



UNIUBE

Educação e Responsabilidade Social

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROSSANE GLADS FREITAS PEREIRA VELOSO

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS DOS
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM MONTES CLAROS / MG**

UBERLÂNDIA

2024

ROSSANE GLADS FREITAS PEREIRA VELOSO

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS DOS
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM MONTES CLAROS / MG**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos e Planejamento

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho

UBERLÂNDIA

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

V546f Veloso, Rossane Glads Freitas Pereira.
Formação inicial docente e práticas pedagógicas: desafios dos egressos do curso de pedagogia da Unimontes nos anos iniciais da educação básica em Montes Claros/MG / Rossane Glads Freitas Pereira
Veloso. – Uberlândia (MG), 2024.
116 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica – Fundamentos e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

1. Professores – Formação. 2. Educação básica. 3. Prática pedagógica.
I. Alves Filho, Eloy. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.12

ROSSANE GLADS FREITAS PEREIRA VELOSO

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS DOS
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM MONTES CLAROS / MG**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27/06/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eloy Alves Filho (Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente
 CAMILO ANTONIO SILVA LOPES
Data: 28/06/2024 07:23:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Camilo Antônio Silva Lopes
Universidade Estadual de Montes Claros-
UNIMONTES

Documento assinado digitalmente
 SANDRA GONCALVES VILAS BOAS
Data: 16/09/2024 23:13:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Sandra Gonçalves Vilas Bôas
Universidade de Uberaba – UNIUB

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, a Deus pelo dom da vida, por cuidar de mim todo tempo e por me permitir estar aqui.

A chance de prosseguir os estudos e a formação continuada que foi possível, por meio da minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, pelo qual tenho um agradecimento especial, pois sempre me acolheu e orientou, durante esses dois anos de estudos, representada, aqui nas pessoas dos coordenadores, professores, técnicos, os quais foram sempre atenciosos e cordiais, no trato e na ajuda na solução de questões, no decorrer do Mestrado. A minha gratidão a todos vocês.

Um agradecimento de coração aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, dos quais tive a grata satisfação de ser aluna, por partilharem comigo tantos conhecimentos, durante as disciplinas ofertadas e que muito contribuíram para a realização dessa dissertação.

Meu agradecimento de forma singular, ao Professor Doutor Eloy Alves Filho, meu orientador, que aceitou o desafio de dialogar comigo e acolher minhas intenções de pesquisa, sobre formação inicial docente e práticas pedagógicas. Obrigada, professor, pelo incansável trabalho, junto a mim, nessa empreitada na escrita da dissertação, e pelo apoio, pela dedicação e compreensão em todos os momentos em que vivenciamos nessa caminhada. Você é uma referência para mim de força, foco e fé. Gratidão para sempre!

Aos muitos amigos e colegas de profissão que ao longo da minha formação profissional fizeram parte das minhas descobertas e me auxiliaram a traçar e desejar esse caminho formativo. Gratidão, pelo auxílio e incentivo de vocês em prol desse Mestrado.

Aos meus queridos colegas de Mestrado, com o quais partilhei momentos de desafios, ocasionados, muitas vezes, pela falta de tempo para escrita entre outros. A eles o meu muito obrigada.

Aos meus pais pela vida, pela base familiar e por me incentivarem a estudar, ainda que a educação acadêmica não fizesse parte da realidade deles. Papai e mamãe, aqui estou! A minha eterna gratidão, por acreditarem em mim, quando eu não era capaz de opinar e quando me sentia fragilizada. Enfim, à minha família, motivo de superação, dedicação e amor eterno. Sem essa família, a trajetória seria muito árdua e difícil. Gratidão por tudo.

Essa é a escrita de uma pesquisadora que ama a educação, um coração sertanejo que bate pelo sertão norte mineiro no ímpeto de gerar valoração e memória, aos docentes que repartem o tesouro do saber.

RESUMO

Esta pesquisa trata da Formação inicial docente e de práticas pedagógicas: desafios dos egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES nos anos iniciais da educação básica em Montes Claros (MG). O que motivou o estudo desse tema foram as experiências da pesquisadora na Educação Básica, como pedagoga, ao acompanhar os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, em que se percebia as ansiedades e dificuldades pedagógicas dos docentes recém formados, os quais atuavam no chão da sala de aula. O objetivo geral foi analisar a formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, graduados, a partir de 2017 como base no PPP 2013 do curso. Os objetivos específicos são verificar se o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, com a função de formação inicial docente, tem contribuído para a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar a percepção dos professores atuantes na educação básica, sobre a articulação entre os eixos que compõem a proposta curricular do curso de Pedagogia da UNIMONTES e a aplicação em sala de aula das competências adquiridas, na prática pedagógica; compreender os desafios dos professores dos anos iniciais do ensino básico, egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, graduados a partir de 2017 e buscar junto a esses professores, participantes da pesquisa, os pontos positivos e negativos, relacionados à prática pedagógica em sala de aula; propor, a partir desse levantamento e/ou sugestões dos sujeitos da pesquisa, um projeto de intervenção democrático e participativo de formação continuada para os profissionais docentes das escolas pesquisadas. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, desenvolvida na perspectiva histórico-crítica da análise dialética da profissão docente. Como técnica de análise dos dados empíricos, elegemos a análise de conteúdo, que nos possibilitou a interpretação das falas dos professores egressos da UNIMONTES, participantes dessa pesquisa. O instrumento para coleta de dados foi o questionário semiestruturado, aplicado para 14 docentes de duas escolas públicas Municipais da cidade de Montes Claros (MG). No campo teórico, trouxemos algumas reflexões, sobre formação inicial docente e continuada; políticas públicas para formação docente; prática pedagógica e educação básica. Damos visibilidade e voz aos professores cooperantes da pesquisa. A fundamentação está embasada em pesquisa bibliográfica documental e na de campo. Fundamentamos nossa teoria em autores que trabalham com pressupostos teóricos e práticos, como Nóvoa (1997, 2017), Saviani (2008, 2012, 2013), Tardif (2007, 2012), Curado Silva (2018), Chizzotti (2010), Cury (1989), Duarte (2016), Gamboa (2012), Gatti (2019), Imbernón (2011, 2016), Machado (2009, 2013), Pimenta (2012), Sampaio e Leite (2014), entre outros, que ampliaram a discussão. Alicerçada nessas referências apreciamos parcialmente os resultados encontrados, conforme registraram os docentes participantes. A partir dos desfechos encontrados, em se tratando do Mestrado Profissional, apresentamos a proposição de um produto técnico de pesquisa, o curso intitulado formação continuada: uma porta aberta para o enfrentamento aos desafios da prática pedagógica. Esse curso responde aos anseios dos professores participantes, ao apontarem os desafios sentidos em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação Inicial Docente. Prática Pedagógica. Universidade. Educação Básica.

ABSTRACT

This research addresses initial teacher training and pedagogical practices: challenges faced by graduates of the Pedagogy Course at UNIMONTES in the early years of basic education in Montes Claros, MG. The motivation for studying this topic came from the researcher's experiences in Basic Education as a pedagogue, accompanying teachers in Early Childhood Education and the early years of elementary education, where the anxieties and pedagogical difficulties of newly graduated teachers working in the classroom were observed. The general objective is to analyze the initial training of teachers in the early years of elementary education, who graduated from the Pedagogy Course at UNIMONTES from 2017 onwards, based on the course's 2013 PPP. The specific objectives are to verify whether the Pedagogy Course at the State University of Montes Claros - UNIMONTES, as initial teacher training, has contributed to the pedagogical practice of teachers in the early years of elementary education; to identify the perception of teachers working in basic education regarding the articulation between the axes that make up the curricular proposal of the Pedagogy Course at UNIMONTES and the application in the classroom of the acquired competencies in their pedagogical practice; to understand the challenges faced by teachers in the early years of basic education, graduates of the Pedagogy Course at UNIMONTES from 2017 onwards; and to seek, together with the teachers participating in the research, the positive and negative aspects related to pedagogical practice in the classroom, proposing, based on this survey and/or suggestions from the research subjects, a democratic and participatory intervention project for the continuous training of teaching professionals at the schools studied. The methodology used was qualitative, developed from the historical-critical perspective of dialectical analysis of the teaching profession. As a technique for analyzing empirical data, content analysis was chosen, which allowed for the interpretation of the statements of UNIMONTES graduate teachers participating in this research. The instrument for data collection was a semi-structured questionnaire applied to 14 teachers from two municipal public schools in the city of Montes Claros, MG. In the theoretical field, we brought some reflections on initial and continuous teacher training, public policies for teacher training, pedagogical practice, and basic education, giving visibility and voice to the cooperating teachers in the research. The theoretical framework is based on bibliographic, documentary, and field research, and on authors who work with theoretical and practical assumptions, such as Nóvoa (1997), Saviani (2008, 2012, 2013), Tardif (2007, 2012), Curado Silva (2018), Chizzotti (2010), Cury (1989), Duarte (2016), Gamboa (2012), Gatti (2019), Imbernón (2011, 2016), Machado (2009, 2013), Nóvoa (2017), Pimenta (2012), Sampaio and Leite (2014), Saviani (2013), among others who expanded the discussion. Based on the references, we partially appreciated the results found as reported by the participating teachers. Based on the findings, considering the Professional Master's degree, we presented the proposal of a technical research product, the course entitled "Continuing Education: An Open Door to Facing the Challenges of Pedagogical Practice." This course responds to the teachers' aspirations, as they highlighted the challenges they faced in their pedagogical practices.

Keywords: Initial Teacher Training. Pedagogical Practice. University. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1	Área de atuação da UNIMONTES.....	34
Quadro 1	Perspectiva da Pesquisa	34
Quadro 2	Organização dos estudos por Natureza da escrita.....	41
Quadro 3	Elementos centrais estudados.....	42
Quadro 4	Base de dados <i>Scielo</i>	46
Quadro 5	Organização Curricular.....	58
Quadro 6	Demonstrativo da carga horária do curso de Pedagogia UNIMONTES.....	60
Quadro 7	Identificação dos Professores da Educação Básica.....	62
Quadro 8	Tripé Investigativo.....	65
Quadro 9	Tema, Conteúdos e Leituras programados.....	112

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

MG	Minas Gerais.....	12
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros.....	13
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.....	25
MEC	Ministério da Educação e cultura.....	25
CFE	Conselho Federal de Educação.....	51
CNE	Conselho Nacional de Educação.....	51
BID	Banco Mundial.....	51
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação.....	52
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.....	52
ONU	Organização da Nações Unidas.....	55
PNE	Plano Nacional de Educação.....	56
SME	Secretaria Municipal de Educação.....	95

SUMÁRIO

SEÇÃO 1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Memorial - Memórias e histórias inauditas e impublicadas da epopéia de uma eterna aprendiz.....	11
1.2 Cenário da pesquisa.....	14
1.3 Inquietações acerca da temática.....	17
1.4 Justificativa.....	19
1.5 Problema e objetivos.....	21
SEÇÃO 2. ITINERÁRIO METODOLÓGICO EXPLORADO.....	23
2.1 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa.....	25
2.2 Universo da Pesquisa.....	27
2.3 Quem são as Instituições que dão Corpo a Pesquisa.....	29
2.4 Escola A – <i>Locus</i> da pesquisa.....	29
2.5 Escola B - <i>Locus</i> da pesquisa.....	30
2.6 A Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).....	32
SEÇÃO 3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
3.1 Estado do conhecimento: o que dizem alguns estudos sobre a formação inicial docente, prática pedagógica e educação básica anos iniciais.....	41
3.2 Sob a perspectiva dos estudos realizados.....	42
3.3 Formação Inicial Docente: o que dizem as Políticas Públicas e as Legislações.....	48
3.4 O PPP 2013 do Curso de Pedagogia da UNIMONTES.....	57
SEÇÃO 4. ANÁLISE DOS DADOS.....	61
4.1 Dando visibilidade e voz aos professores do ensino fundamental da educação básica.....	61

SEÇÃO 5. TRATAMENTO DOS DADOS – TRIPÉ INVESTIGATIVO.....	65
5.1 Eixo I - Formação Inicial docente.....	66
5.2 Eixo II - Os desafios da Prática Pedagógica.....	77
5.3 Eixo III - Profissão Docente – Formação Continuada.....	82
5.4 - Impressões sobre o Tripé Investigativo.....	88
SEÇÃO 6. ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PÓS-ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS – CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	102

SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO

1.1 – Memorial - Memórias e histórias inauditas e impublicadas da epopéia de uma eterna aprendiz

Procuro-me no passado e outrem me vejo, não encontro a que fui, encontro alguém que a que foi vai reconstruindo com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura contaminado pelo aqui e agora. (Soares, 2001, p. 27)

Para dar início a essa escrita, sinto a necessidade de parafrasear a autora Soares (2001) que, a meu ver, ilustra bem o indivíduo como sujeito atemporal, que vive o presente, alicerçado no passado e almejando o futuro. Assim, essa escrita me fez voltar ao passado, revirar a memória e reviver momentos, às vezes, de alegria, de tristeza, de medo ou de desafio, que contribuem para minha bagagem de vida. Essas experiências que, separadamente, tiveram importância, mas associadas contribuíram imensamente para formação do meu caráter, valores sociais e profissionais e da minha visão de mundo, pois são repletas de finais de ciclos e inícios de outros.

Dessa forma, o objetivo *a priori* era, apenas, a escritura de um *Memorial da Experiência de Formar-se Pesquisador*, solicitado pela disciplina *Processos investigativos em contextos escolares*, do Programa de Mestrado Profissional em Educação. Para fazê-lo, foi necessário voltar às raízes, realizar uma verdadeira gênese, para contar um pouco da minha história de vida, da minha família, do lugar em que fui criada e tive as primeiras descobertas as quais ficarão eternizadas em pequenos fragmentos do texto original, nas páginas dessa dissertação de Mestrado.

A história iniciada no ano de 1973, com uma menininha de olhos negros, que, mais tarde, tornou-se uma professora-pesquisadora intitula-se ‘*Memórias e histórias inauditas e impublicadas da epopéia de uma eterna aprendiz*’ e no que se refere aos memorial, Severino (2001, p. 175) faz a seguinte consideração:

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu

autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Nessa perspectiva, os relatos expressos esse memorial reafirmam que a escola, a comunidade, o tempo e o espaço são lugares propícios para darem vozes às fontes históricas, cujas experiências são compartilhadas e atravessadas por gerações. Para Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Isso posto, filha mais velha de um jovem casal de moradores da zona rural, tive a honra de ter como primeira professora minha mãe, que, por um determinado tempo, foi professora da educação básica, na zona rural de Ribeirão de Tabúas, no município de Montes Claros (MG) e, mais tarde, meu pai, que, também, atuou como meu professor. Poucas pessoas têm, ou tiveram essa oportunidade de ter ao lado, em sua formação inicial, os pais, que juntos educavam e ensinavam. Aprendi, desde muito cedo, o valor da escola como lugar de aprender para ser valorado na vida.

Ao analisar a conjuntura de minha trajetória educacional, da fase infantil aos dias atuais, observo com o olhar de professora que os conhecimentos, advindos das experiências relacionais vivenciados, contextualizam com o ato de ensinar e aprender. Por isso, vale destacar a importância das vivências ao longo da vida do sujeito. Vygotsky (2010, p. 686), ao pontuar o papel importante do meio, como processo de desenvolvimento da criança, aborda o conceito de vivência como: “[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia, está representado, a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa, e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso”.

Desse modo, foi um intercâmbio de valores culturais, de coletividade, de representações simbólicas vivenciadas naquele período, no qual estivemos expostos, a toda espécie de experiência: o interagir social permitia-me reproduzir a cultura, ao mesmo tempo, que transmitia alguma experiência atemporal de construção e reconstrução. Acontecia o que Sacristán (1995, p. 18) chama de momento de experiências pessoais e coletivas:

O tempo é algo que a nossa experiência pessoal e coletiva acontece, ‘enquanto a experiência está acontecendo’; o que conecta, dá continuidade e, ao mesmo tempo, separa algumas gerações de outras. É algo infinito, as muito limitado para cada um de nós.

Momento de experiência pessoal e coletiva, o qual, ao mesmo tempo, que me embaralhava firmava em mim elementos culturais valorosos e latentes da época, pois ser

professora era chique!

Os anos se passaram, mas os elementos contextuais internalizados em mim, aliados ao desejo de ser professora, conduziram minha caminhada, até chegar o momento da inserção na Universidade. Por isso, o curso tinha que ser Pedagogia, pois o desejo pela docência estava imbuído, desde terna infância. Já havia me decidido pelo referido curso. Quanto a Universidade, sempre, identifiquei-me mais com as públicas, mesmo conhecendo as instituições de ensino superior privadas com boas avaliações no ensino, mas que tinham custos altos. Escolhi, então, a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, por ser uma Universidade Pública Estadual, com excelentes referências no ensino, pesquisa e extensão. Esse era o meu sonho e, que agora, eu buscava a realização do mesmo.

Isso posto, concordo com Foucault (1994, p. 82), quando declara:

Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu via se desenvolverem em torno de mim. Foi porque acreditei, reconhecer nas coisas que via, nas instituições com que me ocupava, em minhas relações com os outros, fissuras, abalos surdos, disfunções, que empreendi esse trabalho – algum fragmento de autobiografia.

A escrita do memorial trouxe a consciência de que faço parte dos discursos, que atravessam vidas, de forma a contribuir para a constituição de novos saberes. Esses discursos, que vão além dos arquivos e das bibliotecas, os quais fazem pensar e repensar a prática e a cultura do povo, sejam elas pedagógicas ou não.

Ademais, considerando os possíveis diálogos que se interpõem nessa escrita, retomo o muito aprendido, tempo precioso, cada minuto foi fundamental para pensar, mas não o pensar somente como nos coloca Larrosa (2002, p. 21), pois o “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Afinal, o que se aprende jamais é esquecido, mas o aprimoramento faz-se necessário: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 1996, p. 85).

Já, em 2009, aprovada no cargo de especialista, fui vinculada como designada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Montes - UNIMONTES. Momento desafiador, que considero necessário ao exercício da prática docente. Poder ensinar e

aprender, para ensinar melhor no futuro. “Ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”. (Freire, 1996, p. 28). Partindo desse pressuposto, a necessidade em cursar Mestrado foi iminente.

Sou uma professora pesquisadora, conseqüentemente, exerço minha profissão com muito zelo, porque amo a educação e tenho como premissas lutar por uma educação, que humaniza, para formar cidadão crítico e reflexivo e disseminar uma educação de direitos igualitários e justa. É, nesse ponto, que hoje me encontro, mestranda em Educação pela UNIUBE, na escrita de uma dissertação, a qual contempla a inesgotável temática: formação inicial docente e práticas pedagógicas, um tema que se transforma ao longo da história e espera sempre, por contribuições para seu prosseguimento, assim, como “Eu”.

Esse memorial ancora-se em renomados autores, utilizados para referenciar sua escrita como, Larrosa(2002), Freire(1996), Friedmann (2012), Soares(2001).

Foram todas as experiências aqui relatadas e somatizadas que me trouxeram até “o mestrado”, seguidas também da necessidade de contracenar com outros autores e se ancorar à aqueles que discutem a educação para além da vida trabalhista, mas como valores sociais e humanizados.

Todos os adventos atemporais transcritos nesse memorial contribuíram para meu amadurecimento enquanto docente e me fortaleceram na intencionalidade de prosseguir construindo e desconstruindo conhecimentos quantas vezes forem necessárias.

Sair da zona rural e estar aqui no penúltimo degral que a educação me permite estar, me reforça as raízes, lutar, vencer e conquistar um outro nível social acadêmico sem deixar que a educação perca o caráter humanizador, de qualidade para todos, inclusiva e libertadora, sigo, conjugando o verbo esperar do educador Paulo Freire.

1.2 – Cenário da Pesquisa

A formação inicial docente na contemporaneidade representa um grande desafio no modo de como essa formação tem sido concretizada. Isso se dá não apenas em virtude das diferentes propostas metodológicas, que nos podem servir de referência, mas conjuntamente, devido ao modo de como os conteúdos formativos, o conhecimento e as estruturas

curriculares dos Cursos de Licenciaturas, bem como das escolas em geral, estão sendo modificados. Essa mudança podemos chamar de metamorfose. Nesse sentido, pensarmos a formação inicial docente é destacarmos o papel importante que ela representa para o contexto educacional, no desenvolvimento profissional do docente e na construção da identidade. Assim, a formação inicial se tornou um espaço de discussão e crítica coletiva, pois a formação não pode ser distanciada da reflexão crítica sobre a prática.

Dessa forma, refletir sobre uma educação, que desejamos, ou em que acreditamos ser ideal, perpassa por muitos embates em nível político, de poder de uma determinada classe, do Estado, da União, enfim muitos desafios a serem vencidos. Contudo, pode-se pensar a educação, a partir da Formação Inicial Docente, que no contexto educacional é indispensável para a prática pedagógica, em todas as áreas educacionais e não seria diferente para o professor/docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando que esse profissional da educação deve estar preparado para as mais diversas situações, que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Nóvoa (1997, p. 28) argumenta que:

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos.

Nesse sentido, ao analisar a concepção da Formação Inicial Docente, automaticamente, abordamos as instituições de ensino cujo objetivo é a formação de professores, ou os cursos para formação de professores (licenciaturas) e a Escola de Educação Básica. Essa pesquisa teve como *locus* a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES Curso de Pedagogia e duas Escolas Municipais da cidade de Montes Claros (MG), e como período de estudo o ano de 2023. Os relatos dos professores egressos da UNIMONTES, que atuam diretamente na sala de aula, é que trouxeram conteúdo a esse estudo.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, número 6.509.617 e, os caminhos percorridos seguem expostos gradativamente, ao longo dessa escrita a qual queremos que seja, de uma leitura agradável, expressão de conhecimentos, em forma de resposta ao tema “formação inicial docente e práticas pedagógicas: desafios dos egressos do curso de

pedagogia da UNIMONTES nos anos iniciais da educação básica”. Aos leitores demonstrei a importância desse estudo, ousando afirmar que essa não é mais uma pesquisa em que se discute sobre o profissional da educação, mas que pensa a formação inicial desse profissional, ao analisar a gênese desse personagem, que ingressa na universidade, como acadêmico no curso de Pedagogia e egressa, como professor da educação básica.

Assim, a formação inicial docente, para o nível de educação básica, ainda hoje, é um dos grandes desafios para as universidades, no que tange à sua formação técnico-científico-cultural. Por isso, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas nessa área, que se referenciem em grandes nomes, como Nóvoa (1997), Saviani (1997), Tardif (2008), entre outros. Pensamos, também nessa dissertação dar visibilidade e voz aos professores egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, graduados a partir do ano de 2017, que estão na sala de aula no Ensino Fundamental Anos Iniciais, ao ouvi-los, sobre os desafios da prática pedagógica, após sua formação inicial, conhecendo a percepção dos mesmos quanto a sua formação inicial agregou conhecimento às competências adquiridas e se essas competências são aplicadas nas práticas pedagógicas.

A organização do texto dessa dissertação está assim descrita: Seção I – Introdução, seguida do Memorial, cujas informações são atemporais e verdadeiras. Esta sessão contém subtítulos, como o cenário da pesquisa, as inquietações acerca da temática escolhida, que se baseia na experiência docente da pesquisadora, a justificativa da pesquisa e a pontuação da sua relevância no cenário educacional regional, pois atrela formação inicial e prática pedagógica de professores egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; no ano de 2023 e, o destaque de problemas e objetivos, que serão mais explicitados e detalhados. Já, a Seção II traz o itinerário metodológico em que é apresentado o caminho envolto das instituições, que dão corpo à pesquisa.

A Seção III traz o referencial teórico, que respalda essa pesquisa a todo o momento e utiliza autores, que discutem a temática formação inicial docente, prática pedagógica e formação continuada, como Nóvoa (1997), Saviani (2013), Tardif (2007), Gatti (2019), entre outros. O estado de conhecimento, com pesquisas atuais desenvolvidas, no campo específico da área de estudo e, a partir de síntese e análise do que já foi estudado, descoberto e publicado, sobre formação inicial, práticas pedagógicas e educação básica. Nessa situação, enquanto pesquisadores, podemos identificar lacunas, áreas de consenso, controvérsias, e possíveis direções, para futuras pesquisas, que é o desejado nesse estudo. São abordadas ainda, nessa seção as perspectivas dos estudos realizados nas dissertações e teses analisadas,

em que identificamos temas recorrentes, os quais abordaram nosso interesse. Dessa forma percebemos que a maioria dessas obras discutem os impactos da formação inicial e continuada no cotidiano escolar e, destacam os saberes da experiência e da docência, como suporte pedagógico essencial para a formação docente ao mesmo tempo que discorremos sobre as políticas públicas e as legislações referentes à formação inicial docente e apresentamos o PPP (2013), que regulamenta o curso de pedagogia da UNIMONTES, em forma de análise do documento.

Na Seção IV, caminhamos em torno da análise dos dados coletados, juntos aos participantes da pesquisa ao lhes dar visibilidade e voz. A Seção V trata os dados com base no tripé investigativo, descreve e analisa o Eixo I - Formação Inicial Docente, Eixo II - Os desafios da Prática Pedagógica e o Eixo III - Profissão Docente – Formação Continuada, bem como as análises referentes às informações coletadas e tratadas.

Na Seção VI, após as análises e tratamento dos dados, traçamos estratégias para elaboração do produto final, exigido pelo Programa de Mestrado. Um curso para formação continuada. Por fim, as considerações finais que fecham essa dissertação respondendo os objetivos da pesquisa e trazer reflexões, sobre a importância da temática estudada e pesquisada.

Posto isso, o que diferencia essa pesquisa e fortalece a relevância da mesma é o diálogo traçado com vários autores, várias vozes, diferentes documentos, artigos, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressos do curso de Pedagogia da UNIMONTES, que puderam apontar fragilidades e/ou pontos positivos da Formação Inicial Docente, oferecida por uma das grandes e renomadas Universidades do País, a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Os assuntos dessa dissertação seguem sequência apresentada no índice. Nas seções, os tópicos estão subdivididos e detalham mais os propósitos da pesquisa e consequentes descobertas.

*“ Que meu ensino seja como a chuva que cai
mansamente sobre a terra;
Que minhas palavras sejam como o orvalho
que se espalha sobre as plantas”.*
Deuteronômio 32:2

1.3 Inquietações acerca da temática

Motivada por elucidar os reveses e as dificuldades da Formação Inicial Docente e práticas pedagógicas de graduados em pedagogia, nasceu a questão central dessa pesquisa: “de que forma os professores dos anos iniciais da educação básica, egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, atuantes em duas escolas Municipais de Montes Claros (MG), analisam a formação inicial e a aplicação das competências adquiridas, nas práticas pedagógicas?”

Por que, egressos da UNIMONTES?

Porque é casa da nossa pesquisadora! O sentimento de pertencimento grita, porque vemos a importância de uma Universidade Pública, para um contexto sertanejo como o do Norte de Minas Gerais. Assim, nosso desejo é poder contribuir de forma eficiente e significativa, para melhoria dessa instituição de ensino, no que diz respeito à Formação Inicial Docente, especificamente, do Curso de Pedagogia e isso inclui abordar as fragilidades e/ou sucesso da universidade, ao visar, sempre, o bom andamento da UNIMONTES que impacta diretamente no contexto educacional, social e econômico de várias cidades do norte de Minas, entre outras regiões.

