2021.

BORBA, Maiara. **As contribuições do PIBID para a formação inicial de professores refletindo a experiência da iniciação à docência**. 2016. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1300>>. Acesso em: 27 de Mar. de 2021.

BORIN, Aline. **Educação integral: uma análise da presença/ausência nas propostas curriculares de Santa Catarina do ano de 1991, 1998 e 2014**. 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1112>>. Acesso em: 27 de Mar. de 2021.

KLASSMANN, Daily Mayana; SILVA, Patrícia Gomes da. **O uso das tecnologias da informação e comunicação como instrumentos de incentivo ao hábito da leitura**. 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2464>>. Acesso em: 27 de Mar. de 2021.

KUNZLER, Angélica; NOVELLO, Rosiane Molski. **A interdisciplinaridade em livros didáticos de ciências para os anos iniciais recomendados pelo PNL D**. 2017. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1294>> Acesso em: 30 de Mar. de 2021

LUZ, Alcione Eloira da. **A formação matemática do pedagogo: um estudo a partir de produções acadêmicas brasileiras**. 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1113>> Acesso em: 30 de Mar. de 2021.

MALACARNE, Fernanda; MALACARNE, Nelci Terezinha. **A arte de contar histórias nos anos iniciais: o que diz a produção nacional?** 2016. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1317>> Acesso em: 30 de Mar. de 2021.

MASCHIO, Daniela. **Vozes sobre o gosto pela leitura: palavras e contrapalavras de sujeitos leitores e seus percursos**. 2016. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1305>>. Acesso em: 05 de Abr. de 2021.

PAULA, Simone de Fátima Machado de; SILVA, Eliete Schulze Nogueira da. **Reflexão sobre a formação continuada de professores da educação básica**. 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1180>>. Acesso em: 05 de Abr. de 2021.

SANTOS, Jesana Nayanne Tavares dos. Análise dos livros didáticos: a multiplicação dos anos iniciais. 2014. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/784>>. Acesso em: 05 de Abr. de 2021.

SANTOS, Aline Fernandes dos; VALDUGA, Micheli. **A brincadeira de papéis sociais como fator de desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural**. 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1253>>. Acesso em: 05 de Abr. de 2021.

TAGLIETTI, Camila; BOSCO, Stefani Aparecida. **Recriação de práticas educacionais: um sentido para a inovação no ensino de ciências nos anos iniciais**. 2019. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3679>>. Acesso em: 05 de Abr. de 2021.

APÊNDICE B – Quadro sinóptico dos TCCs relativos aos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental do Curso de Pedagogia – UFFS (Chapecó – SC) – 2014 a 2019.

| Nº | Ano | Autor/a | Orientador | Título | Eixo Formativo |
|-----------|------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| 01 | 2014 | Fante, Priscila | Prof. Odair Neitzel | A musicalidade e a aprendizagem da criança. | Educação Infantil |
| 02 | 2014 | Santos, Jesana Nayanne Tavares dos | Prof. Dr. Pedro Augusto Pereira Borges | Análise de livros didáticos: a multiplicação dos anos iniciais | Anos Iniciais |
| 03 | 2014 | Ramos, Daiane Pedrotti; Marcon, Josiane | Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Marocco Maraschin | Experiências formativas na e para a formação docente do(a) pedagogo(a) | Anos Iniciais |
| 04 | 2014 | Fortes, Aline Bodanese; Antunes, Maria Cecília De Brito | Prof.ª Mestre. Lisaura Maria Beltrame | Jogo educativo e alfabetização: Contribuição do jogo educativo no processo da escrita | Educação Infantil |
| 05 | 2014 | Binello, Rosane Ferraes | Prof.ª Dr.ª Jane Donini Rodrigues | Projeto de Intervenção Pedagógica: Que mãos tagarelas são essas? A LIBRAS nos Anos Iniciais recriando jogos pedagógicos | Educação Especial |
| 06 | 2014 | Toledo, Angela A. de; Miranda, Rute Maria | Prof.ª Dr.ª Solange Maria Alves | Ser segunda professora: Reflexões sobre formação de professores de Educação Inclusiva | Educação Especial |
| 07 | 2015 | Oliveira, Rafaela Luiza Klitzke de | Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Marocco Maraschin | A alfabetização e o letramento: olhares da produção acadêmica nacional | Anos Iniciais |
| 08 | 2015 | Santos, Aline Fernandes dos; Valduga, Micheli | Prof.ª Dr.ª Solange Maria Alves | A brincadeira de papéis sociais como fator de desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural | Educação Infantil |
| 09 | 2015 | Oliveira, Marlise Scheffler Gauer de | Prof.ª M.ª. Aurélia Lopes Gomes | A concepção de educação integral presente no projeto das escolas parques cidadãs de Chapecó | Gestão |
| 10 | 2015 | Carasek, Carla Izolvina; Serpa, Aline da Silva | Prof. Alexandre Paulo Loro | A cultura indígena nas escolas de educação básica | Temas múltiplos |
| 11 | 2015 | Luz, Alcione Eloira da | Prof.ª Dr.ª Marisol Vieira Melo | A formação matemática do pedagogo: um estudo a partir de produções acadêmicas brasileiras | Anos Iniciais |

