



**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE**  
**PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - MESTRADO PROFISSIONAL**

**GISELLE BRAZ TORRES**

**FORMAÇÃO DOCENTE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE**  
**DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DE**  
**MINAS GERAIS**

**UBERLÂNDIA – MG**

**2022**



**GISELLE BRAZ TORRES**

**FORMAÇÃO DOCENTE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE  
DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DE  
MINAS GERAIS**

Dissertação/produto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba - Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a educação básica. Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica, sob a orientação da professora doutora Selva Guimarães.

**UBERLÂNDIA – MG**

**2022**

TORRES, Giselle Braz.

P414e                      Formação docente e Dificuldades de  
Aprendizagem: uma análise de projetos pedagógicos de  
cursos de pedagogia do estado de minas gerais/  
Giselle Braz Torres. – Uberlândia, 2022.  
147 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) –  
Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado  
em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes  
para Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães

1.. 2.. 3.

I. Guimarães, Selva. II. Universidade de Uberaba.  
Programa  
de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD

**GISELLE BRAZ TORRES**

**FORMAÇÃO DOCENTE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE  
DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DE  
MINAS GERAIS**

Dissertação 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 11/11/2022

**BANCA EXAMINADORA**



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selva Guimarães  
(Orientadora) Universidade de Uberaba  
UNIUBE



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Irene Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia  
UFU



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Gonçalves Vilas Bôas  
Universidade de Uberaba UNIUBE

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir aprender e ensinar todos os dias desta jornada de vida, pela saúde e sabedoria para conduzir minha família e meu trabalho. Obrigada por ser fortaleza e o meu guia, em todos os momentos, por me fazer acreditar em um mundo melhor e me encorajar sempre a prosseguir. A Ti, Senhor, toda honra e toda a glória!

Ao meu amado esposo, Luís Henrique, por todo amor, carinho, compreensão e suporte em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigada por permanecer ao meu lado, ajudando direta e indiretamente na conclusão deste trabalho de mestrado.

À Prof. Dra. Selva Guimarães, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação. Obrigada por me guiar nesta caminhada rumo ao conhecimento e por me incentivar a crescer intelectualmente. Tenho certeza de que eu não chegaria tão longe sem o seu precioso apoio.

Aos membros da banca examinadora, que tão atenciosamente aceitaram participar e colaborar com a análise deste trabalho.

À minha mãe, Ana Maria de Oliveira Torres e ao meu pai Geraldo Braz Torres, sem vocês nada do que conquistei seria possível. Amor eterno!

Aos meus filhos Maria Luiza e Pedro Henrique, por serem minha “fonte inspiradora” para buscar novas conquistas e por suportarem minha ausência em diversos momentos para que este trabalho pudesse ser concretizado.

Por fim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos!



Dedico este trabalho ao meu esposo, Luís Henrique dos Santos Souza e a meus filhos, Maria Luiza Torres e Souza e Pedro Henrique Torres e Souza.



“Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo” (MEIRELES, 1997, p. 61).