Como egressa dessa universidade e hoje compondo o quadro de professores pesquisadores da instituição, enxergamos com possibilidades de fazer provocações em *prol* de um bem maior, a formação de professores. Para isso, incluímos na pesquisa os egressos que lecionam em muitas escolas estaduais, municipais e privadas, da cidade de Montes Claros (MG) – em especial do curso, de Pedagogia, que é o curso que habilita para ser professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, nosso *locus* foram escolas da rede municipal, que recebem um grande número de pedagogos graduados em pedagogia pela UNIMONTES.

Esta preocupação com a formação docente que perpassa a pesquisadora é visualizada também, por Nóvoa (1997), quando afirma a necessidade da prática nos cursos de formação docente, da inclusão na rotina profissional de hábitos de discussões e de reflexões sobre os acontecimentos e fenômenos sociais, históricos e culturais dos indivíduos, que estão envolvidos no processo de formação. Refletir, sobre formação inicial docente, prática pedagógica do professor e educação básica permite pensar a importância da unicidade, entre teoria e prática, as quais apontam a natureza do trabalho educativo, ao longo do contexto educacional e, tem na práxis a possibilidade de um caminho seguro de aprendizagens na

construção da criticidade e do conhecimento do contexto social vivenciado. (Pimenta, 2012).

Conforme Tardif (2014, p. 288) “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos”. Ou seja, esses princípios devem proporcionar um viés constante entre a prática profissional e a formação teórica, concomitante, entre os formandos e os formadores e, buscar aproximações, entre formação e atuação profissional. Com os resultados dessa pesquisa pretendemos responder aos objetivos propostos, cientes de que o estudo não se encerra, devido a relevância do tema e à importância no contexto educacional brasileiro, pois como disse Freire “A Educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo” (Freire 1979, p.84).

Ao longo da elaboração dessa dissertação, muitas leituras foram feitas: algumas ajudaram-nos a perceber que professora/pesquisadora desejamos ser e qual lugar queremos ocupar nesse mundo de/em metamorfose, chamado educação. António Nóvoa (2019) utiliza o termo "metamorfose da educação" para se referir às profundas e contínuas transformações pelas quais a educação está passando. Essa expressão capta a ideia de uma mudança radical e significativa, mais do que simples reformas superficiais. Nóvoa defende, também, que essas mudanças não são superficiais, mas sim estruturais e profundas e requerem um repensar completo dos sistemas educacionais, das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. Em essência, a "metamorfose da educação" sugere um processo contínuo de transformação que reflete as necessidades e as realidades de uma sociedade em constante evolução (Nóvoa, 2019).

1.4 Justificativa

A justificativa para a escolha do tema “formação inicial docente e práticas pedagógicas: desafios dos egressos do curso de pedagogia da UNIMONTES nos anos iniciais da educação básica em Montes Claros (MG)”, veio das inquietações durante a atuação profissional da pesquisadora, na Educação Básica, como pedagoga, do acompanhar os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, em que compartilhamos as ansiedades e dificuldades pedagógicas dos docentes recém formados e que já atuavam nas salas de aulas. Por isso, a partir dessas experiências, percebemos a necessidade de realizar um estudo com o intuito de analisar o processo de formação inicial

dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não temos a intenção de trazer uma solução ou receita de uma educação ideal, nem mesmo menosprezar o que, até aqui, já foi conquistado e produzido em nosso meio educacional, mas, sim a intenção de contribuir mais efetivamente para um contexto que sempre será carente de um olhar mais próximo e contextualizado dos profissionais docentes, formados pelas universidades brasileiras, no caso específico esta pesquisa, a UNIMONTES.

Como destacamos, as instituições escolhidas, para essa pesquisa são: UNIMONTES e duas escolas da Rede Municipal de educação de Montes Claros. A universidade como aquela que habilita o docente para o efetivo exercício nas salas de aulas. E as duas escolas municipais, que recebem os docentes graduados e habilitados no contexto escolar. A UNIMONTES é uma instituição pública e agrega um grande número de discentes nas licenciaturas, em especial, no curso de Pedagogia. As duas outras escolas são também, públicas municipais que se localizam em regiões periféricas da cidade de Montes Claros e mantêm um quadro de aluno numeroso, em dois turnos de funcionamento: matutino e vespertino. Paralelo às experiências relatadas, que foram vivenciadas em escolas da rede municipal dessa cidade, as duas escolas compõem o cenário, que nos aguçou nosso interesse por conhecer como os professores da Educação Básica anos iniciais, egressos da UNIMONTES, analisam a formação inicial e a aplicação das competências adquiridas nas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, considerando que toda problemática advém de uma demanda, originada no contato com a realidade, entendemos que a relevância do conhecimento, o qual será produzido nessa pesquisa, relaciona-se, diretamente com a melhoria da qualidade do ensino da educação básica, pois pensar na Formação Inicial Docente é entender a importância do profissional, em formação, nas competências e habilidades, para a ação docente. Isso significa iniciativas relevantes para a sociedade. Desse jeito, esperamos promover maior aproximação entre o saber e o fazer, com base na melhoria contínua das estratégias pedagógicas do professor em sala de aula, e conhecer desafios da prática pedagógica e elaborarmos um projeto de intervenção democrático e participativo de formação continuada, para os profissionais docentes das duas escolas pesquisadas.

Ressaltamos ser um diálogo urgente e necessário, sobre formação inicial docente, práticas pedagógicas, professores dos anos iniciais e um olhar mais apurado para o Ensino Fundamental e para os desafios vivenciados esses profissionais docentes, após a graduação e sua inserção na sala de aula. Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação

de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2019).

Assim, sabemos os desafios dos professores na tarefa peculiar da prática pedagógica e seus reveses diários, em decorrência da multiplicidade de fatores que interferem na realização do trabalho educativo, ou seja, temos dificuldades. Nesse sentido, elaboramos o projeto de intervenção formação continuada: Portas abertas para os desafios da prática pedagógica, em que ouvimos os referidos professores, para que a socialização das experiências em grupos e/ou em pares, embasados pela fundamentação teórica, possa compreender a prática, como elemento formador, assim, como, a importante atividade teórico-prática que envolve ação-reflexão-ação crítica e emancipadora de sujeitos e sociedade, bem como o desenvolvimento da criticidade na profissão docente. “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13).

1.5 Problema e objetivos

O artigo 4º da resolução CNE/CP N.º.01/2006 define a finalidade do Curso de Pedagogia e as habilidades necessárias para o pedagogo:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer a função de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Conforme esse documento, a vasta abrangência a que se destina a formação docente fez com que destinasse a nossa observação para a base da formação desse profissional, o professor. Nesse sentido, as indagações, que muitas vezes não são ditas ou compartilhadas, afloram e efervesceram com a externalização, como forma de questionamentos referentes a qual perfil de professor desejamos. E assim, no universo da pesquisa, surge a nossa problemática: “de que

forma os professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, atuantes em duas Escolas Municipais de Montes Claros (MG), analisam a formação inicial e a aplicação das competências adquiridas, nas práticas pedagógicas?” Nesse intento, o objetivo Geral foi analisar a formação inicial dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, graduados a partir de 2017. Tivemos como base o PPP 2013 do curso, seguido dos específicos assim descritos:

- a) verificar se o curso de Pedagogia da UNIMONTES como formação inicial docente, tem contribuído para as práticas pedagógicas do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- b) identificar a percepção dos professores atuantes na Educação Básica, sobre a articulação entre os eixos, que compõem a proposta curricular do Curso de Pedagogia da UNIMONTES e identificar a aplicação em salas de aula das competências adquiridas nas suas práticas pedagógicas;
- c) detectar os desafios dos professores dos anos iniciais do ensino básico, egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, graduados a partir de 2017;
- d) Elencar junto aos professores participantes da pesquisa, os pontos positivos e os negativos, relacionados às práticas pedagógicas em sala de aula e propor, a partir desse levantamento e/ou sugestões dos sujeitos da pesquisa, um projeto de intervenção democrático e participativo de formação continuada para os profissionais docentes das escolas pesquisadas.

SEÇÃO 2. ITINERÁRIO METODOLÓGICO EXPLORADO

Uma das partes essenciais em uma pesquisa é a metodologia. Para tanto, buscamos na caracterização do objeto desse estudo, definir os caminhos metodológicos que foram seguidos para seu desenvolvimento. Ao final do percurso, foi possível identificar diferentes possibilidades, limitações e perspectivas de atuação, diante das situações comuns enfrentadas pelos professores, as quais respondem tanto diretamente às diretrizes institucionais quanto indiretamente à configuração histórica social. Conforme Gamboa (2012), "[...] Segundo os enfoques críticos, a educação não pode ser entendida como algo separado da sociedade; da mesma forma, a formação e a reprodução da sociedade não podem ser explicadas sem considerar os processos educativos". (p. 144). Essa percepção destacou a abordagem histórica, crítica e dialética¹ como o caminho percorrido para avançar na compreensão das questões discutidas.

Assim, tendo em vista a complexidade inerente à docência, com seus desafios históricos, interferências e particularidades manifestadas nas práticas educativas, por optar pesquisa qualitativa, como exposto essa abordagem foi escolhida por ser considerada a mais adequada, para investigações no contexto escolar, pois permite ao pesquisador contemplar as especificidades que fundamentam e permeiam o ambiente de estudo, assim como afirmam Chizzotti, (2010) Polit Beck, (2019) e Creswell, (2010). Dada a importância e a necessidade de rigor metodológico e epistemológico nas investigações científicas, orientamos nossos estudos, baseados com base na abordagem da pesquisa e na escolha do método adequado para nossos objetivos em Creswell, (2010), Franco (2012), Frigotto (1989), Duarte (2016), Gamboa (2012) e Saviani (2013), autores que nos serviram de subsídio às escolhas os quais nortearam nossas análises durante a pesquisa.

Isso posto, levados pelas inquietações relacionadas às questões inerentes ao tema formação inicial, prática pedagógica docente nos anos iniciais e os desafios dos egressos de pedagogia da UNIMONTES, as respostas ou orientações que são apresentadas, ao longo dessa

¹ Vamos nos concentrar na compreensão do materialismo histórico, conforme defendido por Frigotto (1989), e quanto ao método, que nos permite conhecer a realidade concreta em sua dinâmica e inter-relações.conforme (Gamboa, 2012).

dissertação, seguiram as teorias dos autores que nos conduziram à base metodológica de pesquisa histórico-crítica. Por isso, em nossa pesquisa, analisamos a realidade das práticas docentes para compreendermos, por meio da formação inicial, que direciona a prática pedagógica e os caminhos e da docência. [...] isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade. (Frigotto, 1989, p. 73).

Dessa forma, nossa investigação foi conduzida pela análise dialética das práticas pedagógicas. Nesse sentido, escolhemos como suporte metodológico, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Concordamos com Silva (2017, p.78), quando diz que a PHC “[...] trilha este caminho quando tenciona problematizar os grandes dilemas educacionais, como também formular diretrizes que reorientem a prática educativa”. Posto isso, seguimos na direção de alinhar nossos objetivos, ao que a PHC salienta.

Desenvolvida por Saviani (2013), a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), caracteriza-se por ser uma corrente pedagógica, a qual está atenta às dificuldades enfrentadas pela educação escolar e que historicamente, moldam a apropriação do conhecimento científico, conforme experienciado em diferentes períodos pela comunidade escolar e pelos os indivíduos envolvidos (Duarte, 2016). Assim, utilizamos a PHC como uma ferramenta, para compreender a prática derivada das análises da realidade investigada, devido à contemporaneidade e à ampla base teórica, que buscam contemplar os aspectos, os quais envolvem o ambiente investigado; a formação docente; as práticas pedagógicas nas salas de aulas, pontos que fundamentam a questão central dessa pesquisa.

Com pretensão de analisar as contradições presentes no fazer educativo, a PHC propõe-se a transmitir os conteúdos historicamente produzidos e interpretados pelo saber escolar, como ferramentas essenciais para transformar a prática. Essa proposta não se desvincula da formação inicial docente e práticas pedagógicas, ou seja, teoria e prática pareadas e incisivas quanto aos desafios no da prática pedagógica. (Saviani, 2013, p. 86). Desse modo, por buscar dar maior visibilidade do desenvolvimento metodológico, apresentamos, a seguir, uma visão metodológica geral, que norteou nosso trabalho.

2.1 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa

Nesse estudo o procedimento inicial foi a pesquisa literária, cujo objetivo foi encontrar autores que discutissem a temática formação inicial de professores somada a análise documental, pesquisa de campo e abordagem qualitativa. Ademais, a dissertação foi fundamentada na leitura de textos, encontrados em livros, artigos e *sites*, os quais constituíram o embasamento teórico bibliográfico. “[...] as bibliografias ou os autores consultados, também levam a aprofundar os problemas e questões que geraram o conhecimento, a elucidar os métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto dos resultados”. (Gamboa, 2012, p. 67).

Também utilizamos, outro documento como parâmetro para as reflexões postas: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (Licenciatura) – PPP (2013), em que buscamos captar as proposições oficiais, quanto às contribuições do curso para a Formação Inicial do professor da Educação Básica, Ensino Fundamental 1º ao 5º ano. No PPP encontramos que:

[...] a qualidade da formação do pedagogo, futuros docentes da Educação Básica, no que diz respeito à concepção, conteúdos e métodos, não está apenas no *locus* institucional, depende, em boa medida, da competente adoção e uso, pelas instituições de ensino superior, de adequadas propostas metodológicas e aplicação das diretrizes curriculares, objetivo principal desta proposta. (Montes Claros, 2013, p. 14)

Além do PPP (2013), realizamos leitura de outros documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC) 9394/96, a fim de discutirmos as orientações legais, nas definições de concepções e orientações, relacionadas à prática pedagógica dos professores, realacionando esses referidos documentos com a formação de Pedagogia da UNIMONTES. Além do mais, a pesquisa é qualitativa, com abordagem que “(...) implica uma partilha densa com pessoas, fatos ou locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” (Chizzotti, 2010, p.28). Apontamos também, aspectos da realidade que não podem ser

quantificados e que buscam compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Para isso, emprega a compreensão do universo dos participantes em relação as suas crenças, valores culturais, modos de vida, pretensões, atitudes, significados. (Polit Beck, 2019, p. 103) e ainda permite ao pesquisador considerar as particularidades que fundamentam e envolvem o contexto da pesquisa. (Creswell, 2010).

Na modalidade de pesquisa de campo, foram examinadas evidências coletadas “*in loco*”, por meio de aplicação de questionários² a professores de duas escolas Municipais da cidade de Montes Claros (MG). Os resultados surgiram de dados empíricos, coletados de forma sistemática, em que se buscou respostas ao problema “de que forma os professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, atuantes em duas escolas Municipais de Montes Claros (MG), analisam a formação inicial e aplicação das competências adquiridas, nas práticas pedagógicas?”. Ressaltamos que a pesquisa de campo tem sua importancia pois busca maior detalhamento do objeto em estudo “*in loco*”. Gil (2011) ressalta que a referida pesquisa procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado.

Já, o instrumento técnico para coleta de dados utilizado nessa pesquisa foi o de questionário, que é uma “técnica de investigação composta de um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas e tem como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 2011). Assim, nas pesquisas de natureza empírica, o questionário é uma técnica que serve para coletar informações de uma realidade, a qual propicia uma investigação. Ao elaborarmos o questionário semi-estruturado, pensamos no participante da pesquisa, os professores egressos do curso de pedagogia da UNIMONTES, atuantes no Ensino Fundamental da Educação Básica no ano de 2023, graduados a partir do ano 2017, a fim de que as informações coletadas fossem precisas. Pensando em trazer um olhar real era necessário obter dados reais sobre o espaço e lugar de fala desses professores enquanto docentes, no processo educacional e as impressões quanto à aplicação das habilidades adquiridas na formação inicial docente nas práticas pedagógicas e os desafios vivenciados por esses docentes nas salas de

² Este instrumento destina-se à pesquisa de campo para coleta de dados para realização da dissertação de Mestrado da Pesquisadora, Rossane Glads Freitas Pereira Veloso da UNIUBE – Universidade de Uberaba, que tem como tema FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: desafios dos egressos do curso de pedagogia da UNIMONTES nos anos iniciais da educação básica. (Apêndice I).

aula, e perceber os interesses na formação continuada, Desse jeito, o questionário foi elaborado, com 10 questões entre, abertas e fechadas.

Inicialmente, tratava-se da identificação dos participantes (idade, sexo, escolaridade e tempo de serviço), Eixo I trata-se da formação inicial docente, a Eixo II – são questões relacionadas aos desafios das práticas pedagógica, a Eixo III – aborda a profissão docentes a formação continuada. Esse instrumento foi base para o tripé investigativo, uma vez que de posse das informações coletadas e à luz de estudos os quais nos respaldaram teoricamente, realizamos as análises e tratamos dos dados, na seção 5. A análise das respostas obtidas com questionário garantiu a nossa interpretação e reflexão, sobre os achados da pesquisa, relacionando-os aos desafios da prática pedagógica docente e à formação inicial. Resumimos, assim:

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens. (Franco, 2012, p. 30-31).

Seguimos no processo de avaliar, por meio da exploração das informações coletadas para responder nossa questão principal, “de que forma os professores dos anos iniciais da educação básica, egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, atuantes em duas escolas Municipais de Montes Claros/MG, analisam sua formação inicial e a aplicação das competências adquiridas, na sua prática pedagógica?”

2.2 Universo da Pesquisa

Sobre as escolas participantes da pesquisa, o procedimento adotado pela ética do estudo foi o anonimato das instituições cooperantes Para tal, utilizamos nomes fictícios para garantir o sigilo, quanto a identificação dessas escolas: A e B, seleção aleatória, ambas têm funcionamento em dois turnos, matutino e vespertino, porém, somente o Vespertino das duas escolas é que atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tanto A quanto B possuem quadro funcional de 20 professores por turno e um grande contingente de alunos, matriculados na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica. Quanto aos professores cooperantes e protagonistas desse estudo, os nomes estão codificados (P n°) (P-professor, n°- quantidade

de participantes) e assim, referenciados ao longo dessa dissertação: (P1 a P14), para manter o anonimato dos participantes, durante realização da pesquisa, bem como em toda descrição das informações coletadas e analisadas. Destacamos que não houve dificuldades, quanto a entrega dos questionários aos professores, pois esses docentes não se opuseram, em nenhum momento, a participarem da.

Já, a aplicação do instrumento “questionário”, para coleta de dados, ocorreu com a entrega *in loco*, de 40 (quarenta) exemplares aos professores, em duas escolas da Rede Municipal de Montes Claros (MG), sendo 20 em uma e 20 em outra (esta é a quantidade de professores que trabalha no turno vespertino nas duas escolas). Nosso objetivo *a priori* foi o de recebermos os questionário preenchidos no mesmo dia da entrega, de uma a duas horas depois realizar a tabulação e posterior análise. Todavia, percebemos a dificuldade dessa condição em virtude do tempo de intervalo, destinado aos professores, que é, também, para outras demandas pessoais. Tal fato tornou inviável o recebimento dos questionários no mesmo dia da entrega dos mesmos. Nesse sentido, para que não houvesse perda quanto às informações que seriam ali coletadas, foi permitido aos professores levarem para casa o questionário e preencher. Foi-lhes dado o prazo de uma semana, mesmo sabendo que corriamos risco de não conseguirmos instrumentos suficientes para uma amostra considerável para validação dessa pesquisa.

Posto isso, vencido o prazo de 7 (sete) dias, retornamos às escolas e obtivemos 35 (trinta e cinco) dos 40 questionários distribuídos. Responderam ser egressos da UNIMONTES 22 (vinte e dois) professores e aptos para análise da pesquisa. Apenas 14 (quatorze) estavam dentro do recorte temporal da pesquisa: “professores, que se graduaram “a partir de 2017”. De 14 (quatorze) selecionados, 7 (sete) são da escola denominada A e 7 (sete) da escola B. Vale salientar que o recorte temporal na pesquisa tem como suporte teórico turmas de pedagogia com amparo no PPP de 2013 do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, que dá ênfase a formação para a docência. “O curso de licenciatura em Pedagogia da Unimontes irá preparar este profissional para atuar como docente na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (MONTES CLAROS, 2013, p. 22).

Dada a importância dos locais de pesquisa, incluímos um tópico com atenção especial às instituições, que corporificam a essa pesquisa, descrito a seguir. Passemos, então, às instituições que compuseram o *corpus* desse estudo, para que conheçamos um pouco mais sobre elas.

2.3 Quem são as Instituições que dão Corpo à Pesquisa

De posse da autorização para realização da pesquisa, com parecer de aprovação do Comitê de Ética, número 6.509.617, apresentamos-nos às escolas, em um único dia. Faz-se necessário registrarmos a excelente recepção por parte do corpo funcional de ambas instituições. Logo, estabelecido o diálogo inicial com diretoras e corpo docente, solicitamos aos profissionais da educação a participarem da pesquisa e salientamos o anonimato dos pesquisados, assim como da Instituição de Ensino a que estão vinculados. Revelamos também como pretendíamos realizar a investigação e a importância da pesquisa, para o cenário educacional. Tudo foi realizado com respeito, ao exercício da docência historicamente constituída por todos envolvidos na pesquisa.

2.4 Escola A – *Locus* da pesquisa

A escola que nomeamos de Escola A, localiza-se na região de Montes Claros atua nesse contexto local, desde junho de 2015. A localização é uma área de fácil acesso, com linha regular de transporte público. A comunidade atendida apresenta nível socioeconômico bastante diferenciado, constituída por famílias de poder aquisitivo médio e famílias, que necessitam do auxílio governamental, como bolsa família (MONTES CLAROS, 2014, p.13).

Em uma breve análise do Projeto Pedagógico da escola – PPE, percebemos que é definida a visão pedagógica social e cultural da escola de acordo com o texto:

A escola como ambiente de aprendizagem procura proporcionar a valorização do conhecimento mediante uma proposta pedagógica significativa e participativa, que favoreça a comunicação, redimensionando as relações dinâmicas entre professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor. Nesse ambiente de aprendizagem, professores colaborativos realizam práticas pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento integrado dos conteúdos e, conseqüentemente, o ensino significativo para o aluno. (MONTES CLAROS, 2014).

Vimos, em uma análise primária, nesse PPE, interesses reais e coletivos da escola em entregar a população envolvida uma educação significativa, bem como o compromisso com a formação cidadã. Citamos Gadotti que pontua “Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro” (Gadotti,1994).

Desse modo, a escola A é uma Escola Pública Municipal em Montes Claros (MG) e nessa instituição de ensino de educação básica há o funcionamento apenas da etapa de formação de Ensino Fundamental, que acontece nos dois turnos matutino e vespertino. O corpo docente é composto por profissionais habilitados em suas respectivas áreas de atuação, e a grande maioria dos docentes possui pós-graduação lato sensu e a média de tempo de exercício, é de 15 (quinze) anos na Educação Básica. O grupo é caracterizado por profissionais que têm mais de 20 (vinte) anos de exercício e outros, os quais estão há menos de 10 (dez) anos em atividade, o que possibilita uma boa troca de experiências. (PPE, 2014).

Essa mesma escola traz em seu centro educacional que o professor deve desempenhar um papel crucial na mediação da aprendizagem e, atuar como formador, facilitador e aprendiz, durante as interações com os alunos. O docente é responsável por buscar, continuamente, materiais culturais para enriquecer o ambiente de aprendizagem, além de ser um pesquisador constante e organizador de conteúdos e atividades curriculares de relevância social. (MONTES CLAROS,2014).

A missão principal da Escola A é contribuir para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo dos discentes, atendendo às suas necessidades específicas. Além disso, a escola estimula o desenvolvimento da autonomia, para o exercício da cidadania, ao proporcionar a vivência de valores como respeito, fraternidade e solidariedade, em um ambiente propício à convivência harmônica. Para riqueza desse estudo do contingente de professores dessa escola, 7 (sete) são participantes desse estudo e puderam contribuir conosco. São eles P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

2.5 Escola B –*Locus da Pesquisa*

Com sede em Montes Claros (MG) a escola nomeada B possui 26 (vinte e seis) anos, desde sua fundação, em 13/06/1997, e traz em seu PPE a missão de:

Desenvolver o educando de maneira plena, preparando-os para o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores, através de uma prática pedagógica voltada para a convivência democrática que priorize a formação integral do estudante preparando-o como indivíduo para convívio social e para a convivência democrática. (PPE, 2012, p.3).

Essa visa à educação integral do aluno, pois sua missão explicita um espaço de formação de cidadãos conscientes, que atuarão individual e coletivamente na sociedade. O local em que esta escola está inserida é um bairro periférico da cidade e a comunidade apresenta algumas variações no perfil socioeconômico (MONTES CLAROS, 2012). O corpo docente é composto de 55 professores, dos quais 45 (quarenta e cinco) são efetivos e 10 (dez) contratados, 20 (vinte) atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todo o corpo docente da escola possui graduação de nível superior e a grande maioria possui pós-graduação. Os professores da escola B entendem que devem se capacitar para melhor atuar pedagogicamente [...] e participam dos cursos oferecidos pelo governo federal, estadual e municipal, voltados à especialização em áreas diferenciadas para melhoria do fazer pedagógico, sempre que necessário ou solicitados, e das capacitações internas oferecidas pela equipe pedagógica da escola. (MONTES CLAROS, 2012).

No item 1.1 do Projeto Político Pedagógico da Escola, intitulado “A Escola que Temos” são apresentados os seguintes dados:

Atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Possui, atualmente, 962 alunos distribuídos em 26 turmas. Na Educação Infantil temos 67 alunos, 340 no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e 347 do 6º ao 9º. São 26 turmas no total, com aproximadamente 25 a 30 alunos em cada classe, não existindo superlotação. (Montes Claros, 2012, p.42).

Essa escola está inserida em uma grande comunidade periférica, o que faz dela referência onde está situada. Assim, sentimos-nos acolhidos quando a Escola B recebeu nossa pesquisa com cordialidade e disponibilizou os profissionais professores egressos da UNIMONTES, a participarem do estudo e contribuírem com os resultados, descritos nessa dissertação.

A Escola B abriga em torno de quase mil crianças e adolescentes, que estudam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Um dado importante sobre essa escola é que no ano de 2005, a Escola ganhou destaque significativo na mídia: Maria do Rosário Porto, conhecida como Rusa, uma das professoras, foi reconhecida pelo projeto "Geraldo visita

Benjamin: um dedo de prosa sobre a transposição do Velho Chico". Esse projeto destacou-a entre os dez finalistas nacionais do prêmio Victor Civita Professor Nota 10, considerado o Oscar da Educação no Brasil. A premiação incluiu R\$ 10 mil, diploma e troféu oferecidos pela Fundação Victor Civita, pertencente ao grupo Abril, um dos maiores conglomerados de comunicação da América Latina. (onorte.net/2005).