| | | | | | |
|----|------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 12 | 2015 | Battisti, Aline Vasconcelos; Heck, Giomar Maria Poletto | Prof. ^a Dr. ^a Lísia Regina Ferreira Michels | A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática | Educação Especial |
| 13 | 2015 | Baumer, Gabrielle Cristina; Silva, Lilian da | Prof. ^a Julia Valéria de Oliveira Vargas Bitencourt | A práxis pedagógica no ambiente hospitalar, a partir do olhar de uma pedagoga | Temas múltiplos |
| 14 | 2015 | Araújo, Marcia Vieira de | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lúcia Marocco Maraschin | A produção nacional do PIBID no curso de pedagogia | Temas múltiplos |
| 15 | 2015 | Giachini, Carla Grasel; Tavares, Elizama de Souza | Prof. ^a Dr. ^a Marilda Merência Rodrigues | A secundarização da escola nas produções acadêmicas: um estudo das teses do PPGE/UFSC (2000-2013) | Temas múltiplos |
| 16 | 2015 | Limberger, Claudia; Rolim, Katia Crystina | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lúcia Marocco Maraschin | Alfabetização digital e ou tecnológica: desafios e possibilidades que reconfiguram a relação ensino/aprendizagem | Anos Iniciais |
| 17 | 2015 | Innocente, Gersa Maicá Nunes; Rodrigues, Greiciele Bisognin | Prof. ^a M. ^a Aurélia Lopes Gomes | Educação ambiental e educação integral: componentes de um currículo comprometido com a formação humana emancipatória | Temas múltiplos |
| 18 | 2015 | Borin, Aline | Prof. Oto João Petry | Educação integral: uma análise da presença/ausência nas propostas curriculares de Santa Catarina do ano de 1991, 1998 e 2014 | Temas múltiplos |
| 19 | 2015 | Ebertz, Kelly; Portela, Cristina Aparecida | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lúcia Marocco Maraschin | Formação docente para a alfabetização: desafios contemporâneos | Anos iniciais |
| 20 | 2015 | Almeida, Zanete; Reis, Suelyn Caroline | Prof. Me. Alexandre Paulo Loro | Movimento corporal e aprendizagem | Educação infantil |
| 21 | 2015 | Borsoi, Elisa; Rebeschini, Morgana Roberta | Prof. ^a Dr. ^a Solange Maria Alves | O brincar no espaço escolar: um estudo a partir da política dos nove anos do ensino fundamental | Anos iniciais |
| 22 | 2015 | Bolles, Vanessa; Hermes, Liziani | Prof. ^a Dr. ^a Ariane Franco Lopes da Silva | O ensino de artes nas escolas: o que dizem os documentos | Anos iniciais |
| 23 | 2015 | Abreu, Anisia Ripplinger de; Maronesi, Simone Teresa Savoldi | Prof. ^a Dr. ^a Neide Cardoso de Moura | O jogo como estratégia auxiliar do processo de alfabetização de turmas de 1º | Anos iniciais |