## RESUMO

Este estudo versa sobre a Formação docente e as Dificuldades de Aprendizagem (DA), por meio de uma análise crítica de Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia, que obtiveram nota 5, no ENADE (2017), das universidades federais do estado de Minas Gerais, Brasil. A pesquisa desenvolveu-se no Programa Mestrado Profissional em Educação: Formação docente para a Educação Básica, na Linha “Práticas Docentes para a Educação Básica”, com ênfase nas DA como componente formativo em Cursos de Licenciatura em Pedagogia. O objetivo geral consistiu em analisar como os PPCs de Pedagogia, ofertados pelas Universidades Públicas Federais do estado de Minas Gerais, que obtiveram conceito 5 no ENADE (2017), tratam essa temática no processo de formação dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como parte da problemática, foram balizadas as seguintes perguntas: 1) Nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciatura em Pedagogia há Dificuldades de Aprendizagem? 2) Quais os componentes curriculares projetam o estudo das Dificuldades de Aprendizagem durante o Curso de Graduação? 3) Como são delineadas, nos PPCs, as ementas e os estudos acerca das Dificuldades de Aprendizagem? A pesquisa situa-se no campo da abordagem qualitativa, utilizando-se de análise bibliográfica e documental. Foi constituído um *corpus* que abrangeu vários documentos públicos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os PPCs de Pedagogia das Universidades investigadas: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de São João Del-Rei, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Juiz de Fora e Federal de Viçosa (UFMG, UFSJ, UFU, UFJF e UFV). Como referenciais utilizaram-se autores da área de formação docente, como Veiga *et al.* (1997); Gatti (2009, 2010); Saviani (2007, 2009); Scheibe (2008); Scheibe e Aguiar, (1999); Dourado *et al.* (2016); Pedroso *et al.* (2019) e dedicados às DA, como Patto (1991), Correia e Martins (2005); Miranda (2003, 2008); Soares e Guimarães (2017); entre outros. Constatou-se que o tema é complexo, multirreferencial, multidimensional e multicausal. Houve uma curricularização da questão DA. Todos os cursos investigados abordam a temática das DA nos percursos curriculares formativos docentes, de modo específico e transversal. Identificou-se que o Curso da UFMG oferta um componente curricular obrigatório e específico, denominado “Dificuldades no Ensino – Aprendizagem da Leitura e Escrita”. Nos demais Cursos a temática é transpassada nos conteúdos programáticos, com abordagens distintas: psicologia e psicopedagogia; abordagem social e cultural e neurociência. Identificou-se a presença do tema nas disciplinas consideradas obrigatórias, em “Psicologia da Educação”. No PPC da UFJF figura também no componente optativo “Infância e adolescência na contemporaneidade”; na UFU em “Tópicos em Psicopedagogia” (optativa) e na UFV as DA estão contempladas na disciplina “Neurodidática bases biológicas da aprendizagem”, também optativa. Observaram-se, nos documentos que as universidades investigadas ofertam, atividades de excelência em ensino, pesquisa e extensão, de acordo com as diretrizes nacionais de formação de professores (2015), que destinam aos estudantes uma carga horária superior à exigida pela normatização vigente no país. No entanto, considera-se que o espaço destinado ao tema, nos currículos, é restrito, o que pode afetar o desempenho do docente que lida com essa problemática em sala de aula. Conclui-se, portanto, que o tema deve ser enfatizado nos processos de formação contínua dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Formação docente. Dificuldades de Aprendizagem. Cursos de Pedagogia. Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).



## ABSTRACT

This study deals with Teacher Training and Learning Difficulties (LD), through a critical analysis of Pedagogical Projects of Pedagogy Course (PPCs), which obtained grade 5, in ENADE (2017), from the federal universities of the state of Minas Gerais, Brazil. The research was carried out in the Professional Master's Program in Education: Teacher Training for Basic Education, in the Line "Teaching Practices for Basic Education", with emphasis on LD as a training component in Teaching Degree Courses in Pedagogy. The general objective was to analyze how the PPCs of Pedagogy, offered by the Federal Public Universities of the state of Minas Gerais, which obtained score 5 in ENADE (2017), deal with this theme in the process of training teachers in the early years of Elementary School. As part of the problem, the following questions were asked: 1) Are there Learning Difficulties in the Pedagogical Projects Course (PPCs) for the degree in Pedagogy? 2) Which curricular components design the study of Learning Disabilities during the Undergraduate Course? 3) How are the menus and studies on Learning Disabilities outlined in the PPCs? The research is in the field of qualitative approach, using bibliographical and documentary analysis. A corpus was constituted that included several public documents, such as the Law of Guidelines and Bases of Education and the PPCs of Pedagogy of the investigated Universities: Minas Gerais Federal University, São João Del-Rei Federal University, Uberlândia Federal University, Juiz de Fora Federal University, and Viçosa Federal (UFMG, UFSJ, UFU, UFJF and UFV). As references, authors from the area of teacher training were used, such as Veiga et al. (1997); Gatti (2009, 2010); Saviani (2007, 2009); Scheibe (2008); Scheibe and Aguiar, (1999); Dourado et al. (2016); Pedroso et al. (2019) and dedicated to LD, such as Patto (1991), Correia and Martins (2005); Miranda (2003, 2008); Soares and Guimarães (2017); among others. It was found that the theme is complex, multi-referential, multi-dimensional and multi-causal. There was a curricularization of the LD issue. All the investigated courses address the theme of LD in the teachers' formative curricular paths, in a specific and transversal way. It was identified that the UFMG Course offers a mandatory and specific curricular component, called "Difficulties in Teaching – Learning Reading and Writing". In the other Courses, the theme is transposed in the programmatic contents, with different approaches: psychology and psychopedagogy; social and cultural approach and neuroscience. The presence of the theme was identified in the disciplines considered mandatory, in "Psychology of Education". The UFJF PPC also features in the optional component "Childhood and adolescence in contemporary times"; at UFU in "Topics in Psychopedagogy" (optional) and at UFV LDs are included in the discipline "Neurodidactics biological bases of learning", also optional. It was observed, in the documents that the investigated universities offer, activities of excellence in teaching, research and extension, in accordance with the national guidelines for teacher training (2015), which allocate to students a workload higher than that required by the regulations in force in the country. However, it is considered that the space dedicated to the subject in the curricula is restricted, which can affect the performance of teachers who deal with this problem in the classroom. It is concluded, therefore, that the theme should be emphasized in the ongoing training processes of teachers in the early years of elementary school.