2.6 A Universidade Estadual de Montes Claros UNIMONTES

UNIMONTES é uma instituição pública de ensino superior, localizada na cidade de Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. Fundada em 1962, a UNIMONTES tem se destacado pela oferta de diversos cursos de graduação e de pós-graduação, e também evidencia-se na pesquisa e extensão, ao atender a uma ampla região do estado de Minas Gerais. Essa universidade é, essencialmente, formadora de profissionais aptos ao atendimento das perspectivas da sociedade contemporânea e na produção e disseminação do conhecimento científico e tecnológico. Assim, contribui para a transformação da realidade regional. Consideramos que ao falar da UNIMONTES torna-se elementar enfatizar o processo de transformação que a mesma e outras instituições proporcionam à região norte de Minas Gerais. Na década de 1960, o norte de Minas Gerais viveu um rápido crescimento e desenvolvimento econômico, proporcionados pelo Estado Brasileiro por meio da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) que elevou a garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos da região.

Para o antropólogo Aderval Costa Filho que desenvolve importante trabalho junto às populações rurais do norte de Minas Gerais a

[...] A área de atuação da SUDENE, ou “Polígono das secas”, foi definida em 1936 (Lei 175/36), não incluindo o norte de Minas. Isso só ocorreria em 1946 pelo Decreto-Lei no. 9857. O mesmo seria ampliado pela Lei 1.348 de 1951. “Quando a SUDENE foi criada em 1959 (Lei 3692), seu espaço de atuação foi definido como o Nordeste e a área mineira do Polígono das Secas – AMPS”, contando também com o apoio do Banco do Nordeste. Posteriormente, a área mineira da Sudene sofreu modificações onde foi incluído os novos municípios criados por desmembramento com a Lei de 1951, bem como declarando que as áreas da margem esquerda do Rio São Francisco, dos municípios de São Francisco, Manga e Januária não pertenciam ao Polígono e à região da SUDENE. Depois estes municípios

seriam incorporados. A partir de 1998 (Lei 9.690) a região mineira da SUDENE passou também a incorporar mais 54 municípios do Vale do Jequitinhonha (Costa Filho, 2005, p. 15).

A partir desse momento, vários investimentos foram feitos na estrutura socioeconômica, o que permitiu a instalação de grandes empresas nacionais os quais foram atraídas pelos incentivos fiscais concedidos pela SUDENE. Podemos citar as empresas Coca-Cola, Nestlé, Peugeot, Sion, Coteminas, Denver Eletrodos, Matsulfur (cimentos) e outras. Além dessas empresas urbanas, houve, também, a transformação das fazendas em empresas rurais, o que gerou realizados investimentos na formação de pastagens, melhoramento genético de animais, bem como a chegada da silvicultura, cuja finalidade foi abastecer os fornos das indústrias siderúrgicas mineiras, instaladas na região de Belo Horizonte.

Nesse sentido, a cidade de Montes Claros e região passaram a concentrar os principais tipos de serviços prestados à sociedade norte-mineira, como saúde, educação, ensino superior e empregos. Isso elevou a referida cidade à condição de capital do norte de Minas Gerais, principalmente com os investimentos, recebidos do Governo Federal. Para (Narciso, 2024) a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, antes Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM faz 62 anos em 2024.e, ao surgir, não apenas elevou o nível intelectual da população que lhe teve acesso e, sim nela criou o desejo de se elevar culturalmente.

A partir disso a UNIMONTES foi expandida e vários cursos foram iniciados, o que promoveu à população regional o acesso ao ensino superior, seja pelos cursos de saúde, exatas e, principalmente, nos cursos de licenciaturas. É importante lembrar, ainda, que o Curso de Pedagogia é o maior curso da universidade. Está presente em 8 (oito) campi e incorpora em seu corpo docente o maior número de professores, por departamento, da instituição. Agrega, também, o maior número de discentes por curso da universidade. Dessa forma, a UNIMONTES contribuiu definitivamente, para o desenvolvimento das regiões Norte, Noroeste e Vale do Jequitinhonha, mesorregiões, que apresentam semelhanças e diferenças no cenário mineiro.

Figura 1 - Área de atuação da UNIMONTES



Fonte: Relatório de Gestão 2023. https://unimontes.br/wp-content/uploads/2024/Relatorio_de_Gestao_2023.pdf

A UNIMONTES está inserida em uma grande região com saberes culturais e práticas sociais distintas, o que nos leva a pensar a formação inicial docente e práticas pedagógicas dos egressos do Curso de Pedagogia dessa instituição e que coloca em destaque a devolutiva para as pessoas da região. A diversidade cultural e social deve ser, também, levada em consideração, pois deixa sem essas diferenças, não seríamos uma sociedade tão importante na consolidação da Unidade Federativa Mineira. Por isso, a Universidade Estadual de Montes Claros tem crescido e se consolidado, como um centro de excelência em ensino, pesquisa e extensão. (Narciso, 2024)

Assim, esse trabalho vincula-se à Linha de pesquisa: Fundamentos e planejamentos do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação para a Educação Básica UNIUBE – Universidade de Uberaba e, por conseguinte, no quadro 1 apresentamos uma visão integral da pesquisa e a relação entre as questões secundárias, os objetivos específicos e a metodologia adotada no desenvolvimento desse estudo.

Quadro 1 – Perspectiva da Pesquisa

OBJETO DE ESTUDO

- Formação Inicial docente e práticas pedagógicas dos egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, nos Anos Iniciais da Educação Básica.

PROBLEMA		
<ul style="list-style-type: none"> De que forma os professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, atuantes em duas Escolas Municipais de Montes Claros (MG), analisam sua formação inicial e a aplicação das competências adquiridas, nas suas práticas pedagógicas?” 		
OBJETIVO GERAL		
<ul style="list-style-type: none"> Analisar a formação inicial dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, graduados a partir de 2017, como base no PPP 2013 do curso. 		
Questões Secundárias	Objetivos Específicos	Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> Formação Inicial 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se o curso de Pedagogia da UNIMONTES como formação inicial docente tem contribuído para as práticas pedagógicas do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 	<ul style="list-style-type: none"> Natureza Qualitativa;
<ul style="list-style-type: none"> Identificação de desafios 	<ul style="list-style-type: none"> identificar a percepção dos professores atuantes na educação básica, sobre a articulação entre os eixos que compõem a proposta curricular do Curso de Pedagogia da UNIMONTES e a aplicação em sala de aula das competências adquiridas na formação inicial, nas práticas pedagógicas; compreender os desafios dos professores segundo os egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES. 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa literária e de campo;
<ul style="list-style-type: none"> Formação continuada 	<ul style="list-style-type: none"> elencar junto aos professores participantes da pesquisa, os pontos positivos e negativos, relacionados às práticas pedagógicas em salas de aulas, e propor, a partir desse levantamento e/ou sugestões dos sujeitos da pesquisa, um projeto de intervenção democrático e participativo de formação continuada para os profissionais docentes das escolas pesquisadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento de pesquisa – Questionário.
SUJEITOS DA PESQUISA – Professores egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, graduados, a partir de 2017 e que atuam nos Anos Iniciais de duas Escolas da rede Municipal de Ensino de Montes Claros (MG).		
PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA – “Curso de formação continuada: uma porta aberta para o enfrentamento aos desafios da prática pedagógica”.		

Fonte – Dados da pesquisa (2023)

SEÇÃO 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa investigação, buscamos contextualizar a Formação inicial docente e os desafios das práticas pedagógicas, segundo os egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES. Isso explica porque o vínculo entre a universidade e a escola da educação básica nas discussões e ações voltadas para a promoção de uma formação dos futuros professores são intrínsecos; Pretende, definitivamente o Curso de pedagogia formar professores preparados para a docência? Assim, objetivamos, segundo o referencial teórico, a perspectiva metodológica e os relatos dos participantes dessa pesquisa, compreender a forma a qual os professores dos Anos Iniciais da Educação Básica analisam a formação inicial e a aplicação das competências adquiridas, nas práticas pedagógicas.

Ademais, por conhecermos as dificuldades que envolvem o exercício da profissão docente, e as especificidades personificadas na prática educativa, é que conduzimos essa pesquisa com natureza qualitativa, pois acreditamos ser a mais adequada, para as investigações voltadas para o contexto escolar. Com o intuito de mediar a compreensão das práticas pedagógicas decorrentes das análises da realidade pesquisada, fundamentamo-nos na Pedagogia Histórico Crítica (PHC), criada por Saviani (2013), por ser uma corrente pedagógica que, busca marcar historicamente a apropriação do conhecimento científico, bem como inferir os dilemas que atravessam a educação escolar em diferentes momentos. É uma corrente, que norteia princípios para a realização do trabalho educativo na prática que, conforme Dermeval Saviani, desde a década de 70, já “Começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer crítica do existente” (Saviani, 2013, p. 62).

Por isso, respaldamos nossos estudos e análises em autores como: Creswell, (2010), Duarte (2016), Franco (2012), Frigotto (1989), Gamboa (2012), Garcia (2010), Saviani (2012, 2013), Leone; Leite (2011), entre outros, para ampararmos nossas reflexões, leituras, análises e compreensão, referentes aos procedimentos metodológicos, bem como, nossas intenções investigativas, que buscaram desvelar os desafios dos professores do Ensino Fundamental, a partir do seu lugar de fala, “o chão da sala de aula” o que trouxe à pesquisa como analisam a formação inicial, competências adquiridas e a aplicação das mesmas em práticas pedagógicas. Outrossim, uma aproximação com o campo da pesquisa, o que permiti-se que o leitor

conhecesse, mais profundamente, os espaços em que ocorreu esse estudo, bem como os participantes envolvidos.

Ressaltamos ser desafiador pensar em proposições, mediante questões já examinadas e ousar direcionamentos, voltados aos aspectos da Formação Inicial Docente, mesmo porque nossa base é aquilo que a legislação brasileira tem instituído para a educação, a qual, além dos aspectos profissionais, envolve, também, atividade docente no cotidiano da escola. Assim destacamos o valor do “Estado do conhecimento³” para a produção científica, em que acontece o diálogo com outros autores das produções pesquisadas e há o compartilhar de registros, feitos em um determinado espaço de tempo em dissertações, teses, periódicos, livros e, a partir do conhecimento exibido, buscar nesses registros compreender e aprofundar nossa investigação, ao construir uma pesquisa séria, que desvelasse nossa problemática proposta.

Enfatizamos que foi necessária análise de produções, que contemplassem a ótica da Formação Inicial Docente, Educação Básica e práticas pedagógicas do professor, considerando os aspectos que têm sido debatido e assimilado. Dessa forma, ao buscar o aprofundamento das percepções em relação ao proposto nesse estudo, muitas foram as leituras, que, mesmo selecionadas, encontramos reflexões teóricas que se afastaram e ou assemelharam à temática cerne dessa pesquisa. Logo, acrescentamos mais autores, que julgamos trazer contribuições efetivas, para esse estudo, entre eles, Nóvoa (2019), Tardif (2012), Gatti (2009), Brasil (2006), Veiga (2008, p.16), Lima(2012), entre outros citados, ao longo dessa dissertação e embalados por essas referências, iniciamos a nossa incursão teórica, do expor, brevemente, a Formação Inicial Docente, em meio à metamorfose educacional brasileira.

Por conseqüências, estudemos que o saber é obtido, também pela experiência prática e para que haja a prática, é imprescindível conhecimento prévio. Desse modo, discutimos a formação universitária do professor, um processo de aprendizagem que não se relaciona somente ao trabalho em si, mas que é necessário ter para adquirirmos conhecimentos técnicos e teóricos, a fim de direcionarmos as práticas pedagógicas e de que, também, prepare-mos o professor para o trabalho na área. Leone; Leite, afirmam que:

³ Nosso entendimento, Estado de Conhecimento é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese da produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, e que congrega periódicos, teses, dissertações e livros, sobre uma temática específica.

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre. Não se pode apreender tudo (na formação inicial), até porque tudo é muita coisa [...] (Leone; Leite, 2011, p.239).

Pensando a partir dessas autoras, vimos que a formação inicial é entendida como base para a aprendizagem contínua do docente, e conseqüentemente, portanto, a importância de boa formação inicial.

Logo, mais uma vez, questionamos a qualidade dos cursos de formação inicial das universidades, que conforme o autor Saviani, primordialmente, no que tange às dificuldades encontradas pelos docentes recém formados, que enfrentam os desafios das práticas pedagógicas. No início da profissão, ao se depararem com os choques de realidade, os professores percebem a falta de articulação, entre a teoria e a prática em relação aos conteúdos pedagógico-didático (Saviani, 2009). Essa realidade relatada é de professores recém-formados, ingressantes no mercado de trabalho. A esse respeito Leone e Leite, tecem as seguintes considerações.

[...] observa-se que muitas das dificuldades encontradas no início da carreira docente são decorrentes da fragilidade e/ou precariedade dos cursos de formação inicial – no caso, a Pedagogia e o Curso Normal Superior - que, ao negligenciarem determinados saberes necessários à docência, não só contribuem para tornar a inserção profissional mais problemática como, também, acabam por implicar um conjunto de demandas formativas. Nesse quesito, destacou-se a fragilidade dos cursos de licenciatura quanto à preparação dos futuros professores para lidar com a complexidade da prática social de ensinar. (Leone; Leite, 2011, p. 254).

Observamos que segundo as citadas autoras a formação inicial, por se apresentar deficitária na habilitação do professor deve ser repensada, para atender às necessidades de formação desse profissional, da educação, para sua atuação nas salas de aulas. Afim de que os professores sejam habilitados e parentados em sua formação inicial, é indispensável aproximar a universidade da escola. Esses dois espaços, tanto o que forma o docente e o que recebe o docente devem estar preparados para a reflexão de que “a prática é o de partida e o ponto de chegada do processo de formação, pois é preciso estudar sobre onde, como, com que

e com quem se irá trabalhar, para que a teoria e a prática estejam articuladas de forma dialética. (Veiga, 2008).

Lima (2012) alerta-nos para a realidade dos professores do Ensino Fundamental da Educação Básica e ressalta que, “lecionar nos anos iniciais é uma tarefa complexa e desafiante, visto que os professores trabalham com diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formados para exercer a docência com qualidade” (Lima, 2012, p. 152). Em concordância com a autora e considerando a fragilidade que se apresenta a Formação Inicial Docente, essa pesquisa direciona seu olhar para os professores dos anos iniciais, ao analisar desafios nas práticas pedagógicas e, assim, propor uma formação continuada, que será ministrada às escolas pesquisadas. Já, consolidadas as diversas visões, sobre a Formação Inicial Docente, até aqui citadas, inferimos que a lógica, que atravessa a transitoriedade dos discursos, incorre nas práticas educativas, e na organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente no contexto sala de aula.

Logo, fundamentados nos autores citados, podemos afirmar que as formações, tanto inicial quanto continuada, devem priorizar a práxis para que os professores possam responder às adversidades a eles conferidas nas salas de aulas.

Isso posto, abrimos um adendo ainda, nesse tópico para expressarmos que, no decorrer desse estudo, já tínhamos conhecimento do produto técnico final de pesquisa, o qual abordou a temática estudada, a princípio, para atender à solicitação pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação para a Educação Básica da UNIUBE, mas, o mais interessante, é que de fato houve uma solicitação dos participantes do estudo, quase um clamor, por uma ferramenta a qual os auxiliassem nas práticas pedagógicas diárias, considerando que, mesmo há algum tempo graduados não tiveram tempo para capacitações externas, as quais ampliassem as metodologias em salas de aulas. Assim, respondemos positivamente as solicitações tanto da instituição UNIUBE, como dos professores sujeitos participantes da pesquisa. Elaboramos, então, um projeto de intervenção democrático e participativo de formação continuada para os profissionais docentes, o qual apresentamos nessa dissertação, na seção 6.

3.1 Estado do conhecimento: o que dizem alguns estudos sobre a Formação Inicial Docente, práticas pedagógicas e Educação Básica Anos Iniciais.

Uma síntese dos apontamentos, que entendemos serem importantes para a análise do contexto sobre a Formação Inicial Docente e práticas pedagógicas na Educação Básica, segue a partir de diversas leituras efetuadas para escrita dessa dissertação. Foi necessário realizar uma pesquisa nos meios de comunicação científica, com o objetivo de nos familiarizarmos com os trabalhos realizados e os relacionados ao tema em discussão. Ao destacarmos, como indutor de pesquisa, a palavra formação, surgiram muitos trabalhos em virtude da abrangência da temática. Por isso, houve a necessidade de refinarmos a busca. Então, utilizamos os termos formação docente, práticas pedagógicas e educação básica e mapeamos as pesquisas, que, em parte, se assemelham com o objeto de investigação apreendidos nesse estudo e a partir das leituras realizadas, captamos a constituição das trajetórias dos professores na formação inicial e continuada, assim, como os saberes e as práticas pedagógicas diárias, como suportes para a compreensão e articulação do processo formativo no campo da profissão docente.

Desse modo, consideramos algumas evidências talvez elementares, mas que nos permitiriam a reflexão sobre as possibilidades, que estimulam a formação docente, a qual beneficia o professorado e que incluíssem nesse discurso, as “*universidades*” pois são elas que oferecem cursos de formação de professores e que os habilitam para a ação docente. Foi no desafio de focar nos objetivos desse estudo que, ao ler e conhecer as produções textuais surgiu receio quanto ao desafio em fomentar e arriscar argumentar sobre as intenções apontadas. Contudo, conhecemos a importância e relevância do estado do conhecimento para a produção científica e entendemos que esse estado oportuniza o diálogo com outros autores, dissertações, teses e artigos: foi o que buscamos e a partir dos conhecimento expostos nos trabalhos, intentamos alargar a compreensão, quanto ao nosso objeto de estudo.

Ressaltamos, nossa busca nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* - *SCIELO*, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por entendermos e descobrirmos vários trabalhos, que abordam a temática pesquisada. Quanto à temática que envolve a Formação Inicial Docente e os aspectos relacionados às práticas pedagógicas, encontramos um grande volume de trabalhos produzidos, porém restringimos a consulta aos mesmos o quantitativo final foi de 05 (cinco) teses, 03 (três) dissertações e 08(oito) artigos, perfazendo um total de 16 (dezesseis) produções que envolvem Formação Inicial Docente, práticas

pedagógicas, Educação Básica Anos Iniciais e políticas públicas para formação de professores. Para melhor visualização, destacamos as teses e dissertações que seguem dispostas por natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição de origem:

Quadro 2– Organização dos estudos por Natureza da escrita.

Nº	Natureza da Pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
01	Tese	2023	Formação humanística na pedagogia e suas implicações no fazer docente do egresso da UNIMONTES	SOARES, Eliana de Freitas	Universidade La Salle
02	Tese	2017	Experiências do tornar-se professora	BATISTA, Daniele Pereira	Universidade Católica de Petrópolis
03	Tese	2015	O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência	GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza	Universidade Federal de Pernambuco
04	Tese	2011	Formação de professores: da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência	SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu	PUC - SP
05	Tese	2009	Formação, Saberes e Práticas de Formadores de Professores: Um Estudo em Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia.	MACHADO, Liliane Campos	Universidade Federal de Uberlândia
06	Dissertação	2016	A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional	PESSOA, Tânia Cristina Silva	Unoeste
07	Dissertação	2012	Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica	HORIBE, Ana Carolina Bastides	Universidade de São Paulo
08	Dissertação	2008	A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE	ROCHA, Áurea Maria Costa	Universidade Federal de Pernambuco

Fonte – Dados da pesquisa.

3.2 Sob a perspectiva dos estudos realizados

Certos de que não conseguiremos captar, com profundidade, toda riqueza contemplada nos trabalhos de teses e dissertações, em que buscamos analisar, para o

aprofundamento de nossos escritos, voltamos nosso foco para o objeto proposto nesta dissertação o qual é a Formação Inicial Docente, práticas pedagógicas e relacionamos os aspectos, que os egressos de Pedagogia da UNIMONTES nos trouxeram de subsídios, quanto à teoria e prática na docência. Sendo assim, nas dissertações e teses analisadas, encontramos temas recorrentes, que abordaram nosso assunto de interesse. A maioria desses trabalhos acadêmicos trata dos impactos da formação inicial e continuada no cotidiano escolar e destacam os saberes da experiência e da docência, como suporte pedagógico essencial, para a formação da identidade do professor, que, por sua vez, influencia a constituição da profissão docente. Logo, durante as análises, observamos a relevância dos contextos de elaboração e coleta dos dados, sobre a Formação Inicial Docente.

Ressaltamos que, no decurso de nossas análises, grande foi grande o número de referências encontradas, o qual nos balizam, e nos fizeram refletir, a partir dos elementos centrais dos estudos analisados, os quais seguem expostos no Quadro 3.

Quadro 3 - Elementos centrais estudados

Elementos	Categoria
Formação docente Pedagogia Desenvolvimento profissional	Formação Inicial Docente
Relação universidade escola Prática docente Teoria e prática	Práticas Pedagógicas
Identidade docente Formação acadêmica Políticas públicas	Trabalho - Educação Básica

Fonte – Dados da pesquisa.

A fim de evidenciar o exposto nas pesquisas analisadas, discorreremos pontuações, a partir das quais elegemos elementos, que nos direcionaram para uma discussão, sobre a Formação Inicial Docente e os desafios da prática pedagógicas vivenciadas pelos professores, no trabalho na Educação Básica. Logo, percebemos, nos estudos analisados, que

a categoria “*Formação Inicial Docente*” apresenta desafios emergentes do contexto atual. Os autores apontam a necessidade da ampliação de pesquisas nessa área, com o intuito de clarearem as especificidades da formação, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, no cotidiano escolar.

Posto isso, a formação de professores envolve questões essenciais sobre a necessidade e importância da continuidade e permanência da formação, ao longo de toda a carreira docente, que começa pela formação inicial. Esse processo abrange aspectos e práticas formativas cruciais para a constituição da identidade profissional e o desenvolvimento da carreira. Assim, realizada em diferentes momentos e espaços, a formação é vista como fundamental para o desempenho das atividades pedagógicas e para a melhoria da qualidade da educação oferecida. No entanto, pesquisas denunciam que a formação de professores, por si só, não é suficiente para realizar todas as transformações necessárias no ambiente escolar. Por isso, é essencial que essa formação seja sustentada por políticas públicas de valorização profissional, por suporte pedagógico e infraestrutura educacional, que podem assegurar a viabilidade da prática educativa e a permanência dos alunos nas instituições de ensino.

Por conseguinte, essas questões destacam as dificuldades encontradas pelos docentes, ao buscarem formação continuada nas trajetórias profissionais, já que, embora o tema da formação de professores seja frequentemente discutido na profissão docente e amplamente pesquisado, ainda, não se conseguiu superar todas as especificidades emergentes dessa situação. Pesquisadores enfatizam a importância de ampliar os estudos nesse campo, para evidenciar as singularidades dos saberes docentes, da prática educativa e da formação, que ocorrem em resposta às necessidades delineadas pelas práticas pedagógicas, no cotidiano escolar. Como percebemos, há várias questões em discussão, mas alguns indicadores são comuns, como vimos nas evidências dos estudos analisados na categoria “*práticas pedagógicas*”.

Assim, com base nos estudos aqui referenciados, as práticas pedagógicas são vistas como fundamentos, como espaços de produção do saber, como engrenagem orientadora da formação. Nesse sentido, encontramos nas pesquisas estímulos para mais estudo da citada área, pois faz-se necessário o aprofundamento da reflexão da ação educativa, uma vez que as práticas pedagógicas compõem os ingredientes ou os itens da formação docente do professor, refletida nas atividades da sala de aula ou no contexto escolar. Logo, mesmo que haja muitas pesquisas referentes ao assunto, a temática em pauta demonstrou a importância de um pensar para o fazer pedagógico, o que nos desafia a articular mudanças políticas, econômicas e

estruturais, frente às inovações, ansiadas pelos docentes, no que se refere à Formação Inicial Docente. É preciso que a universidade e escola alinhem algumas considerações, referentes à próxima categoria: “Trabalho Educação Básica”.

Nessa categoria, citamos uma das teses estudadas cuja autora Soares, faz um paralelo, entre o cientista social e o artesão intelectual e pontua que o artesão não separa a vida do trabalho, contudo o artesão vivem cada momento uma única coisa, pois o artesão, necessita utilizar da sua experiência de vida no trabalho intelectual. Soares, prossegue: o passado do artesão influencia e afeta literalmente o presente, que acaba definindo a capacidade de experiências futuras. O artesão tem liberdade para aprender com o labor e as capacidades e habilidades são usadas ao executar o trabalho. A autora, ainda, inquieta-nos, quando faz referência ao artesão, ao salientar que ele não se prende a amarras: a imaginação flui, porque ele já consegue ter em mente o produto finalizado, o que dá a ele, o artesão, liberdade total para criar, modificar e autodesenvolver (Soares, 2023). Ademais, uma série de fatores deve ser considerada, de acordo com o exposto por Soares, entre eles que nossas escolhas determinam a criação do produto, quando se refere ao trabalho docente.

Os demais trabalhos estudados também, levaram-nos a considerar fatores determinantes da ação docente. Isso aproximou-nos de uma compreensão de que o trabalho docente é composto de nuances, advindas de uma formação inicial, a qual tende a ser experienciada na sala de aula. As pesquisas realizadas foram condutoras da temática proposta nessa dissertação “Formação Inicial Docente e práticas pedagógicas: desafios dos egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES nos Anos Iniciais da Educação Básica”.

Já, das dissertações e teses analisadas, as que mais se aproximaram dos nossos objetivos de pesquisa e temática foram (Machado, 2009), que nos conduz na análise dos cursos de licenciaturas em especial o de Pedagogia da UNIMONTES, e, ainda, apresenta discussões sobre a formação de professores e currículo, como objetos de estudo da Pedagogia; Soares (2023), que nos leva para o centro da Formação Docente, com os egressos da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), com impressões e sentimentos; Rocha (2008), a qual nos traz reflexão consistente sobre Formação Inicial Docente e práticas pedagógicas e se aproximou do nosso objeto de pesquisa; Pessoa (2016), que analisa e identifica a identidade docente com base nos professores iniciantes e como ocorre essa construção ao longo do percurso; Batista (2017), já qual apresenta a construção docente, por meio das experiências, dos saberes docentes, nos contextos das práticas pedagógicas; e Guimarães (2015), que indicou ser desafio, para a formação de professores, encontrar

maneiras de abordar a prática profissional que promova um diálogo eficaz entre teoria e prática.

Para a autora Guimarães (2015), o diálogo deve resultar na ressignificação de conhecimentos, na construção de saberes docentes e na consideração efetiva do saber da experiência. Outra autora que nos trouxe contribuições, sobre as práticas pedagógicas e Horibe (2012) ao ressaltar que no trabalho cotidiano em sala de aula, a construção de conhecimento pelos alunos, a partir da articulação dos conhecimentos escolares com aspectos da realidade cotidiana, assume uma importância fundamental nas práticas docentes. A autora relata, ainda em seu estudo uma aula que ocorreu, por meio de um processo coletivo e que se utilizou a metodologia de trabalhar saberes da realidade. Dessa forma, a prática docente foi frequentemente ajustada, de acordo com os sucessos, as dificuldades, os interesses e as contribuições que as crianças trouxeram ao contexto do trabalho, em salas de aulas. Horibe (2012) destaca que os saberes são apropriados e mobilizados, por meio do diálogo com as reformas educativas passadas e presentes da experiência com os alunos, da formação continuada e das condições concretas do trabalho docente e conclui que, quando a formação docente é adotada como única estratégia, enfrenta limitações em produzir mudanças na instituição escolar de modo a elevar a qualidade da educação.