| | | | | | |
|----|------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| | | | | e 2º anos do ensino fundamental | |
| 24 | 2015 | Marcon, Vera Inês; Zanatta, Joana | Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Marocco Maraschin | O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades | Anos Iniciais |
| 25 | 2015 | Paula, Simone de Fátima Machado de; Silva, Eliete Schulze Nogueira da | Prof.ª Dr.ª Solange Maria Alves | Reflexão sobre a formação continuada de professores da educação básica | Temas múltiplos |
| 26 | 2016 | Malacarne, Fernanda; Malacarne, Nelci Terezinha | Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Marocco Maraschin | A arte de contar histórias nos anos iniciais: o que diz a produção nacional? | Anos iniciais |
| 27 | 2016 | Armiliato, Rosane | Prof.ª Dr.ª Camila Caracelli Scherma | A leitura como lugar de diálogo: um olhar para propostas da revista Nova Escola | Anos iniciais |
| 28 | 2016 | Baggio, Suelen Cristina Rechi; Ceratto, Jessica | Prof.ª Dr.ª Camila Caracelli Scherma | A leitura da palavra literária como espaço para a palavra outra: um olhar para as possibilidades de construção de sentidos | Anos iniciais |
| 29 | 2016 | Borba, Maiara | Prof.ª Dr.ª Solange Maria Alves | As contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: refletindo a experiência da iniciação à docência | Temas múltiplos |
| 30 | 2016 | Walker, Gleici Crisitna | Prof. Alexandre Maurício Matiello | Educação em tempo integral, o espaço escolar e o território em seu entorno: a experiência da escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky | Temas múltiplos |
| 31 | 2016 | Garvão, Marzane | Prof.ª Dr.ª Iône Inês Pinsson Slongo | Ensino de ciências nos anos iniciais: dados a partir de um levantamento nas atas do ENPEC | Anos iniciais |
| 32 | 2016 | Toniolo, Fernanda Nicolini; Zanotelli, Camila | Prof.ª Dr.ª Camila Caracelli Scherma | Na arena da leitura: políticas corporativas para formação de leitores | Temas múltiplos |
| 33 | 2016 | Marin, Gianna; Souza, Rubiana do Nascimento | Prof.ª Dr.ª Iône Inês Pinsson Slongo | O ensino de ciências para os anos iniciais nas atas do ENPEC: uma análise da produção em conteúdo- método | Anos iniciais |
| 34 | 2016 | Silva, Keli Benachio Martins | Prof. Dr. Delmir José Valentini | O ensino de história nos anos iniciais: possibilidades de | Anos iniciais |