Ademais salientamos que embora as pesquisas até aqui realizadas coincidissem com nosso interesse, ao delimitarmos seus objetos, não definiram, conforme nosso entendimento, o foco nas peculiaridades dos desafios, contradições e distanciamentos, entre a formação inicial e a realidade da sala de aula, enfrentados pelos professores na prática pedagógica conforme o que pretendemos. Já, no que se refere aos artigos examinados, o cerne envolvem práticas pedagógicas, Formação Inicial Docente, políticas educacionais para formação de professores e as contribuições do Curso de Pedagogia para a Formação Inicial Docente. Nesse contexto, visamos ampliar a compreensão e a abrangência da investigação e consideramos relevante o mérito apontado pelos autores, ao destacarem a influência das reformas educacionais, que impactaram os processos formativos dos professores.

Destacamos que, ao entendermos o quanto a exposição, em quadros com a apresentação do material pesquisado confere maior visibilidade da bibliografia consultada, apresentamos o Quadro 4 o qual está formatado com os títulos dos artigos, para melhor visualização dos textos capturados com essa abordagem.

Quadro 4– Artigos

Artigos
Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM, orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books.
Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. Rev. Port. de Educação, Braga, v. 25, n. 2, p. 117-140, 2012
Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2015, vol.36, n.131, pp.299-324. ISSN 0101- 7330. http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909
Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207
Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. https://doi.org/10.1590/2175-623684910
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA uma (re)visão radical https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012
Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007
Desafios e possibilidades na formação de professores - em torno da análise de relatórios de estágio. <i>Educ. rev.</i> [online]. 2017, n.63, pp.137-154.I SSN0104-4060. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49134 .

Fonte – Base de dados *SciELO*.

A partir de uma leitura analítica dos artigos selecionados, percebemos abordam a formação docente, as políticas públicas, práticas pedagógicas, bem como os saberes necessários para se efetivar a prática docente.

Ademais, esses artigos expõem os desafios, referentes à Formação Inicial Docente, ao passo que, também, busca refletem sobre a teoria e a prática, no sentido de que educação tem sido ofertada na Educação Básica e como tem sido alcançada. Esses trabalhos, também, revelam a importância das práticas pedagógicas e apresentam situações, em que os saberes pedagógicos, no exercício da práxis, são considerados saberes essenciais. Por isso, é recorrente nos estudos, o delinear de práticas docentes com foco na formação docente e percebemos, também, por esses estudos que a Formação Inicial Docente deve ser pensada

como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, os quais possibilitam mudanças em direção à prática efetiva em salas de aulas.

Esses artigos respaldaram o nosso objeto de estudo: a Formação Inicial Docente, as práticas pedagógicas e os desafios aos quais estão sujeitos os egressos do curso de Pedagogia. Assim, comprovamos ainda mais, a grandiosidade do estudo, pois dele surgiram contribuições preciosas para a educação. Logo, a leitura dos resumos, ainda que não tão aprofundada, permitiu-nos observar que a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores é um tópico recorrente, ao refletirmos sobre a Educação Básica e a qualidade da educação oferecida aos educandos. Assim, trouxemos, como leituras, artigos pontuais de pesquisas, que julgamos, além de importantes, necessários, pois abrangem a formação, a prática pedagógica e o elo entre teoria e prática, articulado aos desafios que assinalam o contexto educacional e constatamos a esmera responsabilidade da universidade com a formação inicial e, conseqüentemente, com a atuação do graduado como, professor do Ensino Fundamental.

Sendo assim, a partir das leituras realizadas, enxergamos a fragilidade dos professores, quanto às percepções e concepções, referentes as práticas pedagógicas. A compreensão e o alcance do ato educativo e da formação dos sujeitos, ainda, demanda desafio contínuo, para que se efetivem na realidade escolar e na formação docente. Essa descoberta motivou-nos a investigar, com mais profundidade, as concepções de práticas docentes, concomitante com a Formação Inicial e os desafios encontrados pelos professores, nos Anos Iniciais da Educação Básica. As narrativas dos autores desafiaram a realização de novas pesquisas, pois apresentaram pontuais colocações, referente ao contexto educacional formativo. Isso retirou-nos da zona de conforto e nos pressionou a analisar as possibilidades, no contexto de instituição formadora, que disponibilizam cursos para formação de professores, como a UNIMONTES. Como defende o autor Nóvoa (2017), as formações docentes devem garantir tempos e espaços para que o indivíduo busque a autoreflexão, o autoconhecimento, e que associe a teoria sistematizada à prática e às experiências de vida do professor, e assim forme a identidade docente. Por isso, ao buscar novas maneiras de analisar nossa pesquisa, em paralelo à leitura dos trabalhos já produzidos, entendemos que somos desafiados, mas, ao mesmo tempo, alicerçados na possibilidade de ampliar o entendimento, em meio a tantos desafios, uma vez que informações trazidas para o contexto formação docente e práticas pedagógicas, que nos atravessam, a chamada “metamorfose”, termo utilizado por Nóvoa (2017) para exemplificar as mudanças frenéticas, nas quais a

universidade, o docente e a escola estão envolvidos. Isso requer de nós ações aligeiradas na formação voltadas para o atual contexto educacional, que necessita, desde os currículos universitários às escolas, ser pensado e reelaborado.

Dessa forma, as leituras executadas ainda enfatizaram como estão entrelaçados a Formação Inicial Docente, as práticas pedagógicas e os alunos egressos. Tais descobertas desvelaram as particularidades envolvidas no tema dessa dissertação, mas deixaram, para nossa percepção, que o aprofundamento da pesquisa traria questões, que ainda, não tinham sido contempladas, em artigos lidos ou publicados, referentes à Formação Inicial Docente e às práticas pedagógicas. Nessa tentativa de trazer contribuições que os estudos da Formação Inicial Docente em relação à análise das práticas pedagógicas dos egressos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, discorreremos sobre questões, que envolveram os desafios dos professores, na compreensão da teoria e prática, e na Formação Inicial Docente, a partir das abordagens teóricas, que sustentassem o assunto e, permitissem a análise das falas dos atores participantes da pesquisa, o que ampliou e enriqueceu a reflexão sobre o tema abordado, nessa dissertação.

3.3 Formação inicial docente: o que dizem as políticas públicas e as legislações

Para iniciarmos uma breve análise sobre as política públicas nas licenciaturas, bem como o seu contexto histórico, necessário se faz apresentarmos uma definição de políticas públicas. Matos (2009) parte do pressuposto de que políticas públicas são um conjunto de disposições, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado e regulam atividades governamentais, relacionadas às tarefas de interesse público. Comumente, costuma-se conceituar políticas públicas, como todas as ações de governo, divididas em atividades diretas de produção de serviços pelo próprio Estado e em atividades de regulação de outros agentes. Ainda é evidenciado por essa autora que políticas públicas são ações sociais coletivas, que visam orientação e garantia de direitos, perante a sociedade, o que envolve compromissos e tomadas de decisões, as quais almejam determinadas finalidades e demanda um conhecimento sobre como são definidas algumas atividades que requerem uma avaliação que se faz presente nas etapas de planejamento, e das políticas e nas instituições governamentais, isso gera informações as quais possibilitam novas escolhas e análise para possíveis necessidades de reorientações de ações, que alcancem objetivos traçados.

Sendo assim, entendemos que a educação pública deve consolidar-se em um regime

de colaboração em qualquer que seja a esfera, a qual envolve responsabilidade e parceria dos governos: federal, estadual e o municipal. Matos (2009) destaca que, a política pública é um sistema de ações sociais, o qual compreende esforço da sociedade e das instituições, para garantir, de forma permanente, os direitos de cidadania a todos, principalmente, aos mais necessitados, que estão no declive da pobreza e esquecidos pelo poder público. Reforça-nos a autora citada que há necessidade da promoção de políticas públicas adequadas, seja na educação, na saúde ou nas áreas que devem receber maior atenção. Por isso, a educação pode ser considerada como intrinsecamente política por duas dimensões: em uma primeira dimensão, entendemos que é por meio dela que se torna possível a atualização histórico-cultural, em que há uma construção de historicidade do homem (historicidade que traz inclusa a dimensão política) e, em uma segunda dimensão, a educação fundamenta-se na aceitação do outro como sujeito legítimo, apresenta-se como a realização da convivência cooperativa e pacífica que nega a dominação ao passo que colabora em prol da democracia (Paro, 2002).

O autor Paro, nesse contexto, salienta a importância de considerar a dimensão política da educação e as potencialidades de realização, como prática democrática na escola, relacionando, assim, as práticas pedagógicas com a convivência social. Tais considerações conduzem-nos a uma atenção maior para a obrigação de valorizar a educação, como essencial na construção de uma sociedade, que se pretende ser justa e igualitária. Essas reflexões intercalam com as Políticas Públicas Educacionais e nos conduz a refletir sobre a Formação Inicial de Professores. Logo, as políticas públicas para a Formação Inicial de Professores no Brasil, são constituídas por projetos e programas que buscam melhorar a qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, a aprendizagem. Segundo Vieira (2002), [...] a política Educacional é expressa por meio de iniciativas diretas e indiretas promovidas pelo poder público e, assim, o Estado é uma referência fundamental para a compreensão. Ou seja, o modelo educativo é moldado, de acordo com as diretrizes elaboradas pelos governos, como um reflexo social. Já, para Cury (2001), a política configura-se em “[...] um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa” (Cury, 2001 p.14).

Isso posto, no que tange ao contexto histórico, as políticas públicas para a formação do professor têm, nos anos 1930, como período inicial da licenciatura no Brasil, quando houve a expansão das escolas de formação de professores e a criação dos grupos escolares, com ensino gratuito, mantido pelo governo. Conforme Saviani (2004), em 1931, criou-se o

decreto 19.851/31, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras, que previa a necessidade de Faculdades de Educação, Ciências e Letras. Assim, também, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, hoje, Ministério da Educação⁴ No ano de 1932, surgiu o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", o qual marcou a renovação educacional no país. Entre os precursores desse movimento estão: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Fernando Azevedo e Cecília Meireles. Esses pioneiros defendiam a escola pública, laica, obrigatória e gratuita. O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" sofreu fortes críticas da Igreja Católica, que tinha sob seu controle propriedade e orientação de grande parcela das escolas da rede privada. Cinco anos depois, em 1937, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras passou por reforma e foi desmembrada, com a criação da Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Porém, foi necessário esperar, 2 (dois) anos para concretizar a nova reforma e, então a estrutura da Faculdade de Filosofia e Letras foi implantada. Candau (1987) salienta que a Faculdade de Filosofia seria o estabelecimento Federal de ensino destinado a preparar trabalhadores intelectuais, para atividades culturais e candidatos ao magistério dos ensinos secundários, além de realizar pesquisas para o ensino.

Por conseguinte, em abril de 1939, a Lei nº 1.190 estruturou os cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, e acrescentou o curso de Didática como "seção especial". O curso de Pedagogia, ainda, era definido como um curso de Bacharelado e, para obter o diploma de licenciado, era preciso acrescentar curso de Didática, com duração de 1 (um) ano. Em 1946, é implantada a segunda lei brasileira de ensino primário e, com ela, a escola normal foi estruturada como projeto nacional. Assim, Valnir Chagas elaborou o parecer 251 em 1962 e o Conselho Federal de Educação aprovou o curso de Pedagogia com 4 (quatro) anos (bacharelado e licenciatura) Saviani (2007). Mais tarde a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, deixava facultativo ao curso de Pedagogia a oferta de habilitações em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras

⁴O Ministério da Educação foi criado em 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública e desenvolvia atividades dos ministérios de saúde, esporte, educação e meio ambiente. O Departamento Nacional do Ensino resolvia os assuntos da educação. Com a nova Constituição Federal em 1934, a educação passa a ser um direito de todos, devendo ser de responsabilidade da família e do poder público. Em 1945, Gustavo Capanema Filho, ministro da Educação e Saúde Pública, promoveu uma gestão influenciada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. O Brasil implantava bases da educação nacional. Até o ano de 1953, foi Ministério da Educação e Saúde. Depois, a saúde ganhou mais autonomia. Surgiu, então, o Ministério da Educação e Cultura-MEC. Até o ano de 1960, o modelo de educação era centralizado, nos Estados e Municípios ganharam autonomia, com a criação da LDB.

especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho. Desse modo, a Resolução BID

nº 2/1969 determinou que “a formação de professores para o ensino normal e especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita na graduação em Pedagogia, o que resultaria o grau de licenciado” (PARECER CNE/CP Nº: 5/2005).

Damis (2002) observou que, em 1971, o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Educação regulamentaram ações para a atuação docente no 1º e 2º graus, recém-implantados. Para Valnir Chagas (1976), a intenção do CFE era a de definir os princípios e a política de formação de professores e, nesse sentido, o MEC buscou integrar um currículo e as áreas de formação de professor e do pedagogo. O CFE encaminhou e aprovou uma normatização para a formação dos profissionais, que aconteceu entre os anos de 1973 a 1976. Nessa época, os universitários e profissionais, os quais atuavam na formação, manifestaram-se contra o processo unidirecional do MEC/CFE. Então, em 1977, foi nomeada uma Comissão de Especialistas da Área de Educação, a qual incluiu as universidades nos seminários.

A LDBEN, então, em tempo, define um perfil profissional, que independe do tipo de docência multidisciplinar ou especializada, por áreas de conhecimentos ou disciplinas. Com base, no Art. 13, nas diretrizes e bases da educação nacional, os docentes deverão participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem; estabelecer estratégias de recuperação, para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos, dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola, com as famílias e a comunidade (BRASIL, LDB, nº 9394/1996). A LDBEN, também, estabelece como atribuição do professor zelar pela aprendizagem do aluno, do respeitar o ritmo e modalidade de ensino. O docente deverá ter autonomia na execução do plano e na elaboração da proposta pedagógica da escola, o que amplia a responsabilidade, para além das salas de aulas e colaborar na articulação entre escola e comunidade (BRASIL, LDB, nº 9394/96). Essa lei, julga a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação. Desse modo, passamos a observar a Formação Inicial de Professores no Brasil e, para isso, foi indispensável a contextualização das políticas públicas, após a década de 90. Machado (2009) considera que as reformas educacionais e a formação docente são

consideradas fatores estratégicos no processo de desenvolvimento econômico e social. Conforme a autora, a partir dos anos 1990, a educação escolar passou a ser objeto de discussões de programas e de projetos implementados pelo governo brasileiro, por órgãos multilaterais de financiamento, como agências do Banco Mundial (BID e BIRD) e por órgãos voltados para a cooperação técnica, como Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) (Cury, 2002). Esses organismos passaram a financiar e definir diretrizes, que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo.

Por isso, foi importante observar a participação de organismos nas políticas educacionais brasileiras, em especial, o papel exercido pelo Banco Mundial nos mais diversos contextos educacionais. Torres (1996) ressalta os critérios que fundamentam as orientações do Banco Mundial para a educação os quais se pautam em: centralidade para a educação básica, elaboração de currículos em consonância com as demandas do mercado, com a redução de gastos com o Ensino Superior; a ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; a centralidade da formação docente em serviço, em detrimento da formação inicial; a autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; implantação de políticas compensatórias, voltadas para os Portadores de Necessidades Especiais e Educação de Jovens e Adultos, bem como políticas que atendam a minorias culturais.

Ao atentarmos para a Formação Inicial de Professores no contexto das políticas públicas brasileiras, após a década de 90, tornou-se importante fazer breve revisão histórica, sobre a formação de professores, a partir da década de 1930, uma vez que na história do Brasil encontramos resquícios de maior preocupação com a formação dos professores, em nível superior, que pudessem lecionar, além das primeiras quatro séries. Isso ocorre, a partir dos anos 30, do século XX, no contexto da reforma de Francisco Campos (Peixoto, 1997).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB – 9394/96, aprovada e implantada no contexto das reformas dos anos 1996 e 1997, estabelece que a formação de profissionais da Educação Básica realizar-se em nível superior, em Cursos de Licenciatura de Graduação Plena.

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries do Ensino

Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDB, Art. 62, 1996).

Após a lei 9394/96, com a reforma do ensino, a formação dos profissionais da educação introduziu, no cenário brasileiro, nova compreensão de professor e de formação. Para isso, entre outras medidas, a criação de novas instâncias foram determinadas, para a formação como: o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior e o desenvolvimento de competências profissionais como conteúdo (Frigotto, 2001).

Já, na criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), o Estado, de certa maneira, retira a responsabilidade das instituições universitárias pela formação de professores. No interior de uma política, a qual diferenciou e hierarquizou o Ensino Superior⁵, os ISEs foram instituídos como local preferencial para a formação desses profissionais. De acordo com a LDB/96, Art. 63:

Os institutos superiores de educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, LDB, nº 9394/96).

Essas orientações propostas pelos Institutos Superiores de Educação diferem-se dos parâmetros que orientam uma formação universitária, um vez que estão, necessariamente, vinculados à pesquisa e à produção de conhecimento. “Pensando ser a formação inicial o momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, esta

⁵ Já regulados pela Resolução 01/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os Institutos Superiores de Educação foram definidos no contexto de um conjunto significativo de alterações no Ensino Superior brasileiro, formuladas no âmbito do governo, como a que decorreu do Decreto 2.306 de 1997, a qual regulamentou a existência de uma tipologia inédita para o sistema, quanto à mudança organização acadêmica. As instituições de Ensino Superior passaram, então, a ser classificadas em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores. Isso instaurou indesejável distinção, não apenas, entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, mas, entre Ensino Superior universitário e não universitário. Certamente não por acaso, estabeleceu-se como local privilegiado para a formação dos docentes o nível mais baixo dessa hierarquia. Foi uma solução que, independentemente, do setor ao qual se vincula (pública, particular, comunitária), deve ter sido a mais barata em todos os sentidos.

determinação é desqualificante para a profissionalização docente no país” (Scheibe, 2010, p. 115).

Assim, no momento em que se discute a Formação Inicial Docente, em todos os níveis de ensino, devemos questionar o que significa ser professor em tempos regidos pela transitoriedade dos discursos e pela desconstrução de uma imagem social de escola, a partir do momento, em que se deslegitima a educação como um direito sociocultural, que passa a ser promovido como um produto de mercado. A partir da lógica de competição, a escola torna-se alavanca para entrar na economia do conhecimento competitivo e dinâmico, o que fez o magistério uma profissão a qual requer maior controle técnico. Em relação, a Formação Inicial de professor, Machado (2016) afirma que, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 2/2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, no que se refere à docência. Esse documento evidencia como

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conceitos, princípios e objetivos da licenciatura que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, diálogo constante entre diferentes visões de mundo e sua inovação (RESOLUÇÃO, 02/2015, p.2).

Muito além dessa concepção de docência, já apresentada, o texto revela, também, uma concepção de docência ampliada, que pode ser compreendida, com base no Art. 13 quando expressa que os cursos de formação inicial, em cursos de licenciatura plena, podem ser organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional estruturando-se por meio da garantia da base comum nacional e das orientações curriculares (RESOLUÇÃO, 2/2015).

Dessa forma, a partir desse pressuposto, acreditamos que a docência como base da formação, garante uma formação unificada, pois a capacitação para o exercício desse trabalho pressupõe capacitação para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções, as quais envolvem o ato educativo intencional. Fica claro na resolução que o professor, após concluir o curso superior, não será mais considerado como um bacharel, para atuar na área de educação, mas será reconhecido como

profissional com perfil de educador competente e que atende às exigências legais para atuar. As exigências de cursos com perfis próprios para as licenciaturas, em conjunto com as obrigações de carga horária, definida pela da Resolução CNE/CP 2/2015, bem como a necessidade de adequação dos currículos, significam desafios já que impera mudanças, uma vez que, a necessidade de modificação do currículo dá aos formadores um momento de repensar a formação de professores.

Nesse sentido, são necessárias discussões dessas Diretrizes, para que, a partir da compreensão da proposta de formação expressa em seus códigos tanto explícitos quanto implícitos, possamos construir currículos, que estejam em consonância não só às exigências legais, mas, também, com as demandas por uma formação, que alcance todas as classes sociais.

A partir dos anos de 1990, vive-se, como já ressaltamos um momento em que os organismos internacionais – (Organização das Nações Unidas (ONU), Unesco, Banco Mundial, e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) – entraram em cena, o que deu ênfase para a educação, com foco nas questões econômicas. Consideramos que o marco impulsionador dessas agências internacionais foi a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, que sugeriu metas para a educação, especificamente, para o grupo E9, grupo dos nove países com maior índice de analfabetismo, do qual o Brasil fazia parte. Essas agências formularam documentos oficiais que deveriam ser seguidos para que, principalmente, os países subdesenvolvidos atingissem as metas estipuladas.

Posto isso, ao analisarmos esses documentos, observamos como os princípios da reestruturação produtiva e do neoliberalismo estão postos, claramente. Referente a isso, Libâneo (2003, p. 101) chama a atenção para o fato de que a cidadania não é tida como obrigação somente do Estado, o que reforça a ideia de que cada um é responsável por si próprio. À luz desse contexto, difunde-se a ideia de uma democracia justa, em que, naturalmente, haveria o benefício de todos sem distinção. Todavia, “a democracia é tida, apenas, como método, ou melhor, como meio para garantir liberdade econômica. Trata-se de democracia restrita e sem finalidades coletivas e sociais de construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária”. Já, o autor Júnior (2002, p. 35), reforça que, “a cidadania que deriva daí é a cidadania produtiva”. Nessa conjuntura, o novo contexto econômico e político global exige dos educadores a reflexão sobre políticas educacionais e culturais advindas da década de 90 e levar em consideração as multiculturalidades, as singularidades e a construção da democracia e da cidadania.

Ademais, ao se recorrer ao discurso de formação do cidadão crítico reflexivo, a universalização do acesso à educação básica aponta para uma formação voltada para a construção da cidadania. Desse modo, é preciso que os professores tenham sólida e ampla formação cultural. Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante divide-se em duas etapas: a primeira caracteriza o trabalho nas salas de aulas, supervalorizando os conhecimentos teóricos e acadêmicos. A segunda as atividades do estágio curricular, voltadas para o fazer pedagógico, com uma visão ativista da prática. Logo, refletir sobre a formação docente é pensar o PNE e as políticas públicas para formação docente, cujos objetivos são: assegurar a qualidade da formação inicial dos professores que atuarão ou que já estão em exercício nas escolas públicas, além de ampliar o debate e, também, incorporar ações que instrumentalizem as universidades, quanto à Formação Inicial Docente, objetivando a qualidade do ensino público.

Por conseguinte entendemos que as aprendizagens essenciais devem ser garantidas aos alunos e, dessa formação é fundamental que as habilidades e competências profissionais sejam asseguradas ao professor, pelas universidades na ação de formação. Nessa perspectiva, a Formação Inicial Docente deve abarcar o domínio de competências técnicas. A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno, publicada em 2019, trata das políticas públicas de Formação Inicial Docente vigentes hoje.

3.4 O PPC do Curso de Pedagogia da UNIMONTES

O Curso de Pedagogia da UNIMONTES, cujo objetivo é a formação de professores para atuarem na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, traz a seguinte definição em seu PPP:

Formar o profissional capaz de exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, fornecendo condições para a pesquisa, a reflexão contextualizada acerca dos principais problemas educacionais; apontando possibilidades de encaminhamento das dificuldades pedagógicas; desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimentos científicos; comprometendo-se com a efetivação de um projeto de transformação social, observadas as diretrizes constantes no Projeto Pedagógico Institucional (2013, p.14).

Ou seja, a relação que se estabelece, entre a formação inicial e a atuação docente, em salas de aulas deve ser recíproca no exercício político da profissão, é fundamental para a formação da cidadania, pela qual se estabelece a contribuição social da docência.

De acordo com Veiga (2004, p.16), a importância do projeto vai, para além do escrito e, assim, a autora declara: “a falta de clareza acerca do Projeto Político Pedagógico reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem sua razão de ser.” A autora entende o Projeto Político Pedagógico como uma articulação que advém da reflexão e de posicionamentos referentes à educação, à sociedade e ao sujeito: “uma proposta de ação política educacional e não artefato técnico”. (Veiga, 2004, p.16).

Pelo viés político educacional o Projeto Político Pedagógico deve buscar formação integral e crítica, como forma de capacitar o indivíduo para o exercício da cidadania, a formação profissional e para o pleno desenvolvimento pessoal. (Veiga, 2004).

Utilizando-nos da fala dessa mesma autora, há um aspecto, nos objetivos do Curso de Pedagogia da UNIMONTE,S que deve ser destacado, pois enfatiza o aspecto profissional e o estabelece no objetivo geral do curso:

Formar o profissional capaz de exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, fornecendo condições para a pesquisa, a reflexão contextualizada acerca dos principais problemas educacionais; apontando possibilidades de encaminhamento das dificuldades pedagógicas; desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimentos científicos; comprometendo-se com a efetivação de um projeto de transformação social. (MONTES CLAROS, 2013, p. 14).

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIMONTES, observamos que esse projeto foi construído de forma coletiva e com base em documentos oficiais, que se ocupam da educação nacional brasileira, os quais são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, estabelecidas pelo Ministério da Educação, bem como as demandas educacionais e sociais que caracterizam a região de abrangência dessa universidade. (MONTES CLAROS, 2013).

Desse modo, o documento PPP da Pedagogia UNIMONTES evidencia os valores, que devem respaldar a formação do pedagogo, bem como a estrutura curricular do curso, as

ementas, as quais compõem o quadro curricular, assim como uma bibliografia básica e complementar para cada um desses componentes. Ressaltamos, que esse documento não é definitivo pois possui um caráter dinâmico, que lhe confere possibilidades de alterações, dentro de uma dinâmica de mudanças necessárias, em virtudes das legislações e/ou mudanças contextuais de interesses e necessidades da sociedade, em que está inserida a universidade. Esse documento evidencia um curso de pedagogia com a perspectiva de formação para a cidadania, que busca a articulação, entre [...] “teoria e prática na formação do pedagogo, tendo em vista a construção de um perfil de educador com ênfase na docência, também contemplando formação em pesquisa e participação em atividades de gestão de processos educativos” (MONTES CLAROS, 2013, p.4).