| | | | | | |
|----|------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| | | da; Simões, Sabrina Vertuoso | | produção de material didático sobre a história regional | |
| 35 | 2016 | Martins, Marli Correa; Martins, Rosania Benachio | Prof. ^a Nilce Fátima Scheffer. | O lúdico e a educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental | Anos iniciais |
| 36 | 2016 | Pagliari, Angélica; Paulino, Monalisa | Prof. ^a Dr. ^a Solange Maria Alves | O PIBID como política nacional de formação de professores: um estudo acerca das contribuições do programa na formação do professor pesquisador | Temas múltiplos |
| 37 | 2016 | Engelmann, Alini Kunz; Soranço, Angéle Passari | Prof. ^a Dr. ^a Solange Maria Alves | Paulo Freire: educação, conhecimento e práxis pedagógica | Temas múltiplos |
| 38 | 2016 | Camargo, Priscila Vitória | Prof. ^a Dr. ^a Solange Maria Alves | Pesquisa-ação na formação continuada de professores | Anos iniciais |
| 39 | 2016 | Santos, Julia Pacheco dos | Prof. Dr. Oto João Petry | Política educacional programa institucional de bolsa de iniciação científica à docência: um estudo da repercussão em teses e dissertações do BDTD (2011-2015) | Educação Especial |
| 40 | 2016 | Lago, Stela Cristina Teixeira | Prof. ^a M ^a . Aurélio Lopes Gomes | Práticas pedagógicas cooperativas: entre desafios e possibilidades | Temas múltiplos |
| 41 | 2016 | Maschio, Daniela | Prof. ^a Dr. ^a Camila Caracelli Scherma | Vozes sobre o gosto pela leitura: palavras e contrapalavras de sujeitos leitores e seus percursos | Temas múltiplos |
| 42 | 2017 | Schneider, Maria Caroline | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lucia Marocco Maraschin | A alfabetização no 1º ano do ensino fundamental de nove anos: desafios e possibilidades | Anos iniciais |
| 43 | 2017 | Kunzler, Angélica; Novello, Rosiane Molski | Prof. ^a Dr. ^a Iône Inês Pinsson.Slongo | A interdisciplinaridade em livros didáticos de ciências para os anos iniciais recomendados pelo PNLD | Anos iniciais |
| 44 | 2017 | Aguirre, Kimberly Camargo | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lucia Marocco Maraschin. | A transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental: o que diz a produção nacional | Anos iniciais |
| 45 | 2017 | Gehm, Raquel Elisa | Prof. ^a M ^a . Mara Cristina fortuna da Silva | Alfabetização de alunos cegos: um estudo sobre pesquisas relacionadas ao processo de desbrailização | Educação Especial |
| 46 | 2017 | Moreira, Aline; Vicente, Luciane | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lúcia Marocco Maraschim. | Ambientes alfabetizadores e suas contribuições ao processo de alfabetização | Anos iniciais |

| | | | | | |
|----|------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 47 | 2017 | Juriati, Dinaura Fagundes; Zanella, Vanessa | Prof. ^a Dr. ^a Solange Maria Alves | Ensinar e aprender na perspectiva da escola de Vygotsky: um relato de experiência | Anos iniciais |
| 48 | 2017 | Pereira, Francieli Petry Rodrigues; Santos Angelica Aparecida dos | Prof. ^a Dr. ^a Solange Maria Alves | Formação de professores no âmbito do PIBID – Pedagogia - UFFS, Campus Chapecó (SC), no biênio 2014 – 2016: reflexões a partir do diário de bordo | Temas múltiplos |
| 49 | 2017 | Manica, Lisamara de Carvalho; Puton, Liraci Lourdes | Prof. ^a Dr. ^a Marisol Vieira Melo | Interdisciplinaridade nos anos iniciais: a possibilidade de articulação entre matemática e geografia | Anos iniciais |
| 50 | 2017 | Kunzler, Marisa Pompermaier; Reolon, Armanda | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lúcia Marocco Maraschin. | O caderno de planejamento do professor alfabetizador: anúncios e desafios | Anos iniciais |
| 51 | 2017 | Betu, Glauce | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lúcia Marocco Maraschin. | O caderno escolar do estudante dos anos iniciais: o que anuncia? | Anos iniciais |
| 52 | 2017 | Brugnera, Priscila Tamiris; Cinelli, Kaluana | Prof. Dr. Willian Simões. | O potencial pedagógico da educação ambiental: um estudo a partir de uma experiência vivida pela EEB Saad Antônio Sarquis, chapecó-SC | Temas múltiplos |
| 53 | 2017 | Ludvig, Daniele Cristine | Prof. Dr. Oto João Petry | Um olhar para a proposta curricular de Santa Catarina (2014): a produção escrita e a formação integral enquanto construção de sentidos | Temas múltiplos |
| 54 | 2017 | Guarda, Gelvane Nicole; Luz, Tatiane Nicaretta | Prof. ^a M. ^a Lisaura Maria Beltrame | Vozes silenciadas na sala de aula: a importância da dialogicidade na prática educativa | Temas múltiplos |
| 55 | 2018 | Studzinski, Andressa Sabrina; Castanho, Gabriela Cristina | Prof. ^a Dr. ^a Noeli Gemelli Reali | Papai PIG e a paternidade contemporânea | Educação Infantil |
| 56 | 2018 | Santiago, Michele Chaiene Rodrigues | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lucia Marocco .Maraschin | A cultura do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos | Anos Iniciais |
| 57 | 2018 | Santarém, Flavia Aparecida Moro; Paixão, Jacqueline Cardoso da | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lucia Marocco .Maraschin | Cartografia dos trabalhos de conclusão do Curso de Pedagogia da UFFS_Campus Chapecó (SC) | Temas Múltiplos |
| 58 | 2018 | Vicentini, Claudiana; Petroli, Tays Regina | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lucia Marocco .Maraschin | O PIBID na formação do pedagogo(a) | Temas Múltiplos |

| | | | | | |
|----|------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| 59 | 2018 | Scariot, Elisangela Vanessa; Petroli, Tays Regina | Prof. Alexandre Matiello | Chapecó criança e a formação integral da criança: contribuições da cidade educadora | Educação Infantil |
| 60 | 2018 | Bertoncello, Ana Paula; Floss, Fátima | Prof. ^a M. ^a Camila de Fátima Soares dos Santos | Educação ambiental e literária infantil: uma relação possível? | Temas Múltiplos |
| 61 | 2018 | Talgatti, Fernanda; Wolski, Jocineia Cristiana | Prof. ^a Dr. ^a Ariane Franco Lopes da Silva | O estágio supervisionado para formação de professores: reflexões sobre essa experiência | Temas Múltiplos |
| 62 | 2018 | Janoelo, Chaiane Zanini da Silva; Fin, Rosangela | Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Graff | Metodologia da problematização: um olhar a partir da literatura infantil | Temas múltiplos |
| 63 | 2018 | Klassmann, Dayli Mayana; Silva, Patricia Gomes da | Prof. ^a Sandra Lúcia Maltauro | O uso das tecnologias da informação e comunicação como instrumentos de incentivo ao hábito de leitura | Temas múltiplos |
| 64 | 2018 | Becker, Jociane; Pappis, Vanessa | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lucia Marocco Maraschin | O novo e o velho na alfabetização: diálogos possíveis | Temas Múltiplos |
| 65 | 2018 | Ogliari, Suellyn | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lucia Marocco Maraschin | A linguagem musical no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental | Temas Múltiplos |
| 66 | 2019 | Bernardi, Débora Pasini; Bonad, Patricia | Prof. ^a Dr. ^a Maria Lucia Marocco Maraschin | A alfabetização e o letramento na UFFS: anúncios, inovações e desafios | Temas Múltiplos |
| 67 | 2019 | Rollwagem, Géssica; Schneider Suzieli Aparecida | Prof. ^a M. ^a Camila de Fátima Soares dos Santos | Formação docente e a identidade profissional relações entre o passado e presente | Temas Múltiplos |
| 68 | 2019 | Carnieletto, Jaqueline; Nunes, Priscila | Prof. ^a M. ^a Elise de Moraes | Imagens do brincar: um olhar para a transição da educação infantil para o ensino fundamental | Educação Infantil |
| 69 | 2019 | Rodrigues, Karin Elyz | Prof. ^a M. ^a Camila de Fátima Soares dos Santos | O curso de pedagogia no Brasil: reflexões sobre as modalidades presencial e a distância | Temas Múltiplos |
| 70 | 2019 | Schuck, Liamara; Marcante Monique | Prof. Dr. Carlos Roberto França | A utilização do software scratch na formação de professores da Educação Básica | Temas Múltiplos |
| 71 | 2019 | Taglietti, Camila; Bosco Stefani Aparecida | Prof. ^a Dr. ^a Ione Ines Pinson Slongo | Recriação de práticas educacionais: um sentido para a inovação no ensino de ciências nos anos iniciais | Temas múltiplos |