Posto isso, sob essa ótica, cada disciplina ganhará um novo significado, alinhado à formação ideal para o docente da Educação Básica, capacitado para desenvolver diversas competências. Vale ressaltarmos que o papel do pedagogo é o de profissional que utiliza os conhecimentos fornecidos por várias disciplinas para uma intervenção específica na profissão de educar, ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Logo, na organização curricular, uma abordagem interdisciplinar é indispensável. Por isso, nessa organização encontramos, de forma explicitada, os núcleos de dimensões formadoras, o eixo transversal geral – Educação Ética e Cidadania – e eixos integradores em cada período. Assim, a organização curricular apresenta temas/assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade e construídos na relação participativa de pesquisas, reflexões, debates e produções acadêmicas, que superam a estrutura disciplinar rígida, em que cada disciplina é vista como um pequeno “feudo”, bastando a si mesma. Para tanto, horizontalmente, em cada período, a organização curricular não poderá perder de vista esses eixos integradores.

Quadro 5 – Organização Curricular

Módulo	Núcleo/dimensão formadora I Estudos Básicos	Núcleo/dimensão formadora II Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Núcleo/dimensão formadora III Estudos Integradores	Eixo Integrador	D E
1º Período	- Prática de Formação/Articulação	- História da Educação - Sociologia Geral - Introdução à Filosofia - Educação: Fundamentos Antropológicos - Língua Portuguesa	- Iniciação Científica - AACC	A construção do conhecimento na perspectiva investigativa (Departamento de Estágios e Práticas Escolares)	
2º Período	- Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	- Educação e Sociedade - Filosofia da Educação - Psicologia Geral - Didática I	Métodos e Técnicas de Pesquisa - AACC	A construção do conhecimento numa visão sócio histórico (Departamento de Educação)	

3º Período	- Fundamentos da Educação Infantil - Fundamentos e Met. da Linguagem na Educação Infantil	- Psicologia do Desenvolvimento - Didática II - Estatística Aplicada à Educação	- AACC	A construção do conhecimento numa perspectiva Psico-sociocultural (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)
4º Período	-Fund. e Met. da Alfabetização - Matemática na Educação Infantil -Fundamentos e Met. na Ed. Infantil:Natureza e Sociedade	-Psicologia da Aprendizagem -Didática III	-AACC	A organização do processo ensino aprendizagem (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)
5º Período	- Fund. e Met. da Língua Portuguesa nas SIEF - Fundamentos e Met. da Matemática nas SIEF - Fundamentos e Met. da História nas SIEF - Fund. e Met. da Geografia nas SIEF - Fund. e Met. da Ciências nas SIEF	- Libras I - Estágio I - Docência na Educação infantil	- AACC	As práticas pedagógicas em uma visão crítico-participativa (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)
6º Período	-Fundamentos e Met. da Educação de Jovens e Adultos	- Currículo e Programas - Libras II - Gestão na Educação: ênfase Espaços Escolares - Estágio II - Docência na SIEF	- Pesquisa Aplicada à Educação I AACC	Educação para e na diversidade (ênfase na multiculturalidade) (Departamento de Educação)
7º Período	- Educação Especial/Inclusiva - Educação do Campo	- Gestão dos Processos Formativos da Ed. Básica - Estágio III - Docência nas SIEF - Tecnologia Aplicada à Educação	- Pesquisa Aplicada à Educação II - AACC	Educação Inclusiva (ênfase na Educação Especial) (Departamento de Educação)
8º Período	- Arte e Educação - Psicomotricidade e Educação	- Políticas Educacionais Brasileiras - Eletiva - Estágio IV - Docência na Educação Especial e na EJA.	- Pesquisa Aplicada à Educação III - AACC	Educação estética e corporeidade (Departamento de Estágios e Práticas Escolares)

Fonte: PPP de Pedagogia da Unimontes (MONTES CLAROS, 2013, p. 33).

O PPP do curso de Pedagogia da Unimontes foi utilizado como fonte primária de pesquisa, a fim de entendermos como o curso está estruturado, a concepção de educação a que se propõe, bem como a formação do pedagogo, assim como decretos, pareceres e as Leis foram analisados, nos apresentando uma visão clara e ampla do curso. Tomamos para esta análise o PPP de 2013, por ser ele o que a DCN do curso, desde 2006, legisla sobre a formação do pedagogo.

Quadro 6 - Demonstrativo da carga horária do Curso de Pedagogia UNIMONTES

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		
	Horas/Aula	Horas/Relógio
Aulas Teóricas	2.400	2.000
Prática como componente curricular	480	400
Estágio Curricular Supervisionado	480	400
AACC	240	200
AIEX- Creditação de Atividades de Extensão	400,8	334
Duração da hora/aula	50 minutos	
TOTAL DO CURSO	4.000,8	3.334

Fonte: PPC de Pedagogia da Unimontes (MONTES CLAROS, 2013).

Assim, esse estudo aborda a importância da Formação Inicial dos docentes, conforme reafirmado na Resolução CNE/CP 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Essa resolução enfatiza que todas as disciplinas pedagógicas devem incorporar uma dimensão prática ao longo de todo o período de formação, desde o início até o estágio supervisionado, visando estimular diversas práticas dentro de uma perspectiva interdisciplinar contextualizada. (Resolução CNE/CP 1/2002). É importante lembrarmos que, conforme a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, publicada pelo MEC em 2000, a formação de professores deve objetiva o desenvolvimento de competências, que abarquem todas as dimensões da atuação profissional. A qualidade da formação dos pedagogos, futuros docentes da educação básica, em relação a conteúdos e métodos, não depende apenas do *locus* institucional, um vez que a parceria universidade e escola de educação básica deve ser adequada.

Assim, tendo como referência o curso de pedagogia da UNIMONTES que é um curso de formação de professores propusemos analisar o que disseram os egressos desse curso, que hoje, estão atuantes nas mais diversas escolas da região. Sendo assim, foi imprescindível os egressos responderem como analisaram a formação inicial e aplicação das competências adquiridas nas práticas pedagógicas.

SEÇÃO 4. ANÁLISE DE DADOS

Ao analisarmos a Formação Inicial Docente, as práticas pedagógicas dos professores do anos iniciais, nossa pesquisa contextualizou Escola e Universidade e deu visibilidade aos docentes, que estão em salas de aulas o que trouxe grandes contribuições, quanto aos desafios encontrados por esses professores na Educação Básica, depois de graduados e iniciantes na área profissional de ensino. Por isso, os dados referenciados, a seguir, são de professores egressos do curso de pedagogia da UNIMONTES, que se graduaram, a partir de 2017, contemplados pelo PPP (2013) e que atuam em escolas do município de Montes Claros, nos Anos Iniciais da Educação Básica no ano de 2023. Nesse intento lançaremos nosso olhar para as primeiras análises dos participantes da pesquisa, que tratam de identificação codificadas pessoais e profissionais, por meio do tripé investigativo, como nossa categoria de análises e tratamento dos dados colhidos, para essa pesquisa.

4.1 Dar visibilidade e voz aos professores do Ensino Fundamental da Educação Básica

A Formação Inicial Docente deve formar-se dupla com a Escola de Educação Básica, pois com o conhecimento já elaborado e a experiência no exercício da prática constroem-se os discursos que garantem, regulamentam e financiam esses dois espaços e as práticas pedagógicas de professores, que ocupam o lugar de docente. Assim, como a intenção de dar visibilidade e voz aos participantes desse estudo, seguimos com o tratamento dos dados coletados. Na primeira parte do questionário, as questões iniciais têm caráter demográfico e envolvem: identificação; idade; sexo; escolaridade e tempo de serviço.

Na sequência seguiremos o tripé investigativo que tem como questão geradora “como você analisa sua formação inicial e a aplicação das competências adquiridas, à sua prática pedagógica”. Os eixos que conduzem essa parte da pesquisa são compostos do Eixo I - formação inicial docente, Eixo II - desafios das práticas pedagógicas e parte III - Profissão docente – formação continuada. (Apêndice I). Esse tripé facilita a compreensão e leitura dessa pesquisa, pois traz informações densas e importantes para o propósito dessa dissertação.

Por isso, reiteramos que os participantes desse estudo formam um total 14 (quatorze) professores, que tem perfil adequado para o estudo, pois são egressos do Curso de Pedagogia

da UNIMONTES e se graduaram, a partir de 2017. Relembramos, ainda que os professores foram codificados como (P1,P2,P3,P4,P5, P6,P7,P8,P9,P10,P11,P12,P13,P14), para resguardar as identidades e assegurar o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos, assim como as instituições arroladas nessa pesquisa, como Escola – A e Escola – B.

No Quadro 7 são apresentados as identificações dos professores, conforme descrito:

Quadro 7– Identificação dos Professores da Educação Básica

ESCOLA - A				
Identificação	Idade	Sexo	Ano de graduação	Tempo de serviço
P1	Entre 41 a 46	F	2017	Mais de 21 anos
P2	Entre 41 a 46	F	2017	Mais de 21 anos
P3	Entre 41 a 46	F	2021	Entre 13 a 15 anos
P4	Entre 41 a 46	F	2018	Mais de 21 anos
P5	Entre 41 a 46	F	2017	Mais de 21 anos
P6	Entre 41 a 46	F	2018	Entre 16 a 18 anos
P7	Entre 41 a 46	F	2021	Entre 13 a 15 anos
ESCOLA – B				
Identificação	Idade	Sexo	Ano de graduação	Tempo de serviço
P8	Entre 41 a 46	F	2017	Mais de 21 anos
P9	Entre 41 a 46	F	2017	Mais de 21 anos
P10	Entre 41 a 46	F	2021	Entre 10 a 12 anos
P11	Entre 31 a 35	F	2018	Entre 10 a 12 anos
P12	Entre 41 a 46	F	2017	Mais de 21 anos
P13	Entre 41 a 46	F	2018	Mais de 21 anos
P14	Entre 41 a 46	F	2017	Mais de 21 anos

Fonte – Dados da pesquisa.

Analisando a primeira parte do questionário, aplicado aos sujeitos da pesquisa, exposta no quadro 7 - Identificação dos professores da Educação Básica, vimos que, quanto à idade, 13 (treze) dos 14 (quatorze) participantes responderam que têm entre 41 (quarenta e um) a 46 (quarenta e seis) anos o que equivale a 92,8% (noventa e dois vírgula oito por cento) e 1 (um) participante apenas respondeu estar na faixa etária de 31 (trinta e um) a 35 (trinta e cinco) anos o que corresponde a 7,2% (sete vírgula dois por cento) do total da amostra. Já, referente ao sexo, 100% (cem por cento) responderam ser do sexo feminino. Esse dado não nos surpreendeu, uma vez que estudos revelam ter em geral, as licenciaturas altos índices de professoras e não de professores. Sabe-se por Brum (2021)⁶ que dos 2,5 (dois vírgula cinco) milhões de professores existentes no Brasil, 2,2 (dois vírgula dois) milhões são mulheres e atuam na Educação Básica.

Assim, destacamos o papel da mulher, enquanto professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no processo de escolarização brasileiro. Ao longo da história, a docência feminina teve prevalência e apareceu com mais evidência, quando foram criados os grupos escolares e as escolas normais. (SAVIANI, 2004). Já, em relação ao ano de graduação no curso de pedagogia da UNIMONTES, ressaltamos que tal questionamento tem sua importância, pois nos mostra o PPP do curso, quando o discente ainda estava na graduação e se graduou, ou seja, todos os participantes que se graduaram, a partir de 2017, estiveram resguardados pelo PPP, 2013 nas habilitações da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais. Nas informações recolhidas, tivemos respostas variadas: participantes que iniciaram a graduação em 2013 e a frequência maior de respostas foi, no ano de 2017, 50% (cinquenta por cento). Isso posto, sobre o tempo de serviço na educação básica, em uma amostra total de 14 (quatorze) participantes, 9 (nove) responderam possuírem mais de 21 (vinte e um) anos, 2 (dois) responderam entre 10 (dez) a 12 (doze) anos, outros 2 (dois) responderam 13 (treze) a 15 (quinze) e 1 (um) respondeu de 16 (dezesesseis) a 18 (dezoito).

Ademais, os professores foram caracterizados, conforme o tempo de profissão. Observamos que na amostra total os professores da escola A Escola B, a maioria 9 (nove) (64,8%) (sessenta e quatro vírgula oito por cento), apresentam tempo de serviço superior a 21 (vinte e um) anos na Educação Básica, todos são graduados em pedagogia pela UNIMONTES

⁶ BRUM, Gabriel. Brasil tem 2,5 milhões de professores, a maioria está no ensino básico. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-10/brasil-tem-25-milhoes-de-professores-maioria-esta-no-ensino-basico>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ou seja, são Especialistas em Educação; e 4 (quatro) (28,8%) (vinte e oito vírgula oito por cento) estão entre 13 (treze) a 18 (dezoito) anos, apenas, um deles (7,2%) (sete vírgula dois por cento), está na educação, entre 10 (dez) a 12 (doze) anos. Também, destacamos, referente aos dados obtidos sobre o tempo de serviço dos participantes da pesquisa, que todos já atuam na educação por um longo tempo, o que os habilita perceberem as lacunas formativas na Formação Docente Inicial (caso a tenham) e os desafios da relação teoria e prática, no contexto de salas de aulas.

Apresentaremos a seguir, pontuais colocações dos professores investigados, que mesmo com muitos anos de atuação na Educação Básica, ainda, assim destacaram os enfrentamentos nas práticas pedagógicas, e alinharam esses desafios a formação inicial.

SEÇÃO 5. TRATAMENTO DOS DADOS – TRIPÉ INVESTIGATIVO

Quadro 8 - Tripé Investigativo

Questão Geradora Como você analisa sua formação inicial e aplicação das competências adquiridas, a sua prática pedagógica?		
EIXOS	I FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	1. O Curso de Pedagogia da UNIMONTES/MG como formação inicial oferece formação adequada para exercer as práticas pedagógicas em sala de aula? 02. A sua formação inicial propiciou teoria e metodologia adequada para o exercício da profissão docente? 03. O Curso de Pedagogia da UNIMONTES (MG) está formando professores para que em sua prática pedagógica encontrem respostas para necessidades existentes em sala de aula?
	II OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	04. Após sua graduação, já atuando como professor (a) em sala de aula, você entende que o aprendido na sua formação inicial a auxilia no desenvolvimento de sua atividade profissional? 05. Para você quais pontos positivos e/ou negativos relacionados à prática pedagógica nas escolas podem ser identificados. 06. Quais as maiores dificuldades para exercer a profissão docente?
	III PROFISSÃO DOCENTE – FORMAÇÃO CONTINUADA	07. Você acha que um curso rápido de formação continuada poderá contribuir para melhoria da sua prática pedagógica? 08. Na sua visão, a formação continuada tem papel relevante para a profissão docente? 09. Quais são as principais necessidades percebidas na graduação de pedagogia da UNIMONTES que devem ser estudadas e atendidas? 10. Você está disposto/a a refletir sobre a elaboração de um projeto de intervenção democrático e participativo voltado para a formação continuada dos profissionais docentes? O que você gostaria que fosse abordado?

Fonte – Dados da pesquisa.

O tratamento dos dados coletados, por meio de questionários, aplicados a professores de duas escolas da rede Municipal da cidade de Montes Claros/MG, egressos do curso de pedagogia da UNIMONTES, seguem analisados conforme a estrutura do tripé investigativo, pensado para trazer uma melhor compreensão e entendimento sobre as impressões e falas dos participantes da pesquisa. Desse jeito, a partir da questão geradora “Como você analisa sua formação inicial e aplicação das competências adquiridas, à sua prática pedagógica?” seguem os Eixos I – formação inicial docente, Eixo II - desafios das práticas pedagógicas, Eixo III - Profissão docente – formação continuada. Prosseguimos nessa incursão, a partir das abordagens teóricas, que sustentam o aprimoramento da temática estudada, ampliando, assim, a reflexão nesse âmbito.

5.1 Eixo I – Formação Inicial Docente

Como já evidenciamos, anteriormente, o Tripé Investigativo tem a intenção de clarear mais as análises e os resultados dos achados da pesquisa. Nesse sentido, partimos para a escrita do tratamento dos dados, nesse formato, apontando, nessa primeira análise do tripé investigativo “formação inicial” todas as questões respondidas nessa direção. A sistemática do tripé investigativo no Eixo I - formação inicial é composto das questões de número 1 (um), 2 (dois) e 3 (três) do instrumento para coleta de dados o questionário. Ambas questões contemplam a Formação Inicial Docente.

Em nossa indagação aos sujeitos participantes da pesquisa a questão de número 1 destacou “o curso de Pedagogia da UNIMONTES (MG) como formação inicial oferece formação adequada para exercer as práticas pedagógicas em sala de aula?” Dos professores da escola A, total de 7 (sete) (25,2 %) (vinte e cinco vírgula dois por cento) participantes, 2 (dois) (7,2 %) (sete vírgula dois por cento) relataram que o curso oferece formação adequada, outros 4 (quatro) (14,4 %) (quatorze vírgula quatro por cento), dizem que o curso oferece formação, porém que não foram preparados para o exercício em salas de aulas. E 1 (um) professor, equivalente a (3,6 %) (três vírgula seis por cento), dessa amostra da escola A, diz não ser suficiente a formação inicial, oferecida pela UNIMONTES.

“Sim! Quando cursei pedagogia na UNIMONTES, eu já lecionava, por isso me ajudou muito”. (P1, 2024)

“Sim! Quando cursei, já lecionava, formação acadêmica auxiliou-me na prática pedagógica”. (P2, 2024)

“Sim! Mas o desafio da sala de aula não se resolve com teoria”. (P3, 2024)

“Sim! Muitas práticas inovadoras surgiram após minha formação. Acredito que o curso deve ter se adequado às mudanças”. (P4, 2024)

“Sim! Contudo, ao assumir a sala de aula, deparamo-nos com diversas situações para as quais não nos sentimos preparadas”. (P5, 2024)

“Não! Muitas vezes, os profissionais chegam à escola muito inseguros com relação às práticas pedagógicas e com dificuldades básicas, em sala de aula. (P6, 2024)

“Sim! Ser melhor em relação a práticas, pois teoricamente, muita adaptação deve ser realizada”. (P7, 2024)

Para os professores P1 e P2 o curso de graduação em pedagogia foi importante e de grande valia na prática em salas de aulas, mesmo que esses docentes já exercessem o ofício de ensinar. Já, os professores P3, P4,P5 e P7 declararam que mesmo, após a Formação Inicial Docente, a prática revelou percalços advindos do contexto de sala de aula, para os quais a teoria não preparou os docentes para resoluções. Destacamos que, somente, o P6 externalizou que o Curso de Pedagogia da UNIMONTES não oferece formação adequada para que os professores exerçam as práticas pedagógicas, em salas de aulas, pode respaldar que existem professores inseguros com suas práticas pedagógicas, bem como os que apresentam dificuldades básicas, nas salas de aulas.

A esse respeito podemos inferir que a sala de aula se configura como grande desafio e que a realidade apresentada pelos sujeitos da pesquisa quase sempre desvincula, teoria e prática, ao subtendermos que os conhecimentos e os saberes os quais acreditam possuir, inicialmente, não são suficientes para lhes assegurar, de imediato, a eficiência no processo de desenvolvimento em atividades docentes nas salas de aulas. As questões pontuadas pela maioria dos professores (18%) (dezoito por cento) revelam-nos que os conhecimentos teóricos mesmo que façam parte das discussões das formações acadêmicas, nas instituições educativas, ainda são insuficientes, quando se aborda a docência, pois as questões, que abrangem a sala de aula, atravessam as relações da formação docente e intensificam o exercício do professor, nesse espaço, exigindo respostas e soluções em tempo real.

Sobre isso, Saviani (2013, p.7) pondera que “[...] para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. Percebemos que há um distanciamento entre o aprendizado e o enfrentamento dos desafios, na conjuntura escolar, o que causa aos professores um choque de realidade, na execução das práticas pedagógicas. Assim, mesmo que as questões da prática sejam consideradas pela maioria dos professores investigados, como de suma importância para o professor em salas de aulas, firmamos que o amparo da teoria é necessário para promover o aperfeiçoamento das concepções, acerca do conhecimento científico. É uma articulação necessária.

Sendo assim, ao continuarmos às análises, demonstramos os resultados da Escola B, ainda no contexto da pergunta inicial, que remete ao Eixo Parte I – Formação Inicial Docente.

Os professores da Escola B apresentam nos dados coletados uma coerência alinhada ao responder, se o Curso de Pedagogia da UNIMONTES (MG) oferece formação inicial adequada para o exercício das práticas pedagógicas em sala de aula.

“Sim! Tem formado pedagogos no âmbito da atividade docente que ocorre em sala de aula, levando os a compreender a organização e a gestão de sistemas e instituições de ensino”. (P8, 2024);

“Sim! E a disciplina de conteúdos ofertados na mesma condizem com as problemáticas enfrentadas em sala de aula” (P9, 2024);

“Sim, oferece!” (P10, 2024);

“Sim”. (P11, 2024);

“Sim! adquirimos com a prática e às vezes o estágio colabora muito” (P12, 2024);

“Sim”. (P13, 2024);

“Sim”. (P14, 2024).

Nos dados coletados na escola B houve unificação nas respostas, 100% respondeu afirmativamente, assim, podemos inferir que esses professores estão satisfeitos com a preparação oferecida durante o período da graduação. Para as autoras Leite e Fernandes (2013, p. 57): “a formação dos professores responde ao conjunto de fatores pensados e organizados”. Essas constatações permitem abordar o assunto da formação inicial docente e práticas pedagógicas, a partir dos desafios enfrentados por professores dos Anos Iniciais 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Destacamos que cursos destinados à formação de professores, como o Curso de Pedagogia, devem fornecer meios para que o professor adquira capacidade de utilizar, cotidianamente, o vasto leque de saberes que permeiam e constituem o exercício da profissão docente. Nesse sentido, a teoria deve ser contemplada na prática e vice-versa. Ao serem inseridos, nos contextos da prática pedagógica, professores experienciam a transposição da teoria para a prática e percebem que, além dos métodos de ensino, dos conhecimentos teóricos e das teorias do desenvolvimento e dos currículos entre outras questões teóricas, há também os necessários aprendizados pela prática.

Em Nóvoa (2017), lemos que são frequentes os discursos que valorizam as atribuições das universidades e das escolas na formação inicial dos professores, entretanto, o desafio entranhado nas relações que se estabelecem, nesse universo, podem levar ao desenvolvimento educacional ou a um caminho inverso a esse desenvolvimento. Nesse sentido, entre as tarefas da formação, podemos citar a consolidação de conhecimentos: científico, intelectual e cultural, que possibilita vínculos da prática docente com a pesquisa e

com o pensamento crítico. O autor também salienta que esse conhecimento deve favorecer interrogação e criação constantes, na atuação pedagógica, pois esse vínculo necessário, da teoria com a prática, pode fazer a diferença nas atividades rotineiras, no dia a dia em sala de aula.

Assim, a formação docente deve atender as referidas demandas, para garantir a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas. Os dados referentes à avaliação da formação, durante o Curso de Pedagogia, da UNIMONTES, revelaram que os participantes a consideram adequada, no que diz respeito ao desenvolvimento da prática docente.

Ainda a respeito desse tópico da análise, perguntamos, aos professores da escola A, se consideram a formação teórica e as metodologias oferecidas, na graduação, adequadas ao exercício da profissão docente:

“Sim! A formação inicial e propiciou formação teórica e metodologias adequadas”. (P1, 2024)

“Sim! A formação inicial me propiciou formação teórica adequada”. (P2, 2024)

“Sim! Percebi através dos estágios obrigatórios”. (P3, 2024)

“Sim!” (P4, 2024)

“Sim!” (P5, 2024)

“Não! Foi necessário muito estudo por conta própria uma vez que senti dificuldade com as metodologias em sala e meu conhecimento inicial foi insuficiente”. (P6, 2024)

“Sim! A formação teórica propõe um embasamento”. (P7, 2024)

Percebe-se, nas pontuações feitas por 6 dos professores participantes, que 21,6% (vinte e um e seis por cento) receberam formação teórica e metodológica adequadas para o exercício da profissão docente. Contudo, P6, que configura 3,6% (três e seis por cento), informou que tanto a formação teórica, quanto a metodológica foram insuficientes para sua atuação, como docente e declarou que realizou considerável esforço, sem o apoio do curso, para a realização do seu trabalho docente.

A esse respeito, Bernadete Gatti afirma:

Claro que precisamos considerar na formação de docentes, de um lado, uma

formação cultural básica ampliada em disciplinas que contribuam para a compreensão do fato social que chamamos de educação e ensino; e, de outro, formação em conhecimentos e compreensão do sistema escolar e da escola como um instituído sócio-cultural com especificidades, buscando trazer aos alunos uma compreensão sobre a realidade escolar, pelas pesquisas. E que eles precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco de sua profissão, e o elemento definidor de sua profissionalização” (Gatti, 2009, p.94)

Esse estudo traz a provocação da autora e considera a complexidade da questão, que envolve a discussão do currículo dos cursos de licenciatura, em geral e do Curso de Pedagogia, em particular, afim de promover reflexão a respeito do perfil de pedagogo que se pretende formar.

Assim, como afirmou P6, os professores que percebem lacunas em sua formação, aprendem, também, a buscar na prática docente, ou seja, em sua atuação, a interpretação das atividades, por ele mesmo desenvolvidas.

Ressalta-se, contudo, que, ainda assim, é preciso que o Curso de Pedagogia e os programas e parâmetros de formação de professores priorizem a criação, a concepção e a execução de projetos pedagógicos para que o professor, em formação inicial, compreenda melhor o contexto que, futuramente, será o seu ambiente de trabalho. Além disso, é fundamental que esse profissional sintá-se preparado, a partir da formação recebida no curso, para a execução de seu trabalho, como docente.

Consideramos, ainda, que os dilemas e as dificuldades enfrentados por esse professor, desde o início de sua atuação docente, conforme observa Franco (2000), são, em grande parte, advindos das exigências, a que se propõe, de desempenhar a função de modo eficiente, até mesmo na resolução de variadas questões, concernentes ao cotidiano de professores iniciantes. Haja vista o fato de enfrentar dificuldades referentes a um período de adaptação, cujo contexto, normalmente, exige que o profissional conduza, com excelência, diferentes processos educacionais, como o de ensino e de aprendizagem e também que considere: as etapas de desenvolvimento de seus alunos, os conteúdos a serem desenvolvidos, bem como questões referentes à disciplina dos alunos e à organização da sala de aula.

Nesse contexto, analisamos, ainda as respostas que estão pareadas com as pontuações. São as que totalizam 21 % (vinte um por cento): P1, P2, P3, P4,P5 e P7, afirmaram que a formação inicial docente propiciou-lhes formação teórica e metodologias, para que se sentissem aptos a conduzir, de modo satisfatório, o exercício docente. Ao alinhar respostas, encontramos correspondências nas ponderações de Curado-Silva, acerca da

formação de professores: “[...] o ser professor é constituído e aprimorado à medida que o profissional em formação ou em serviço busca refletir a partir de situações práticas reais”. (Curado-Silva, 2011, p. 70).

Entendemos que, desde a graduação, futuros professores são levados a refletirem a respeito de temas que, na maioria das vezes, só ficarão definitivamente esclarecidos, no decorrer da prática pedagógica. Nesse sentido, lembramos o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, publicada em dezembro de 1996, que propõe que a formação esteja ligada, sempre, às competências e habilidades necessárias à prática, de forma que os professores sejam capazes de resolver as situações cotidianas. Essa lei determina que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996)

No exposto, percebe-se o interesse por uma formação docente, que busque atender as diferentes especificidades. A partir disso, sugere que a teoria e a prática devem estar sintonizadas, pois são relevantes para o professor em formação, que tem a necessidade de dominar questões concernentes ao futuro ambiente de trabalho e pode alcançar tal intento, por meio do estágio curricular obrigatório, como confirma a resposta de P3, que avalia a formação teórica e as metodologias, como sendo adequadas para o exercício da profissão docente: “[...] percebi através dos estágios obrigatórios” (P3, 2024).

Para Paulo Freire (1996), a reflexão crítica é indispensável sobre a atividade docente. A partir dessa consideração, foram constituídos os elementos desencadeadores para a análise dos dados da escola B, para a questão de número 2 (dois), que indaga se a formação teórica e as metodologias obtidas, na graduação são adequadas para o exercício da profissão docente:

“Sim, na medida em que as mudanças sociais geram transformações no que tange ao ensino aprendizagem” (P8, 2024);

“Sim, o processo de formação inicial é essencial para que um professor seja provido de conhecimentos teóricos, que unidos à experiência cotidiana os fazem vencer dificuldades e problemas da profissão” (P9, 2024);

“Sim, após conclusão do curso me senti apta a exercer minha profissão”
(P10, 2024);

“Sim” (P11, 2024);

“Sim” (P12, 2024);

“Sim” (P13, 2024);

“Sim” (P14, 2024);

Buscamos compreender a harmonização das respostas, mas ao mesmo tempo, desperta-nos a atenção, quando refletimos sobre a formação docente, no Curso de Pedagogia, e sobre as respostas obtidas na questão de número 2 (dois), 7 (sete): 25,2% (vinte e cinco e dois por cento) dos professores egressos da Unimontes, da escola B, afirmaram estar satisfeitos.

Esse percentual revela que, mesmo com as possíveis mudanças ou com os apontamentos mais precisos, referentes ao Curso de Pedagogia, as análises de 100% da amostragem sinalizam que estamos no caminho, ao considerar que temos obtido bons resultados, entretanto, não podemos desconsiderar que sempre há espaço para mudanças e possíveis melhorias.

Percebemos que os desafios dos professores da escola B estão sendo vencidos, o que não quer dizer que todo foram sanados e que não haja mais desafios. Todos os dias, ações são contextualizadas para professores, para estudantes e para a escola, contudo, os professores demonstram ter capacidade e segurança, em suas ações, o que nos impulsiona a acreditar que, muito pode ser feito, em prol de uma educação competente e igualitária para todos.

Nesse aspecto, Tardif (2002) corrobora, ao defender que a parte significativa dos saberes docentes são adquiridos durante a formação. Assim, é importante que se considere que os projetos distribuídos, ao longo do curso de pedagogia, devem sugerir que haja proximidade entre o aluno e a prática docente, bem como a outras áreas da pedagogia. Para esse autor, o saber experiencial é muito importante para o exercício da profissão docente e a esse saber, nem sempre, tem se dado a importância devida.

Desse modo, o “olhar”, o “ouvir” e o “acompanhar” o que tem a dizer o professor, que está no chão da sala de aula, sobre a formação, sobre a instituição, sobre os docentes e sobre as universidades e/ou faculdades constitui estratégia pertinente para conhecer o que pode e precisa ser mudado e adaptado para a melhoria da qualidade da Educação Básica, pois

uma depende da outra e ambas estão, intrinsecamente, ligadas. Nessa perspectiva, esse estudo permeia o caminho da formação inicial docente, com foco na Educação Básica, pois como já foi apontado anteriormente, ambas estão atreladas.

A partir dessa consideração, os participantes dessa pesquisa foram selecionados, aleatoriamente, nas escolas que oferecem o Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Para a análise dos desafios encontrados no cotidiano da sala de aula, tornou-se necessário investigar também a instituição que formou esses profissionais. Assim, foi escolhida, para compor o cenário de análise das práticas docentes e os desafios em sala de aula vivenciados pelos professores, a instituição Unimontes, pois, em meio a um significativo contingente de faculdades e universidades, em Montes Claros, cidade com população de 414, 240 ⁷ (quatrocentos e quatorze, duzentos e quarenta) mil habitantes, a Unimontes, por ser pública, atende um grupo considerável de estudantes, nas licenciaturas e tem, no Curso de Pedagogia, o maior contingente de alunos, o que o torna o mais populoso curso, entre as licenciaturas, na formação de professores.

Essa informação impacta, diretamente, a Educação Básica, pois, somente egressos da Unimontes participaram da coleta de dados, nesse estudo. Salienta-se que, em relação à formação inicial docente, caso seja constatado algum tipo de *déficit*, os reflexos disso tendem a recair, inicialmente, sobre o Ensino Fundamental, na Educação Básica.

Exposto o contexto da pesquisa, trataremos da terceira questão, que é direcionada aos docentes, egressos da Unimontes, diz respeito, diretamente, à formação inicial desses profissionais, que, hoje, são graduados, no Curso de Pedagogia e, como professores atuantes em salas de aula, podem estabelecer paralelos negativos ou positivos, quanto à formação que receberam. Podem, também, refletir se essa formação foi suficiente para se sentirem seguros no enfrentamento dos desafios cotidianos da profissão docente, nas escolas. Assim, procura-se aferir se o Curso de Pedagogia, da Unimontes está formando professores para que, na prática pedagógica, encontrem respostas para as necessidades que surgem nas salas de aula. Diante desse questionamento, a pesquisa registrou:

“Na prática encontramos algumas respostas para as necessidades em sala de aula mas, também encontramos muitas adversidades” (P1, 2024);

⁷IBGE, <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/montes-claros.html>

“Sim. Encontramos algumas respostas para dificuldades em sala de aula” (P2, 2024);

“Na verdade, existe uma certa discrepância entre teoria e prática, mas tendo uma boa base na formação, é possível estar apto para os desafios” (P3, 2024);

“Na época da minha formação sim” (P4, 2024);

“Em sua grande maioria sim” (P5, 2024);

“Não. Foi uma dificuldade minha, que me formei em 2001 e o curso continua não formando, adequadamente, os professores para a prática de sala de aula” (P6, 2024);

“Na minha época sim, não sei agora” (P7, 2024).

A formação de professores ou de docentes, como, comumente, se faz referência, não é uma tarefa fácil e, nesse contexto, a universidade tem como papel agregar conhecimentos teóricos e práticos, aos estudantes, que após a conclusão do curso, serão professores ou professoras. De outro modo, é, também, papel dos cursos de formação de professores criar condições para que se efetive a construção dos conhecimentos, que vão favorecer o aprendizado dos saberes científicos e práticos, para a instrumentalização desse profissional para o trabalho, na sala de aula. Ressalta-se que, mesmo com a compreensão de que, somente a graduação, talvez não seja bastante, que é necessário garantir que haja a formação continuada, em serviço, contudo a formação inicial continua sendo a base, que é indispensável.

A reflexão a respeito de mais uma questão provocativa, direcionada aos sujeitos dessa pesquisa, evidencia pontos de vista diversificados: 3 (três), 10,8% (dez e oito por cento), dos 7 (sete) professores depoentes ressaltam adversidades, discrepâncias entre teoria e prática e relatos de formação inadequada. Nesse contexto, faz-se necessário identificar as deficiências teórico-científicas, de alguns cursos de formação de professores, disponíveis, hoje. O que intentamos com esse estudo é, justamente, revelar pontos de vista de professores, que atuam em salas de aula e que, muitas vezes, são invisibilizados em suas fragilidades docentes. Nesse sentido, além do esforço do professor em buscar formação e atualizações, a responsabilidade em habilitá-lo para o ofício é dos cursos de formação inicial, pois devem oferecer bases sólidas, para a profissão de professor.

A respeito desse aspecto da formação, estudos sobre práticas educativas de professores devem ser feitos a partir de situações reais, vivenciadas na sala de aula, tanto na

formação inicial quanto posterior a ela, durante toda a trajetória profissional, visto que a formação é processo contínuo (LIBÂNEO, 2010). Assim, os informantes P1, P2 e P6 retratam fragilidades, a partir da formação inicial, percebida durante a atuação na sala de aula. Essas fragilidades consistem em informações importantes, que não desqualificam esses profissionais, para o trabalho docente, contudo tornam-se necessárias no cenário de formação continuada. Análises referentes a esse contexto, instrumentalizou-nos para a elaboração de um projeto de formação continuada, urdido a partir dos dados coletados.

Assim, com o intuito de balizar nossas reflexões, à luz dos pressupostos teóricos de Pimenta (2012), por sua ótica, que contempla muitas das facetas dos cursos de licenciatura, em geral, quando reitera: “[...] formem professores com conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, capazes de lhes dar autonomia que os levem a ir construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (p.18).

De forma correlata, Nóvoa, (2017), sobre a formação de professores, a partir de um diagnóstico duro e problemático, afirma:

O diagnóstico sobre a formação de professores no Brasil está feito, e há muito tempo. Para além de textos de alguns autores de referência, há relatórios oficiais, nomeadamente do INEP e do Conselho Nacional de Educação, que revelam de forma clara as fragilidades da formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 6).

Para esse autor, as dificuldades enfrentadas pela Educação Básica surgem, em parte pelas lacunas da formação inicial docente e são dados que, não estão escondidos do cenário social, pelo contrário, são externalizados pelos indicadores nacionais e também pelos internacionais. Daí a importância dessa dissertação, que analisa e discute dados atualizados a respeito das questões da Educação Básica, utilizando, como referência, profissionais que atuam no Ensino Fundamental. (Nóvoa, 2017).

Ainda a respeito desse tópico, outros dados, trazidos pelos professores P3, P4, P5 e P7, da escola A, revelaram que a formação tem auxiliado, na prática pedagógica e tem contribuído, na busca por respostas para as demandas emergentes, na sala de aula. Esses diferentes posicionamentos encaminham as análises para reflexões a respeito do papel das universidades, no desenvolvimento e no aprimoramento da Educação Básica. A partir das análises empreendidas, acreditamos ser possível fazer mais e melhor, a partir da formação dos

professores, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de desenvolvimento das comunidades, no entorno das escolas.

Em segundo lugar, consideramos que os desafios, vivenciados pelos professores, na prática pedagógica, muitas, vezes, geram inquietação, mas a solução para tais desacertos pode não estar, apenas, na formação inicial ou na atuação do professor. É de conhecimento geral, também, que contextos sociais tumultuados requererem posturas adequadas e específicas, dos profissionais, para aquele dado momento e, nessas situações, ter conhecimentos científicos prévios, poderá auxiliar na resolução dos desafios.

Partindo desse princípio, investigamos o posicionamento dos professores da escola B, referente ao questionamento sobre o Curso de Pedagogia, da Unimontes, estar formando professores com habilidades para encontrarem respostas, para as necessidades existentes nas salas de aula:

“Sim, fomenta-se a pesquisa nas disciplinas estudadas com vistas a testagem de métodos e busca de respostas para as necessidades diárias da sala de aula é apresentada como um laboratório” (P8, 2024);

“Sim por meio da pesquisa extensão podemos testar a adequação aos fatores intrínsecos à sala de aula o curso fomenta a pesquisa e a sala de aula é apontada e estudada vimos isso no estágio” (P9, 2024);

“O curso é essencial para promover o professor de conhecimentos teóricos que Unidos a sua experiência cotidiana o façam buscar soluções para vencer os problemas e dificuldades da profissão” (P10, 2024);

“Na minha época sim, porém nos dias de hoje precisarei rever e atualizar a prática” (P11, 2024);

“As necessidades surgem e se modificam, a cada dia, há necessidade, é necessário formação continuada, para exercermos bem a nossa profissão” (P12, 2024);

“Sim” (P13, 2024);

“Sim” (P14, 2024).

Na apreciação dos dados em análise, da escola B, ficou evidente que os professores dessa escola sinalizaram a importância da formação inicial recebida na graduação em pedagogia, para conseguirem responder com qualidade, os temas inerentes à educação.

Com respostas afirmativas, 100% (cem por cento) dos professores declararam a

importância da formação inicial para o desenvolvimento docente. Destacamos o depoimento da informante P9, que estabelece relação entre conteúdo sistematizado e conteúdo da prática social. A professora reiterou a importância do ensino, da pesquisa e da extensão e considerou que esses fatores são intrínsecos à sala de aula, em que se tenha concretizado o estágio, durante a formação inicial.

Desse modo, conclui-se que, na formação inicial docente, o estágio é uma etapa importante, popularmente conhecido como a parte prática de um curso teórico, deve ser entendido como dois momentos que não se desvinculam, pelo contrário, se complementam, tendo como finalidade propiciar, ao acadêmico, maior aproximação e conhecimento da realidade, na qual encontra-se inserido. (Pimenta, 2012)

A partir de tais considerações, pode-se afirmar que porcionar um viés constante entre a prática profissional e a formação teórica equivale a articular teoria e prática, de modo a compreender a formação inicial e a trajetória profissional, como possibilitadoras de desenvolvimento, na profissão docente.

5.2 Eixo - II – Os desafios da prática pedagógica

Nesse Eixo II, optamos por tratar os dados, de modo global e com alguns destaques. Essa parte da pesquisa tem como objetivo identificar e analisar os desafios vivenciados, pelo docente, em sala de aula. O detalhamento dos dados referentes a essa seção podem ser verificados no Apêndice I. As questões formalizadoras desse eixo são as de número 4 (quatro), 5 (cinco) e 6 (seis) do questionário aplicado: após concluir a graduação, na atuação, como professor (a), em sala de aula, você diria que o aprendido, a partir da formação inicial tem auxiliado no desenvolvimento de suas atividades profissionais? Quais pontos você identificaria, como positivos ou negativos, relacionados à prática pedagógica, nas escolas, e quais as maiores dificuldades para o exercício da profissão docente?

A prática docente refere-se ao conjunto de atividades, métodos, estratégias e comportamentos adotados pelos professores, no processo de ensino e aprendizagem. Envolve não apenas a constituição do conhecimento, mas também a mediação de experiências de aprendizagem, que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Essa prática é influenciada por diversos fatores, nos quais se incluem a formação de professores, o contexto escolar, as necessidades dos alunos e as políticas educacionais.

Para Nóvoa (2013) o campo da formação docente é dinâmico e multifacetado e requer, dos educadores, não apenas conhecimento técnico e pedagógico, mas também habilidades interpessoais e desejo contínuo de aprendizado. Já, Paulo Freire (2003) registra, em seus escritos, que a prática pedagógica deve ser baseada no diálogo e na problematização, de modo que professores e alunos aprendam juntos, em processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o autor afirma que, a educação deve promover a conscientização e a transformação social.

Nesse movimento de desvelar os desafios da prática pedagógica vivenciada pelo professor, perguntamos aos docentes se, após a conclusão do curso de graduação, na atuação em sala de aula, eles consideravam que os componentes curriculares, do Curso de Pedagogia, da Unimontes respondiam às demandas postas nos Projetos Políticos Pedagógicos de suas respectivas escolas.

Dos 7 (sete) depoentes da escola A, houve três abstenções, 2 (dois) responderam afirmativamente e 2 (dois) responderam parcialmente, afirmaram haver lacunas no que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva. “Penso que algumas lacunas foram deixadas, principalmente, no tocante à Educação Especial e Inclusiva” (P5, 2024).

Esse dado chama a atenção, em relação às tensões oriundas dos discursos, que atravessam a intencionalidade das propostas apresentadas pelo PPP, documento essencial que norteia as diretrizes, os objetivos e a organização curricular do Curso de Pedagogia, ao refletir a identidade e a proposta educacional da instituição. Esse documento é revisado, periodicamente, para garantir que o curso continue atendendo às necessidades acadêmicas e profissionais contemporâneas. Nele encontra-se a disciplina Educação Especial/Inclusiva, com carga horária de 72 h/a (setenta e duas horas/aula) ofertadas no 7º período do Curso de Pedagogia, essas são referências básicas da pensadora Maria Teresa Eglér Mantoan, em sua obra *A Integração de Pessoas com Deficiência* (1997).

Ainda a respeito da Educação inclusiva:

Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. Valorização das diversidades culturais e linguísticas na promoção da Educação Inclusiva. O acesso ao conhecimento e aos ambientes sociais e escolares de alunos com deficiência e altas habilidades, para assegurar o direito a educação, como prescrição constitucional. Acessibilidade à escola e ao currículo (Montes Claros, 2013, p.117).

Os componentes curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) são desenvolvidos para responder às demandas dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas locais. Baseiam-se em diretrizes que buscam alinhar a formação dos professores com as necessidades educacionais e contextuais da região. (Montes Claros, 2013).

Quanto aos professores da escola B, observou-se um alinhamento nas respostas, todos os 7 (sete) professores responderem “sim”, confirmaram que os componentes curriculares do Curso de Pedagogia, da Unimontes respondem às demandas dos Projetos Políticos Pedagógicos da escola em que eles atuam. Reiteram que é pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, norteados pela legislação vigente, que reconhecem que os componentes curriculares do curso, respondem aos propósitos do PPP das suas escolas de atuação. P10 afirmou que, “Sim, o curso ofereceu componentes curriculares que nos permitem conhecer o passo a passo para elaborar o PPP e vê-lo funcionando dentro da escola” (P10-2024).

Os professores investigados, todos na condição de egressos da Unimontes, elencaram pontos positivos e negativos, relacionados à prática pedagógica, na sala de aula, identificados por eles. As respostas referentes a esse questionamento se assemelharam, nos *pontos positivos* citados pelos professores de ambas as escolas pesquisadas. Já, os pontos negativos apresentam posicionamentos divergentes e percebeu-se que cada um expressou sua real dificuldade, no desempenho, na sala de aula, em virtude das relações externas. Para os professores das duas escolas em análise, os pontos positivos se referem à relação entre teoria e prática que, conforme relataram, acontecem de modo satisfatório e atrelam o conhecimento adquirido na teoria, durante o Curso de Pedagogia, à vivência, na prática, ou seja, de acordo com os relatos lidos, a formação inicial tornou-os aptos para a sala de aula e para o estabelecimento da necessária relação entre teoria e prática, no trato com os estudantes, no cotidiano escolar.

Esses depoentes afirmaram, ainda, que o estágio, realizado no Curso de Pedagogia foi um dos pontos positivos. A informante P3 ressaltou: “os estágios proporcionam a prática da teoria apreendida embora eu pense que ele deveria iniciar antes em um período maior do que ele é oferecido ” (P3, 2024). Outros professores reiteraram que a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia buscou, por meio de elementos técnicos e metodológicos do processo educativo, articular com o aprofundamento teórico, de forma a assegurar a interação com a sociedade: “A dinâmica do curso e sua qualidade, a participação nas aulas e a realização de

trabalhos ofertados, no cumprimento de estágios, nos seminários promovidos durante o curso, todos foram muito bons, com conteúdos simplificados, com pesquisa e extensão com interação social” (P09, 2024).

A respeito da teoria e da prática, afirmaram que essa relação é fundamental para garantir que os futuros professores sejam capazes de aplicar os conhecimentos teóricos, adquiridos de maneira eficaz e reflexiva, em contextos reais de ensino. Nesse aspecto, para Curado Silva (2018), a teoria e a prática só fazem sentido, quando respondem às necessidades enfrentadas pelos professores, no cotidiano da sala de aula, sem que nada os impeça de pensarem novos conhecimentos pedagógicos. Aí sim, é importante.

Mesmo considerando que possa haver fragilidades na formação inicial, as ponderações dos professores nos alertam e nos motivam a pensar nas possibilidades, que cada um tem, de se construir, como profissional, na constância das aprendizagens e das situações que englobam a prática pedagógica individual e coletiva.

Já, a respeito dos aspectos negativos levantados, as divergências são pontuais, foram relatados contratempos e percalços em relações dificultadoras, experimentadas no exercício da docência, nas salas de aula, advindas de contextos externos. Há depoimentos recorrentes, no material coletado, nas duas escolas: a desvalorização do professor no contexto educacional, a ausência da família no acompanhamento escolar das crianças e as mudanças constantes na educação, como indisciplina entre outros fatores:

“A desvalorização do professor falta de apoio familiar” (P1, 2024);

“Desvalorização do professor falta de apoio familiar” (P2, 2024);

“Alunos com transtornos de aprendizagem, em que, na maioria das vezes, não somos preparadas ou capacitadas para tais necessidades e para a falta de compromisso das famílias” (P3, 2024);

“Cobrança exagerada e pouco tempo destinado ao planejamento das mudanças constantes na educação” (P4, 2024);

“Tempo disponível para formações pedagógicas e serviços e responsabilidades não assumidas pelas famílias” (P5, 2024);

“Falta de investigação dos alunos que apresentam características de transtornos da aprendizagem e falta de acesso às tecnologias para o ensino-aprendizagem, tudo parte da escola e da família” (P6, 2024);

“Falta de interesse do governo” (P7, 2024);

“Acrescente presença da tecnologia, no ambiente escolar, tanto por parte dos alunos, distraíndo-os, quanto pela falta de conhecimento e estrutura das escolas, para incorporar e utilizar essas tecnologias, a favor do sistema” (P8, 2024);

“Aliar os fatores externos à sala de aula, como agente contribuidor para o sucesso da aprendizagem, e fatores externos, condições sociais e familiares dos alunos, além de outros” (P9, 2024);

“Dificuldade de comunicação com as famílias, indisciplina, desinteresse dos estudantes e mudanças, constantes, na educação” (P10, 2024);

“Falta de recursos materiais e assistência familiar” (P11, 2024);

“Desvalorização do professor e uso das tecnologias pelos alunos, aliados à falta de recursos na escola e indisciplina” (P12, 2024).

“Indisciplina” (P13, 2024);

“Indisciplina” (P14, 2024).

Percebe-se que, para essas professoras, o exercício do ofício docente e o enfrentamento dessa realidade é desafiador. A análise dessas respostas, leva-nos à percepção de que essas profissionais depararam-se com situações sociais, as quais não cogitavam fazer parte do cotidiano das escolas. É fato que os conhecimentos e os saberes que acreditavam possuir, advindos da formação inicial não foram suficientes para lhes darem tranquilidade e segurança, no processo de desenvolvimento da docência. Depararam-se com questões sociais, que só fizeram parte, de discussões teóricas, na academia universitária, no período referente à formação inicial, contudo, questões comuns, do “chão da escola” não experimentaram por tempo suficiente, mesmo que tenham passado pelo estágio supervisionado obrigatório, durante a formação.

Em virtude do contexto apresentado nesse questionamento, é possível perceber as muitas contradições que permeiam o trabalho pedagógico, as formações de professores, oferecidas nos cursos de Pedagogia, devem priorizar a *práxis*, para que os profissionais possam, de maneira mais tranquila, equacionar as adversidades que surgem no âmbito social escolar, pois: “[...] gerir e executar não está livre de tensões, conflitos e desafios, onde é necessário encontrar equilíbrios entre as resistências individuais e institucionais, que implicam negociações”. (Sampaio E Leite, 2014, p.12).

Nesse sentido, Curado Silva (2018) explica:

Na perspectiva da práxis, o professor tem sua identidade constituída como produtor de conhecimento pedagógico, tendo a relação entre teoria e prática não hierarquizada como base de seu processo formativo.[...] uma formação voltada para uma relação dialética entre teoria e prática, tomando o professor como construtor de conhecimento pedagógico, possa apresentar-se como um caminho para a quebra do círculo vicioso em que se encontra a formação e a prática docente: a formação docente se dá num modelo basicamente de transmissão/recepção, modelo que tende a ser repetido pelos futuros docentes, que acabam ao assumirem a posição de seus antigos professores, seja da graduação ou da educação básica (Curado Silva, 2018, p. 71).

Concordamos com o autor, quando esclarece que esse entendimento deve seguir o princípio de formação dos docentes e estabelecer os propósitos, os quais permeiam a prática pedagógica. Nem sempre as formações docentes padronizadas acolhem as necessidades específicas, oriundas das ações educativas. Assim, a relevância na discussão continua a recair sobre o par dialético teoria e prática, que é necessário e atual. O fato é que, no contato com a realidade, o professor pode expandir, criticamente, a prática e superar tais contextos, de modo a transformar a realidade, ao seu redor, por meio da conquista e da aplicação do conhecimento.

Nesse Eixo II: os desafios da prática pedagógica, houve esforço contínuo para interpretar os contextos e compreender aspectos da realidade vivenciada, cotidianamente, por professores. Esse exercício de investigação das implicações do trabalho docente, em contextos multifacetados, nos foi apresentado, durante o desenvolvimento da pesquisa, na busca por formações capazes de assegurar o aprimoramento das práticas pedagógicas, frente aos problemas, considerados externos ao ambiente da sala de aula e que inferem, diretamente, no desempenho das atividades dos docentes. Esses têm sido alguns dos desafios, que buscamos discutir nos cursos de formação docente: as carências do processo formativo inicial e a complexidade das intercorrências que se colocam, nas práticas dos docentes. Isso posto, passemos para a análise do último tripé investigativo, postulado por essa pesquisa.

5.3 Eixo - III - Profissão Docente - Formação Continuada

Nesse último tripé investigativo, as questões discutidas giraram em torno das percepções dos professores a respeito dos cursos rápidos de formação continuada e seu potencial para assegurar a melhoria da prática docente. Além disso, buscou-se captar as vozes dos professores, por meio de sugestões a respeito de cursos e de práticas educativas. Os

depoentes foram questionados, também, sobre as principais necessidades dos cursos de graduação em pedagogia, oferecidos pela Unimontes, que devem ser pesquisadas e compreendidas. A disposição para refletirem a respeito da elaboração de projetos de intervenção, democráticos e participativos, voltados para a formação continuada dos docentes também foi aferida. E, por último, foram estimulados a exteriorizar a respeito de temas que gostariam que fossem abordados a respeito da temática, no contexto dessa investigação.

Nesse sentido, buscamos entender o quão importantes podem ser as relações e as formações, estabelecidas, nos espaços escolares, e o modo que podem acontecer, na prática. Assim, nas apreciações ouvidas, em relação à formação inicial docente e à formação continuada, foi possível identificar que valorizam a formação continuada, como parte do esforço para agregar qualidade, na prática pedagógica, em sala de aula: “A formação continuada é uma importante aliada para melhoria do processo de formação, pois oportuniza aprendizados diferentes, por práticas desenvolvidas e testadas em sala de aula, por docentes diversos” (P8, 2024). “Considero de extrema relevância, uma vez que assegurar a formação continuada é propiciar a mudança da realidade escolar, buscando melhorias na qualidade do trabalho”. (P3, 2024).

No tratamento das respostas coletadas, observamos que há concordância entre os professores, quanto a importância da formação continuada, para nortear a formação de professores, os sujeitos desse processo compreendem esse suporte, para a aquisição de novos conhecimentos, que são imprescindíveis ao exercício dessa profissão, Contudo, não deixam de citar as dificuldades, inclusive em relação ao tempo destinado às atividades da formação continuada: “Pouco tempo disponível para formações pedagógicas” (P5, 2024).

Os informantes revelaram ter intenção de participar das formações, na tentativa de ampliar as concepções sobre a prática pedagógica docente. Nessa perspectiva, Candau e Lélis (1999, p. 63), afirmam: “[...] a prática é a fonte da teoria da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação”. No impasse para compreender e atender as prerrogativas, apontadas pelos professores, cujas demandas foram acolhidas, na pesquisa, e reconheceram a importância da formação continuada. Dinte disso, buscamos elaborar, coletivamente, um curso voltado para os docentes que buscam pela aquisição de novos saberes, como forma de superação dos desafios, encontrados na sala de aula, como reiterou a professora da escola A: “queremos cursos de oficinas práticas, sobre os transtornos de aprendizagem, que acredito ser o maior desafio dentro da sala de aula, inclusive a prefeitura de Montes Claros, eventualmente, oferece capacitações.” (P3, 2024).

Percebe-se que, na perspectiva desses professores, a formação continuada é um dos elementos essenciais para levar a docência em direção à possibilidade de novos horizontes profissionais, com a capacidade de fornecer saberes para lidarem com a diversidade escolar, enfrentada cotidianamente. Os professores acreditam na formação continuada, como portadora de teorias, de possibilidades de trocas de experiências e conhecimentos e como articuladora da prática pedagógica, capaz de atender necessidades das aprendizagens. Ainda na concepção dos depoentes, a formação continuada favorece o aperfeiçoamento para a profissão docente, uma vez que entendem ser necessária a atualização constante. A sociedade muda, as pessoas mudam o contexto educacional muda. Nesse sentido, se faz necessário observar os diferentes modos de aprendizagem, no intuito de resolver os problemas diários, na sala de aula.

Para Imbernón (2011, p. 15), a formação tem um caráter contínuo, que vai além da simples atualização do conhecimento científico. Assim, a formação se estabelece: “[...] na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. O autor compreende que a formação constitui parte principal para o desenvolvimento dos docentes, ao longo da vida profissional: “Já formei há muito tempo apesar de sempre buscar formações é necessário” (P12, 2024), “Educação Especial Inclusiva na prática, alfabetização de alunos com autismo” (P5, 2024), “novas tecnologias incluindo as IA e seu uso na prática da sala de aula” (P6, 2024). Percebe-se que os docentes buscam, na formação continuada, elementos essenciais para repensarem suas práticas pedagógicas.

Notamos que os anseios são diversos, várias percepções são registradas e devem ser consideradas, para efeito dessa análise. Nesse âmbito, observamos que as professoras refletem sobre a sua prática e, quando percebem fragilidades, demonstram interesse pelos cursos de formação continuada e atualização de conhecimentos. Antônio Nóvoa (2017), também demonstra compreender essa realidade, ao evidenciar que professores devem primar por uma abordagem reflexiva, a partir da qual possam analisar e validar, continuamente, sua prática pedagógica. Essa reflexão crítica é vista como um componente vital da formação continuada e permite que os educadores melhorem suas habilidades e adaptem suas metodologias.

De modo semelhante a Nóvoa, (2019), Imbernón (2011) também discute sobre a formação continuada e aprofunda sua análise, quando traz, para o debate, a necessidade de desenvolver políticas educacionais, que incentivem a formação contínua e crítica dos educadores. Ambos os autores ressaltam a importância de um processo contínuo e reflexivo,

que vise melhorar a prática educativa e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

No contexto dessa análise, com o intuito de fazer ecoar a voz dos profissionais da docência, como coautores em uma reflexão, voltada para as mudanças educacionais: de postura, de pensamento, de currículo, de ação e de perfil, dentre outras, questionamos a respeito das principais necessidades, percebidas durante o curso de graduação em pedagogia, da Unimontes, que deveriam ser estudadas e atendidas. Foram evidenciadas algumas ações relevantes:

“Não respondeu!” (P1, 2024);

“Aula em forma de pesquisa de campo ou laboratório pedagógico para a prática mais eficaz (P2, 2024);

“Melhor organização e acompanhamento dos estágios, já que se trata do ambiente de trabalho do professor, a regência deveria ter uma atenção especial no estágio (P3, 2024);

“Mais tempo destinado à prática” (P4, 2024);

“Teorias relacionadas às dificuldades práticas, enfrentadas pelos professores, indisciplina, dificuldade de aprendizagem, educação inclusiva, violência e etc (P5, 2024);

“O grande gargalo seria aproximar teoria e prática, com estágios de regência mais longos, para a aquisição da prática, por parte do professor e maior ênfase no processo de alfabetização (P6, 2024);

“Formação continuada” (P7, 2024);

“A formação de professor pesquisador reflexivo e interdisciplinar que se sinta capaz de atuar profissionalmente com atribuições de cientista pesquisador para que possa implementar e desenvolver projetos de mudanças quando necessário” (P8, 2024);

“A melhoria do ensino da pesquisa, para que se amplie os estudos dos problemas enfrentados no dia a dia de sala de aula com vistas a produção de metodologias capaz de sonar tais problemas” (P9, 2024);

“É urgente buscar formas de oferecer um trabalho que leve o pedagogo a ser valorizado e reconhecido, dentro e fora do ambiente de trabalho e, durante o curso, ser levado a dominar os conteúdos ensinados” (P10, 2024);

“Faltam recursos para disponibilizar os materiais teóricos” (P11, 2024);

“Metodologias didáticas e avaliação” (P12, 2024);

“Estágio maior a docência” (P13, 2024);

“Estágio maior tempo na docência” (P14, 2024).

Uma multiplicidade de razões permearam os depoimentos, com excessão um informante, que se absteve de responder, os demais, 13 (treze) docentes apresentaram reivindicações para o atendimento de necessidades, percebidas durante o curso de graduação em Pedagogia, da Unimontes, que devem ser estudadas e atendidas.

De acordo com o ponto de vista das professoras ouvidas na pesquisa, devem ser revistos “os tempos de estágios”, as depoentes sugerem que haja ampliação das cargas horárias das disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia da UNIMONTES.

Para conhecimento do que é proposto pelo PPP (2013), referente à disciplina estágio curricular supervisionado temos a seguinte descrição:

O Estágio Curricular Supervisionado, de acordo as DCN, pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação do professor supervisor acadêmico. É uma atividade intrinsecamente articulada com a Prática de Formação, que se materializa pela atuação docente do estagiário na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos/EJA e Educação Especial, nas escolas de Educação Básica. O Estágio Curricular Supervisionado, de caráter obrigatório, contará com uma carga horária de 2 horas/aula semanais em sala de aula para planejamento, organização e orientação aos alunos na universidade, a partir do 5º período. No campo de estágio serão cumpridas 480 horas, para a realização da observação, monitoria e docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos/EJA e Educação Especial, como condição para obtenção do diploma de licenciatura em Pedagogia (MONTES CLAROS, 2013, P.28-29).

Conforme o documento PPP (2013), o estágio na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES tem uma carga horária necessária para o curso assim estabelecido, é parte fundamental para a formação dos estudantes proporcionando-lhe a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso em situações da prática.

Entendemos que as solicitações dos pesquisados nos alerta para um desempenho ainda mais efetivo das funções pedagógicas do curso de pedagogia da UNIMONTES para que este venha possibilitar uma conversa mais íntima e comprometida, entre o conhecimento já elaborado e a experiência no exercício da prática.

Ainda referente a questão citada sobre o estágio supervisionado, damos destaque a fala do professor P3. “Melhor organização e acompanhamento dos estágios, já que se trata do

ambiente de trabalho do professor a regência deveria ter uma atenção especial no estágio”. (P3, 2024).

Percebemos que quando se fala de fragilidades estas, não estão somente na formalização ou documentação para que tudo funcione bem. Há que se dizer que, acontece descumprimentos que devem ser analisados, mas que não deixam de ser fragilidades, só tem que ser pensadas, percebidas e resolvidas. Uma Universidade que prima pelo pleno desenvolvimento do sujeito de direito e de valores precisam prezar pelo sucesso e bom andamento dos serviços educacionais oferecidos.

Nessa visão, Tardif (2012) destaca as reformas que foram implementadas com o objetivo de repensar e estruturar a formação de professores, adaptada para cada momento histórico, que interferem e normatizam os processos educativos como um todo. Conforme argumentado pela autora, é crucial a correlação entre teoria e prática para evitar a fragmentação e adaptações superficiais do conhecimento.

Chamou-nos a atenção a fala da professora P10 Essa professora esbarrara em situações estruturantes da profissão que podem ser fatores que limitam o docente em suas ações. Fala da desvalorização do profissional pedagogo, da falta de reconhecimento desse profissional da educação, são questões que impactam sobremaneira a vida e trajetória docente, evidenciando os desafios encontrados na profissão. Os processos formativos devem considerar vários fatores para serem eficazes, incluindo as carências e deficiências que afetam a ação docente na comunicação do conhecimento científico e sua aplicabilidade para garantir que a formação do professor seja realmente eficaz e relevante. “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (Saviani, 2013, p. 13).

Concluimos esse tripé investigativo refletindo sobre os dilemas associados à formação continuada e prática pedagógica revelados pelos professores pesquisados, reconhecendo os desafios diários decorrentes da multiplicidade de fatores que interferem na realização do trabalho educativo.

A formação continuada abrange diversos aspectos do desenvolvimento profissional. No entanto, reconhecemos suas limitações ao lidar com os desafios cotidianos em sala de aula, esbarra na falta de tempo por parte do professores, em virtude do acúmulo de trabalho. Nóvoa (2017), propõe que a formação continuada deva estar intimamente ligada ao contexto escolar onde os professores atuam. Isso implica que os programas de formação devam ser relevantes e aplicáveis às realidades e necessidades específicas das escolas e das salas de aula.

Nesse sentido elaboramos o curso para formação continuada que será apresentado a Secretaria Municipal de Educação do município de Montes Claros/MG, bem como para UNIMONTES. Será dada entrada nas instancias, departamentais, colegiados e Pro-reitoria de extensão da Universidade como sugestão de ferramenta de capacitação para o trabalho pedagógico. Este é um curso para formação continuada construído a muitas mãos, as mãos dos docentes egressos da UNIMONTES graduados que percebendo fragilidades no curso de pedagogia desta universidade a qual foram egressos dão suas contribuições de várias maneiras, oferecendo suas “Vozes”, em falas reais e verdadeiras, e sendo visibilizados como sujeitos de mudanças, e cooperante na elaboração de um curso que busca amenizar as fragilidades apontadas no curso de pedagogia.

5. 4 Impressões sobre o Tripé Investigativo

Eixo I – Formação inicial docente do Tripé Investigativo as descobertas são desafiantes. Percebemos a partir dos dados obtidos dos professores participantes desta pesquisa os quais são egressos do curso de pedagogia da UNIMONTES que, quando pensamos em formação inicial docente, mesmo que haja muito a se fazer em prol da formação docente por parte da Universidade, ainda assim, há falas de desafios vividos pelos professores em sua prática pedagógica nos anos iniciais da educação básica.

O Projeto Pedagógico do curso de pedagogia da UNIMONTES “propõe a formação dos profissionais no prazo regular de quatro anos, com ênfase na docência em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”. (MONTES CLAROS, 2013).

Na direção do discutido até aqui, é critério fundamental para que tenhamos um curso de Pedagogia eficiente quanto a formação de profissionais que ocuparam ontem, ocupam hoje e ocupará amanhã o cenário da sala de aula. Estes devem dar suas contribuição de forma única para formação de uma sociedade carente dos seus direitos. Os processos formativos devem promover o desenvolvimento da consciência crítica autoral na ação educativa, com o objetivo de serem conscientes da emancipação social.

A autora Mello, (2000) nos traz uma lembrança importante, ela propõe o que é chamado por ela de princípio da “simetria invertida”, e como é isso? Isso pode ser também chamado de formação inicial docente, o que deve então ser considerado nessa simetria invertida. A autora propõe considerar esta simetria, mas não referente aos cursos de formação que são ingressados e mecanizados como na educação básica, mas sim uma formação que

busque um isomorfismo entre diferentes situações de aprendizagem, nos apropriando de estruturas comuns a elas e abstraindo elementos conjunturais (MELLO, 2000, p.112).

Fica claro a pontuação da autora em nossa pesquisa referente ao isomorfismo⁸, quando os próprios professores da Educação Básica reconhecem que a qualidade da ação pedagógica cotidiana depende da qualidade da formação inicial recebida nos cursos de formação de professores. Ou seja, é importante que se ressalte, quando os saberes docentes e as práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos professores em contextos reais, concretos como a sala de aula, e são postos de maneira crítica e reflexiva como componentes da formação inicial e continuada.

Os achados desta pesquisa até aqui nos apresenta respostas aos objetivos específicos para a condução deste estudo. Dois dos objetivos já foram respondidos. “Verificar se o curso de Pedagogia da UNIMONTES como formação inicial docente tem contribuído para a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, foi o primeiro, o segundo, identificar a percepção dos professores atuantes na educação básica, sobre a articulação entre os eixos que compõem a proposta curricular do curso de Pedagogia da UNIMONTES e a aplicação em sala de aula das competências adquiridas em sua formação inicial na sua prática pedagógica, consideramos os resultados parciais significativos a partir das respostas dos docentes das duas escolas *locos* da pesquisa, revelam mais pontos positivos do que negativos, mesmo considerando as fragilidades existentes.

A formação inicial docente ofertada nos cursos de Pedagogia devem priorizar de uma maneira especial a teoria e prática para que os professores sintam se preparados para às adversidades conferidas no contexto da sala de aula. “[...] a escola existe, pois, para propiciar aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o acesso aos rudimentos desse saber”. (Saviani, 2103, p.14).

No Eixo II do tripé investigativo discorremos sobre os saberes que envolvem a ação educativa frente às singularidades e desafios que as professoras experimentam no dia a dia da sala de aula. É possível perceber a partir da dicotomia que nos propusemos as muitas impressões, idéias, intenções e saberes que entrecruzam o caminho docente, são muitas vezes desafios em sua prática pedagógica. Partindo das falas dos professores pesquisados, estes apontam para os fatores como: indisciplina, desvalorização profissional, falta de tempo para

⁸ A existência de duas ou mais substâncias que têm a mesma estrutura cristalina, de modo a poderem formar soluções sólidas. Dicionário, (Oxford Languages).

capacitações, parceria familiar escola fatores que para eles desarticulação e afetam o trabalho docente.

Os conflitos e dilemas da sociedade penetram nos espaços escolares as salas de aula e exigem mudanças fundamentais nos processos de ensino do professor. Nesse contexto, os docentes, de maneira geral, se sentem desafiados a se aprimorar em capacitações e formações a fim de atender às novas exigências de conhecimento que essas mudanças demandam.

Observa-se nesse contexto já mencionado que as professoras das duas escolas pesquisadas entendem que a formação inicial os prepara-os para a docência, porém, agregam que para superar os desafios a formação conituada é necessário e que há fragilidades que precisam ser reestruturadas. O autor Tardif (2012) destaca como objetivo, “o repensar e organizar da prática pedagógica e formação docente.

No Eixo III buscamos consolidar os dados dessa pesquisa e caminhar para a elaboração do curso de extensão voltado para a formação continuada. Na apreciação dos dados colhidos e analisados, compreendemos que a formação inicial e continuada, apesar de suas limitações, são o caminho e o suporte encontrados pelos professores para ajudá-los a lidar com as dificuldades e contradições enfrentadas na rotina da sala de aula.

Embora debatidos exaustivamente, o curso de pedagogia da UNIMONTES ainda apresentam elementos capazes de instigar autores a se posicionarem sobre o assunto e pensar que a reestruturação é necessária, pois por meio desta pesquisa percebemos fragilidades que se estudadas e proposto mudanças, com certeza muito agregará na melhoria no curso de formação de professores da UNIMONTES, pedagogia.

Nessa incursão desafiante de análise referente as impressões alcançadas no tratamento de dados coletados, através dos tripé investigativo foi pensado pela pesquisa, um veredito, considerando que é missão do pesquisador trazer resultados positivos ou negativos após finalizar uma pesquisa.

O interessante de uma pesquisa é que os comentários tecidos nas questões propostas no questionário, revelam que precisamos ter ciência, enquanto pesquisadores, que por mais que queremos muito, delimitar, todos os apanhados ou as situações referente a temática estudada, não conseguimos em um único questionário!

SEÇÃO 6. ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PÓS-ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS – CURSO DE EXTENSÃO FORMAÇÃO CONTINUADA.

Durante a pesquisa sobre “FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: desafios dos egressos do curso de Pedagogia da UNIMONTES nos anos iniciais da educação básica em Montes Claros-MG/ 2023,” os desafios foram apontados pelos egressos participantes desta pesquisa e que muito agregou nosso estudo em direção a descobertas referente a temática estudada.

O curso de Pedagogia da UNIMONTES torna-se famigerado, como os condicionantes sociais que influenciam as ações educativas, socioeconômico, cultural, familiar e institucional no sertão norte mineiro. Sua importância é estimada para o delineamento de ações que conferem à formação do professor uma estrutura formal básica, proporcionando direcionamentos capazes de atender às especificidades da prática docente e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento pedagógico.

Os questionários de investigação que revelam os desafios diagnosticados nessa pesquisa, nos leva a entender que a prática pedagógica deve ser abordada de maneira mais efetiva durante a formação inicial, ratificando as idéias dos diversos autores que fundamentam esta escrita como, Machado (2016), Gatti (2008), Leite (2014, 2018), Nóvoa (2017), Tardiff (2012), entre outros citados ao longo dessa dissertação.

Dito isso, toma corpo a proposta de um curso pensado para a formação continuada de professores que visa articular teoria e prática, promovendo o desenvolvimento da prática docente buscando sanar os desafios dos professores dos anos iniciais da educação básica

Quando perguntado aos professores sobre a possibilidade e disponibilidade de elaboração de um curso rápido voltado para a melhoria da prática pedagógica construído de maneira “*democrático*” e participativo, uma formação continuada, para os profissionais docentes, as repostas obtidas foram 100% (cem por cento), Sim!

Percebemos o interesse dos mesmos advindos das respostas, “sim, tenho interesse de ajudar”. (P8, 2024), “sim, pode contar comigo”. (P3, 2024), “sim, vamos marcar”. (P9, 2024), “sim, será um prazer, arrumamos um tempo”. (P5, 2024), “sim, a disposição é so marcar”. (P12, 2024), demonstraram interesse e se colocaram a disposição, a recorrência do *sim*, constados no formulário analisados encheu de ânimo essa pesquisadora.

Iniciando com a proposta já delineada, elaboramos as seguintes temáticas para

discussão: a integração entre teoria e prática, a prática pedagógica dos professores, experiências docentes, políticas públicas para formação de professores, formação inicial e continuada de professores à luz da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, e os saberes docentes na formação profissional, englobando conhecimento científico, intelectual e cultural. Esses são temas constantemente debatidos que atravessam e orientam as práticas educativas, promovendo reflexões contínuas entre os profissionais da educação.

O conteúdo do curso até que seja concluído é passível de alterações e mudanças mesmo que já tenha proposições elencadas, isso porque queremos a participação “Delas” as professoras sujeitos da pesquisa que de forma democrática e participativa, serão co-autores nessa construção que trará perspectivas para o atual contexto educacional regional.

É propósito desta pesquisadora, professora da instituição UNIMONTES, levar as aspirações e fragilidades detectadas quanto a formação inicial docente e os desafios da prática pedagógica apontados pelos egressos do curso de pedagogia da UNIMONTES participantes deste estudo. É intento nosso que as desafios encontrados por meio desta pesquisa possam ser trabalhadas junto a universidade por meio de um curso de extensão para formação continuada. Esse curso será apresentado a UNIMONTES afim de que venha agregar na melhoria do curso de Pedagogia desta universidade.

Outro desejo desta pesquisadora é que, os próprios participantes da pesquisa após conjuntamente elaborarmos o curso de formação continuada para professores da educação básica, possam fazer parte também de sua execução junto as escolas municipais bem como junto a UNIVERSIDADE, pois elas, as professoras também são colaboradoras diretas na elaboração do curso de formação continuada por meio das experiências compartilhadas neste estudo .

E por fim caminhar para nível de doutorado com essa discussão, dada a importância da temática formação inicial e continuada de professores que não se esgota em si mesma.

Pretendemos a partir desta pesquisa e enquanto professora da UNIMONTES, retomar as discussões até aqui tecidas nessa dissertação e levá-las para uma pesquisa ainda mais profunda no doutorado onde buscaremos inferências pontuais e incisivas no currículo institucional desta Universidade. Apriore nos contentamos com a proposta elaborada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação aborda uma temática, que é fruto de inquietações, percebidas no exercício profissional docente. As hipóteses levantadas, na tentativa de compreender tais inquietações, apontaram para a formação inicial docente, como suporte para a ampliação das percepções, que implicam em desafios vivenciados, na prática pedagógica, por egressos do Curso de Pedagogia, da Unimontes, que atuam nos Anos Iniciais, da Educação Básica.

Nos últimos dois anos, as possibilidades de leitura e de reflexão a respeito das políticas públicas para a educação foram ampliadas, no âmbito da academia, por meio do desenvolvimento do Curso de Mestrado Profissional,. Ressaltamos que tais políticas são fundamentais para determinar as formações de professores e direcionar a atividade profissional, na Educação Básica. Esse contexto é repleto de encantos e de desencantos, enfim, trata-se de um período de imersão nos estudos e de foco no desenvolvimento de pesquisas, que agregaram valiosos conhecimentos a respeito da formação inicial docente: inúmeros desafios da prática pedagógica. Contudo, para entender melhor tais desafios foi preciso questionar a prática pedagógica: de quem? Onde? Como? E para quê? As respostas a esses questionamentos configuraram-se tema dessa dissertação.

E assim, surgiu a temática desse estudo, intitulado Formação Inicial Docente e Práticas Pedagógicas: desafios dos egressos do Curso de Pedagogia, da Unimontes, nos Anos Iniciais da Educação Básica, com pesquisa realizada na cidade de Montes Claros (MG). Compreendemos que a diversidade de fatores, inerentes à docência, exige, dos profissionais da área, processos contínuos de formação, em busca de conhecimentos e de saberes, que promovam as aprendizagens, as interações e as inserções, nos contextos sociais vivenciados por esses profissionais. A escola, como um grande laboratório, é cenário marcado pelas contradições, que atravessam a sociedade e, devido ao processo de ensino e de aprendizagem, adentram os espaços da sala de aula, em busca de respostas, que nem sempre o sistema ou os professores estão preparados para fornecer.

Esses são confrontos diários, vivenciados pelos professores. Assim, os docentes buscam, na formação continuada, elementos essenciais para repensarem suas práticas pedagógicas. Ressaltamos que a formação inicial já pressupõe, a partir da própria denominação, a necessidade de continuar, uma vez que essa formação marca o início da carreira docente. Nesse sentido, professores buscam a formação coninuada, por perceberem,

nos processos formativos, a possibilidade de atualizações teóricas, de ampliação dos conhecimentos acerca das determinações curriculares, dos recursos e dos parâmetros, que oportunizam aquisições de novos saberes, capazes de maximizar o desempenho profissional e de incrementar o fazer docente.

Essas percepções, mesmo que de modo sutil, elevam o patamar da compreensão a respeito das especificidades do campo educacional, utilizando como referência a prática pedagógica, pois é por meio dessa prática que identificamos e conseguimos mensurar as dificuldades vivenciadas pelos professores, no “chão” da sala de aula. Assim, percebidas as controvérsias, somos provocados a pensar a respeito das complexidades inerentes aos contextos escolares e associá-las à formação docente, ao mesmo tempo em que se requer uma proposta de formação, que busque encaminhamentos e possíveis soluções para esses desafios.

Nesse sentido, buscamos fundamentar, teoricamente, esse estudo, nos escritos de autores como: Nóvoa (1997, 2017), Saviani (2008,2012,2013), Tardif (2007, 2012), Curado Silva (2018), Chizzotti (2010), Cury (1989), Duarte (2016), Gamboa (2012), Gatti (2019), Imbernón (2011, 2016), Machado (2009, 2013), Pimenta (2012), Sampaio e Leite (2014), entre outros estudiosos. Esse arcabouço teórico oferece embasamento para as análises e enriquece o desenvolvimento da escrita dessa dissertação. São autores que ofereceram contributos significativos para a pesquisa que nos propusemos a realizar. A respeito dos objetivos propostos e, na expectativa de alcançá-los, efetivamente, investigamos produções científicas, que abordaram temas comuns ou tangenciais a esse estudo e, conforme nosso interesse e filtro, avaliamos a pertinência e selecionamos as obras para auxiliar no tratamento do *corpus* desse estudo.

Em referência à construção do Estado do Conhecimento, deparamos-nos com estudos diversos, alguns contribuíram com análises bastante próximas da temática estudada, - a formação inicial docente, as práticas pedagógicas, a formação continuada e a Educação Básica -, outros, se distanciaram um pouco, contudo, não deixaram de agregar saberes ao nosso arcabouço teórico, o que favoreceu-nos, pelo estudo, embora não tenham fornecido elementos, para esse momento de investigação da temática e de análise de dados. Em termos quantitativos, aproveitamos, para efeito desse estudo: 05 (cinco) teses, 03 (três) dissertações e 08 (oito) artigos, em um total de 16 (dezesseis) produções escritas.

Após conferirmos quais seriam as contribuições ou os elementos novos a serem acrescentados a esse estudo e quais conhecimentos poderiam promover ou avançar na reflexão dos aspectos inerentes à formação docente, encontramos no conjunto analisado,

textos de alguns autores, que se aproximaram mais de nossa pesquisa. São eles: Batista (2017), Pessoa (2016), Soares (2012) e Saviani (2013).

Nesse contexto, Saviani (2013), auxiliou-nos na elaboração escrita, uma vez que sua contribuição teórica põe foco na articulação entre a teoria e a prática. Esse autor foi nosso amparo, na compreensão dos desafios da prática pedagógica, ao mesmo tempo, com a função de desenvolver a criticidade dos professores para os encaminhamentos educacionais e promover a emancipação dos sujeitos, envolvidos nos processos educativos.

Em busca de outras proposições teóricas a respeito das vinculações entre a teoria e a prática, voltadas para a realidade escolar, deparamos-nos, com Machado (2009) e Curado Silva (2018), autores que ressaltam a relevância desse par dialético, na formação de professores, na perspectiva de alavancar a prática pedagógica. Após a incursão por essas vertentes teóricas, seguimos, com foco nas investigações *in loco*, nas escolas. A partir da entrega do questionário, aos professores das duas escolas municipais, aguardamos por 2 (duas) semanas, até recebermos o retorno desses formulários de pesquisa, que haviam sido entregues para a coleta dos dados.

A pesquisa que motivou a escrita dessa dissertação trouxe-nos achados fidedignos, na interpretação, com segurança e com a reflexão a respeito desses achados, alinhamos o percurso das análises aos objetivos propostos e aos desafios que envolvem a prática pedagógica educacional. Nessa perspectiva, outros autores que nos ajudaram na compreensão das dinâmicas formativas, das características e dos direcionamentos, pelo viés das políticas públicas, cujo objetivo é a formação inicial docente, foram: Gatti (2008), Leite (2014, 2018), Nóvoa (2017) e Tardiff (2012), entre outros.

Assim, o intento dessa pesquisa foi seguir, em esforço contínuo, para interpretar os contextos e os desafios da formação inicial e da prática pedagógica, vivenciados pelos professores. Além disso, trazer para o cenário da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), o curso de formação de professores, considerando que há um embricamento entre a universidade e a escola de Educação Básica. Enquanto a primeira habilita os profissionais, a segunda os recebe, graduados e habilitados.

A elaboração do curso voltado para a formação continuada de professores da Educação básica está entre os planos que temos, para o final desse estudo. Essa atividade formativa será ministrada nas duas escolas, participantes da pesquisa, e será apresentado para a SME, de Montes Claros (MG) e para a Pró-reitoria de extensão da Unimontes.

A investigação realizada, nas escolas, com os egressos do Curso de Pedagogia, da

Unimontes, revelou-nos os desafios, as ansiedades e os desejos dos docentes. Isso nos leva a entender que a prática pedagógica deve ser abordada, de maneira mais efetiva, durante a formação inicial, ratificando as ideias dos diversos autores, que fundamentaram essa escrita: Machado (2016), Gatti (2008), Leite (2014, 2018), Nóvoa (2017) e Tardiff (2012).

Desse modo, os achados dessa pesquisa apresentam-nos respostas, que sinalizam o alcance dos objetivos propostos. Esses resultados foram obtidos a partir das análises em torno da condução de práticas pedagógicas, pautadas em demandas atuais e reais dos contextos escolar e acadêmico. Nesse contexto, as amostras coletadas para análise e tratamento dos dados foram 13 (treze) professores, em percentual, 92,8% (noventa e dois e oito por cento) responderam que a formação inicial os habilitou, parcialmente, para a ação docente, pois existem brechas em relação ao que é proposto pelo Curso de Pedagogia e o que é ministrado, realmente.

Ressalta-se, ainda, que as análises e considerações tecidas nessa dissertação são provocações iniciais para uma busca mais aprofundada em direção à melhoria da formação inicial docente, das práticas pedagógicas dos profissionais nas escolas e da formação continuada. A missão da pesquisa é trazer resultados, após a realização das análises e o tratamento dos dados, independente de serem positivos ou negativos, em relação ao universo pesquisado.

Isso posto, faz-se necessário considerar que, mesmo com porcentagens animadoras, em relação ao potencial formador da universidade, isso não quer dizer, que haja despreocupação, por parte dessa instituição, ou que não haja necessidade de aprimoramento e de reavaliação de alguns aspectos, referentes ao Curso de Pedagogia. Os depoentes que fizeram avaliação parcial da formação, deixam-nos um alerta, que deve ser ponto de partida para pesquisas mais intensas, a respeito dessa formação, da Unimontes, que tem um grande alcance territorial, não apenas na cidade de Montes Claros, mas também em toda a região

Diante do que foi exposto, acreditamos que a formação inicial docente, a partir dos Cursos de Pedagogia deve priorizar, de uma maneira especial, a teoria e a prática, para que os professores sintam-se preparados para enfrentar as adversidades das salas de aula.

A partir dessas provocações, esse estudo se estabelece como um ponto inicial para futuras discussões, tendo em vista a parceria salutar entre universidade e escolas, de modo a contemplar as demandas contextualizadas de ambas as instituições de ensino. Assim, acreditamos ser possível oferecer o melhor de cada uma: escola e universidade, visando a construção de uma sociedade justa, igualitária e de direitos, que somente uma educação

socialmente referenciada e de qualidade pode propiciar.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do séc. XX para o séc. XXI. **Revista Lusófona de Educação**, v. 23, n. 23, p. 119-135, jul. 2013. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/3357/2468>. Acesso em: 3 de março de 2018.
- BATISTA, D. P. **Experiências do tornar-se professora**. 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.
- BÍBLIA. **Deuteronômio 32:2**. Sagrada Bíblia: Antigo e Novo Testamentos. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 3 de março de 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 2 jun. 2018.
- BRASIL. **Ministério da Saúde**. Informações sobre a COVID-19 causada pelo coronavirus SARS-CoV-2, segundo informes do Ministério da Saúde do Brasil. disponível em: <coronavirus.saude.gov.br>. Acesso em 16 abr. 2020. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CAPES. **Produção técnica**: grupo de trabalho. Brasília/DF, 2019.
- CANDAU, V.M. & LELIS, I.A. **A Relação Teoria-Prática na Formação do educador**. In: CANDAU, V.M (Org.). Rumo a uma Nova Didática. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.
- CURADO SILVA, K. A. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipatória**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.
- COSTA, José Junio Souza da. **A EDUCAÇÃO SEGUNDO PAULO FREIRE: UMA PRIMEIRA ANÁLISE FILOSÓFICA**, disponível em: <https://www.theoria.com.br/educacao18/06182015RT.pdf>. Acesso em: 31/04/2024.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** [s.l.]: Sabotagem, 2006. Arquivo PDF. Disponível em:
http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2023.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2023.

_____. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 2004. Arquivo PDF. Disponível em:
<http://xa.yimg.com/kq/groups/23184627/512753443/name/Paulo+Freire++Professora+sim+,+Tia+n%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2023.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:*

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, v. 13, n.37, pp.57-70. ISSN 1809-449X.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educ. rev.** [conectados]. 2013, n. 50, pp. 51-67. ISSN 0104-4060. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>. Acesso em: 16 abr. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. ISSN 1981-416X.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. DE A.; ALBIERI, P. C. DE A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____,F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____,F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LEITE, C. Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, p. 8-29, 2014.

LEITE, C. Prefácio ao livro **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo. Articulações entre pesquisas e formação**, Eli Terezinha Henn Fabris, Maria Cláudia Dal' Igna & Roberto Rafael Dias da Silva, 2. ed. E-Book, Editora OikoS, pp. 15-20, 2018. Disponível em:

<<http://oikoseditora.com.br/files/Modos%20de%20ser%20docente%20no%20Brasil%20-%20E-book.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LEITE, C e FERNANDES, P. A formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In: AMÉLIA, L.(org.).

Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: Identidades e Ambientes. Edição: Mais Leituras. Coleção: Educação. Porto, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**

I. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

MACHADO, L. C. **Formação, Saberes e Práticas de Formadores de Professores: Um**

Estudo em Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. (2009). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

MACHADO, L. C. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 41, n. 2, p. 297-309, maio/ago. 2016.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15079/pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

NARCISO, Mara. <https://onorte.net/opiniao/colunistas/fridaepagu/unimontes-faz-aniversario-1.1016139> (acessado em 05/06/2024 às 9h)

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores.** Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A. Prefácio. In E. C. Souza. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores** (p. 9-12). Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-1661106.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RELETORIO DE GESTÃO 2023. Disponível em: https://unimontes.br/wp-content/uploads/2024/Relatorio_de_Gestao_2023.pdf. Acessado em: 25/06/2024.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional, **Revista Administração Educacional** v. 1, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271842189_Sampaio_Marta_Leite_Carlinda_2014_Políticas_de_avaliacao das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional Revista de Administração Educacional 113-16 ISSN 2659-1382>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013

SAVIANI, D. **Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter**. **Interface (Botucatu)**. [online]. 2017, v. 21, n.62 [citado 2020-05-25], pp.711-724

SOARES, R. M. C. **A constituição do ser professor: análise do percurso de formação e trabalho de docentes da educação básica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, I.P.A. Formação de Professores Para a Educação Superior e a Diversidade da Docência. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 42, p. 327-342, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515>>. Acesso em: 18 maio 2020.

APÊNDICE



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto de Pesquisa de Mestrado– UNIUBE – Universidade de Uberaba

Pesquisadora: Rossane Glads Freitas Pereira Veloso

Email:rossane.veloso@unimontes.br

Contato: (38) 998105215

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: desafios dos egressos do curso de pedagogia da UNIMONTES nos anos iniciais da educação básica

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Este instrumento destina-se à pesquisa de campo para coleta de dados para realização de dissertação de Mestrado da Pesquisadora, Rossane Glads Freitas Pereira Veloso, da UNIUBE – Universidade de Uberaba que tem como tema FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: desafios dos egressos do curso de pedagogia da UNIMONTES nos anos iniciais da educação básica. Asseguro-lhe que as informações contidas neste instrumento serão utilizadas somente para fim de pesquisa, preservando sua identificação pessoal.

Dados de Identificação do Sujeito

1. NOME: (Opcional) _____

2. Idade:

Entre 22 e 25 anos.

Entre 26 a 30 anos.

Entre 31 a 35 anos.

Entre 36 a 40 anos.

Entre 41 a 46 anos.

3. Escolaridade:

Ano de conclusão do curso de Graduação _____

4. Tempo de experiência no magistério:

- Menos de 1 ano.
- Entre 1 a 3 anos.
- Entre 4 a 6 anos.
- Entre 7 a 9 anos.
- Entre 10 a 12 anos.
- Entre 13 a 15 anos.
- Entre 16 a 18 anos.
- Entre 19 a 21 anos.
- Mais de 21 anos.

TRIPÉ INVESTIGATIVO

Questão geradora: “Como você analisa sua formação inicial e aplicação das competências adquiridas, à sua prática pedagógica” .

EIXO I - FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

01. O Curso de Pedagogia da UNIMONTES/MG como formação inicial oferece formação adequada para exercer as práticas pedagógicas em sala de aula?

02. A sua formação inicial propiciou teoria e metodologia adequada para o exercício da profissão docente?

03. O Curso de Pedagogia da UNIMONTES/MG está formando professores para que em sua prática pedagógica encontre respostas as necessidades existentes em sala de aula?

EIXO II - OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

04. Após sua graduação, já atuando como professor (a) em sala de aula, você entende que o aprendido na sua formação inicial e te auxilia na atuação em desenvolver sua atividade profissional?

05. Para você quais pontos positivos e/ou negativos relacionados à prática pedagógica nas escolas podem ser identificados.

Positivos:

Negativos:

06. Quais as maiores dificuldades para exercer a profissão docente?

EIXO III – PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA

07. Você acha que um curso rápido de formação continuada poderá contribuir para melhoria da sua prática pedagógica?

Quais as suas sugestões de cursos e/ou práticas educativas.

08. Na sua visão, a formação continuada tem papel para a profissão docente?

() Sim

() Não

09 – Quais são as principais necessidades percebidas na graduação de pedagogia da UNIMONTES que devem ser estudadas e atendidas?

10 - Você está disposto/a a refletir sobre a elaboração de um projeto de intervenção democrático e participativo voltado para a formação continuada para os profissionais docentes? O que você gostaria que fosse abordado?

Montes Claros, _____ de _____ de 20__



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PRODUTO TÉCNICO DE PESQUISA

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: uma porta aberta para o enfrentamento aos desafios da prática pedagógica.

Durante a pesquisa sobre “FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: desafios dos egressos do Curso de Pedagogia, da Unimontes, nos Anos Iniciais da Educação Básica, em Montes Claros-MG”, já tínhamos conhecimento do produto técnico final de pesquisa que deveria ser produzido, abordando a temática estudada, assim foi feito. Ao construirmos o instrumento para coleta de dados, para aplicarmos na pesquisa de campo, elaboramos questões que pudessem nos ajudar a compreender se haveria interesse ou não, dos professores, quanto à necessidade de participar de ações formativas, na tentativa de ampliar suas concepções sobre a prática docente. A princípio, esse projeto seria somente para atender a solicitação de pré-requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação para a Educação Básica da Uniube, mas, algo mais interessante aconteceu, houve, de fato, uma solicitação dos participantes do estudo, quase um clamor, por uma ferramenta que os auxiliasse na prática pedagógica. Detectamos, pelas escritas dos professores, anseios e preocupações em relação ao desenvolvimento e à organização do trabalho pedagógico, em sala de aula, a partir de depoimentos recorrentes, a respeito das fragilidades, percebidas mediante os vários contextos escolares vivenciados. Como nesse trecho de relato: “as necessidades surgem e se modificam a cada dia, há necessidade é necessário formação continuada para exercermos bem a nossa profissão” (P12,2024). Esses depoimentos revelaram que, a dicotomia teoria e prática, que constituem um dos componentes curriculares da graduação, não são suficientes para formar o profissional docente, de modo a prepará-lo para o trabalho, em contextos multifacetados como o da sala de aula, onde se faz necessária a articulação entre a teoria e a prática, na urgência em que são exigidas as ações educativas. Dessa forma, alguns professores não conseguem atender expectativas e acabam, muitas vezes, se perdendo em meio a esses processos.

Diante desse contexto das salas de aula, muitos professores revelam a necessidade, cada vez maior, de participar de formações, visando ampliar suas concepções a respeito da prática pedagógica docente: “[...] a formação continuada é uma importante aliada para melhoria do processo de formação, pois oportuniza aprendizados diferentes por práticas desenvolvidas e testadas em sala de aula por docentes diversos”. (P8, 2024).

A partir da observação dessa carência formativa, declarada pelos professores, elaboramos a proposta para o curso de formação continuada: Portas abertas para os desafios da prática pedagógica, no intuito de auxiliar os professores no adiantamento da compreensão, que envolve a reflexão sobre a *práxis* e os seus desdobramentos.

A fim de alcançarmos o processo formativo pretendido, buscaremos alinhar a formação continuada, em diálogo com a fundamentação teórica e com as percepções práticas dos professores que são o público-alvo do curso. Nessa perspectiva, ouviremos os professores, para que a socialização das experiências em grupos e/ou em pares, embasadas pela fundamentação teórica, possam contribuir para a compreensão da prática como elemento formador, assim como, a importante atividade teórico-prática, que envolve ação-reflexão-ação crítica e emancipadora dos sujeitos e da sociedade, bem como a ampliação da criticidade, entre profissionais docentes.

2.1 Objetivo Geral

Refletir a prática pedagógica como norteadora de possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico docente, a partir das discussões da teoria e da prática, direcionadas para a conscientização dos professores, para ação-reflexão-ação.

2.2 Objetivos Específicos

- Compartilhar experiências de práticas pedagógicas docentes, por meio de diálogos, em grupos ou em pares.
- Conhecer os desafios, encontrados na sala de aula, para buscar possíveis soluções, a partir da teoria e da prática.
- Incentivar o uso de habilidades que orientam a formação de professores da Educação Básica, no dia a dia da sala de aula, por meio de debates.

2.3 Conteúdo / Curso

- Saberes docentes e formação profissional..
- Prática pedagógica.
- Políticas públicas para formação de professores da Educação Básica.
- Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores.

3. Metodologia

No desenvolvimento do curso daremos oportunidade de expressão da voz, aos professores participantes, para que possam socializar as experiências pedagógicas, em grupos ou pares, com mediação do formador e com auxílio da fundamentação teórica escolhida. A formação será conduzida, com a utilização de metodologias participativas, com o objetivo de promover reflexões sobre: prática pedagógica, formação de professores, conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento profissional e atuação docente.

Essa proposta de curso exigirá, dos participantes, uma dinâmica com leitura do referencial teórico selecionado, participação nas discussões dos temas abordados e realização das atividades formativas previstas. Dentro dessa dinâmica, foram elaboradas diversas estratégias de condução da formação, como rodas de conversa, socialização de práticas, interlocução entre grupos ou pares, estudo de casos, debates de ideias e discussões teóricas, nas quais a participação ativa dos envolvidos será fundamental. Os encontros acontecerão semanalmente, abordando temáticas específicas, com indicação prévia de leituras, do referencial teórico selecionado, associadas a algumas questões provocativas e problematizadoras.

Para o desenvolvimento das discussões, durante nos encontros, pretendemos organizar duplas ou grupos, para apresentação dos pontos principais da temática desenvolvida a partir de leituras do referencial teórico, de cada encontro semanal. Já, a respeito das metodologias que serão utilizadas, propomos: a dinâmicas tipo GVGO⁹, trabalhos com vídeos, relacionados às temáticas, metodologias ativas e experiências, que possam enriquecer os debates, com foco nas questões pontuais da teoria, que destoam das questões práticas.

⁹ A estratégia GV/GO trata-se de uma metodologia de ensino e aprendizagem na qual os envolvidos no processo são divididos em dois subgrupos: (GV – Grupo de verbalização) e (GO – Grupo de Observação).

A proposta também prevê que o grupo traga reflexões, a partir do estudo da temática, correlacionando-as com as práticas pedagógicas, vivenciadas nos espaços escolares, de modo a pontuar questões, ressaltar dúvidas recorrentes, contradições vividas e diferentes perspectivas que fomentem o debate e enriqueçam a evolução do curso. Reiteramos que as atividades serão sempre orientadas, consuzidas e acompanhadas por formadores ou formadoras, no planejamento e no desenvolvimento das atividades do curso de formação.

A metodologia proposta foi estruturada em três momentos, simultâneos, de trabalho. No primeiro momento, as duplas e/ou grupos responsáveis farão apresentações, destacando os principais aspectos observados no texto, incluindo problematizações e pontos positivos. Para isso, poderão utilizar os recursos e metodologias que considerarem necessários e adequados, para facilitar a compreensão da leitura. O tempo máximo para essas atividades será de uma hora. Para o segundo momento, os participantes apresentarão uma prática pedagógica, como inferência. Já, no terceiro momento, será estabelecida uma correlação entre a prática apresentada e a teoria estudada, discutindo as implicações observadas. Todos esses momentos serão mediados por formadores e formadoras do curso.

Qualquer metodologia adotada pelos participantes para a apresentação de estudos, seguirá a estrutura mencionada anteriormente. Conforme o curso avançar e, de acordo com a relevância dos temas discutidos, há previsão de acontecer, além das rodas de conversa formativas, debates com convidados, com o objetivo de enriquecer ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Ao término do curso, todos os participantes deverão elaborar um relatório descritivo, que demonstre a compreensão e a reflexão sobre a prática pedagógica, baseando-se nas proposições teóricas, discutidas durante a formação e nas percepções compartilhadas com profissionais responsáveis pela formação e com os colegas de grupo. O relatório deverá incluir informações sobre a natureza e a importância do trabalho realizado, as motivações que levaram à realização do curso, as limitações encontradas e os objetivos alcançados.

4.Tempo de duração

O curso foi planejado para ter duração total de 120 (cento e vinte) horas, divididas entre horas diretas e indiretas. As horas diretas somam 66 (sessenta e seis) horas, enquanto as horas indiretas totalizam 54 (cinquenta e quatro) horas, que juntas compõem a carga horária do curso. A avaliação das horas diretas será realizada por meio das apresentações dos grupos,

que incluem a discussão das temáticas, as rodas de conversa, os debates e a apresentação de práticas pedagógicas. Já, a avaliação das horas indiretas será baseada na análise da elaboração e implementação das atividades, apresentadas em sala e na redação de um relatório descritivo, que deverá demonstrar a compreensão e a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir das proposições teóricas do curso e das percepções compartilhadas com os colegas.

4.1 Período de realização

O curso será realizado ao longo de um semestre letivo (6 meses), em alinhamento com o calendário de planejamento institucional da Secretaria Municipal de Montes Claros - MG. O curso será disponibilizado à instituição, caso tenha interesse em oferecê-lo, com a previsão de tempo, de espaço e com a definição do número de turmas e de vagas necessárias para atender ao público-alvo. Quanto aos encontros, 22 (vinte e dois) encontros presenciais serão realizados, cada um com três horas de duração.

4.2 Cronograma do Curso

1º Encontro: Apresentação dos professores participantes, seguida de dinâmica interativa, em forma de roda de conversa sobre a profissão docente, abordando potencialidades, fragilidades e dificuldades, encontradas na prática pedagógica. Haverá leitura e discussão do programa do curso, bem como organização das duplas, para a apresentação dos estudos temáticos e dos estudos de caso/práticas.

2º Encontro: Roda de conversa sobre "Os desafios da prática pedagógica", baseada na reflexão dialogada do texto "Notas sobre a experiência e o saber de experiência" (Bondia, 2002).

Para dinamizar os trabalhos, estão previstos três encontros, dedicados à discussão da prática pedagógica, com a previsão de que, em um desses encontros, será realizada uma roda de conversa formativa com algum teórico convidado, que domine a temática.

- **Três encontros** para discutir a prática pedagógica, sendo um com roda de conversa formativa com algum teórico convidado, que domine a temática;
- **Três encontros** para discutir a articulação teoria e prática, evidências da *práxis*, sendo um com roda de conversa formativa com algum teórico convidado, que domine a temática;

- **Três encontros** para discutir a formação de professores; sendo um com roda de conversa formativa com algum teórico convidado, que domine a temática;
- **Quatro encontros** para discutir as políticas públicas para formação de professores; sendo um com visita técnica, ao MEC, para conhecer os encaminhamentos para formação de professores da Educação Básica;
- **Dois encontros** para discutir os encaminhamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores;
- **Dois encontros** para discutir os saberes docentes e a formação profissional;
- **Dois encontros de formação** para o calendário de eventos e programação formativa institucional, que geralmente acontecem durante o semestre. Será feita a previsão e adequação ao calendário;
- **Último encontro** para a conclusão das atividades do curso, entrega do relatório descritivo e avaliação da formação.

Quadro 1 – Tema, Conteúdos e Leituras programadas

Temas/Conteúdos dos encontros	Leituras/Questões problematizadoras
1º Encontro Boas vindas. Dinâmica Sensibilização, conversa. Apresentação do Curso. Construção coletiva dos objetivos específicos do curso.	Questões problematizadoras: O que é ser professor? Como se aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? Quais os saberes que os professores mobilizam em suas atuações? Quais os maiores desafios e dificuldades da profissão docente?
2º Encontro Roda de conversa para identificar e discutir os desafios enfrentados pelos professores no exercício da prática docente em sala de aula.	BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2002, n.19. Questões problematizadoras: Qual a relação entre experiência, teoria/prática, informação e formação? Qual o sentido da experiência para a prática pedagógica?

<p>Prática Pedagógica Catarse do que funciona e não funciona na prática pedagógica. Atividade: Apresentar recortes com relatos de práticas e propor a discussão em dupla e/ou em grupo para apresentar sugestões de alteração, complementação ou crítica sobre a situação da prática apresentada.</p>	<p>SILVA, E.F. da; Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I.P.A. (org). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2007.</p> <p>SILVA, E. F. da; FERNANDES, R.C.A. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP, 2017.</p> <p>Questões problematizadoras: Como a coordenação pedagógica pode auxiliar na transformação e reconfiguração da prática pedagógica? Qual a função da coordenação pedagógica na articulação teoria e prática? A coordenação pedagógica é um espaço privilegiado para se pensar a prática pedagógica, por quê?</p>
<p>Teoria e Prática, uma articulação possível A teoria e prática em debate. Qual a importância da articulação entre elas?</p>	<p>CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipatória. Campinas: Mercado de Letras, 2018. (Capítulo 1: Formação de Professores e Epistemologia da Práxis).</p>

Temas/Conteúdos dos encontros	Leituras/Questões problematizadoras
	<p>Questões problematizadoras: O que é práxis? Qual a importância da articulação teoria e prática para o processo ensino aprendizagem? Qual deve ser a prioridade na formação de professores?</p>

<p>Políticas públicas p/ formação de professores Políticas educacionais para formação inicial e continuada de professores. Teorização e pragmatismo na formação de professores.</p>	<p>GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. ISSN 1981-416X.</p> <p>GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educ. rev. [conectados]. 2013, n.50, pp.51-67. ISSN 0104-4060. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005. Acesso em: 16 abr. 2020</p> <p>BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2015, v. 20, n. 62, pp. 679-701.</p> <p>Questões problematizadoras: Qual a relação da formação de professores com as condições societárias? - Qual a interferência dos cenários políticos, sociais na definição de políticas educacionais? Educação para o século XXI, quais as implicações na formação de professores?</p>
<p>Encaminhamentos para formação de professores A formação de professores. O saber, objeto específico do trabalho escolar.</p>	<p>NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-1661106.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.</p> <p>9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Capítulo 1, A necessária redefinição da docência como profissão. Capítulo 4, conhecimento profissional do docente. Capítulo 7, A formação permanente do professor).</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. Interface (Botucatu) [online]. 2017, v. 21, n. 62 [citado 2020-05-25], pp.711-724.</p> <p>SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Capítulo 4, A pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar)</p> <p>Questões problematizadoras: A formação profissional, quais os caminhos para reconfigurá-la?</p>

Temas/Conteúdos dos encontros	Leituras/Questões problematizadoras
<p>Formação de professores Espaços de formação. Pensar a formação de professores. Importância da profissão para a formação e da formação para a profissão. Conhecimento profissional. Formação permanente.</p>	<p>Qual a importância de se pensar a profissão docente dentro das instituições de formação inicial? Quando e qual deve ser o lugar de formação dos professores? Qual o papel da teoria e da prática para se pensar a formação de professores? Até que ponto a formação de professores é uma reflexão dos sujeitos sobre a prática docente? Os professores buscam a formação para entender e empreender a <i>práxis</i> ou para aprender novas práticas, consolidando o pragmatismo? Qual a relevância de associar a formação de professores com a pedagogia histórico crítica?</p>
<p>Saberes docentes e formação profissional Saberes da profissão docente. Estudo de caso, apresentação pelo cursista de uma experiência pedagógica, por escrito. A construção de um parecer sobre o estudo de caso.</p>	<p>TARDIF, M. Saberes Docentes e formação Profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Capítulo 2, Saberes, Tempo e aprendizagem do Trabalho no Magistério). Questões problematizadoras: Quais os saberes necessários ao trabalho docente? Existe relação entre os saberes, o tempo e o trabalho? Saberes profissionais e a prática pedagógica, qual é a correlação entre eles?</p>
<p>Conclusão do curso: A construção de um relatório descritivo sobre o estudo de caso. Apresentar, compartilhar as aprendizagens.</p>	<p>Cada professor deverá apresentar, por escrito, um relato de experiência. Trocar os relatos de experiências entre os cursistas. Propor que cada um, ao trocar, analise o relato de experiência do colega, ponderando sobre as potencialidades do trabalho, o que a experiência do colega pode contribuir com a sua própria experiência. Produzir um relatório descritivo evidenciando a compreensão e a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir das proposições teóricas do curso e das percepções dialogadas com os pares. Compartilhar as percepções e entrega do parecer técnico.</p>
<p>REFERÊNCIAS DO CURSO</p> <p>BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2015, v.20, n. 62, pp. 679-701.</p> <p>BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19.</p> <p>CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipatória. Campinas: Mercado de Letras, 2018.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. DE S.; ANDRÉ, M. E. D. DE A.; ALBIERI, P. C.</p>	

DE A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. ISSN 1981-416X.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educ. rev.** [conectados]. 2013, n. 50, pp.51-67. ISSN 0104-4060. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>. Acesso em: 16 abr. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação de professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. PortoAlegre: Artmed, 2010.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança.** Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

MACHADO, L. C. **Formação, Saberes e Práticas de Formadores de Professores: Um Estudo em Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia.** (2009). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface (Botucatu)** [online]. 2017, v. 21, n. 62 [citado 2020-05-25], pp.711-724.

SILVA, E.F. da; Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I.P.A. (org). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, E. F. da; FERNANDES, R.C.A. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.** Campinas, SP, 2017

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação Profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.