**Keywords:** Teacher education. Learning difficulties. Pedagogy Courses. Pedagogical Projects Course (PPCs).



## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Plataforma do e-MEC – Dados gerais dos cursos de Pedagogia no Brasil .....	43
Figura 2 – Plataforma do e-MEC – Dados dos cursos de Pedagogia incluindo o índice no ENADE .....	44
Figura 3 – Estado de Minas Gerais – Localização dos Cursos de Pedagogia investigados .....	85
Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos sobre o tema.....	51
Tabela 2 – Quantitativo de produções acadêmicas selecionadas.....	52



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das etapas da pesquisa.....	36
Quadro 2 – Documentos norteadores da educação brasileira .....	36
Quadro 3 – Documentos norteadores dos Cursos de formação de professores da educação básica .....	38
Quadro 4 – Descritores para a busca e a análise da literatura.....	41
Quadro 5 – Quantitativo de Cursos de Pedagogia no Brasil .....	44
Quadro 6 – Quantitativo de Cursos de Pedagogia em Minas Gerais .....	45
Quadro 7 – Quantitativo de cursos conceito 5 ENADE 2017 .....	45
Quadro 8 – Plataformas utilizadas na pesquisa .....	51
Quadro 9 – Eixos dos descritores .....	53
Quadro 10 – Eixo 1 - Formação Docente + Pedagogia (Capes) .....	53
Quadro 11 – Eixo 1 - Formação Docente + Pedagogia (BDTD).....	54
Quadro 12 – Eixo 1 - Formação Docente + Pedagogia (SciELO).....	54
Quadro 13 – Eixo 1 - Formação Docente + Pedagogia (Google acadêmico).....	54
Quadro 14 – Eixo 2 - Descritores Formação docente + Dificuldades de Aprendizagem (BDTD) .....	55
Quadro 15 – Eixo 2 - Formação docente + Dificuldades de Aprendizagem (Google acadêmico).....	55
Quadro 16 – Eixo 2 - Formação docente + Dificuldades de Aprendizagem .....	55
Quadro 17 – Eixo 2 - Formação docente + Dificuldades de Aprendizagem .....	56
Quadro 18 – Eixo 3 - Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) + Pedagogia (BDTD)	56
Quadro 19 – Eixo 3 - Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) + Pedagogia (Capes) .....	56
Quadro 20 – Eixo 3 - Descritores: Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) + Pedagogia (SciELO) .....	57
Quadro 21 – Eixo 3 - Descritores: Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) + Pedagogia (Google acadêmico) .....	58
Quadro 22 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise.....	69
Quadro 23 – Legislações federais sobre formação de professores .....	71
Quadro 24 – Leis sobre formação de professores em nível estadual – Minas Gerais .....	74



Quadro 25 – Perfil Geral dos cursos de Pedagogia investigados .....	86
Quadro 26 – Perfil dos egressos dos cursos de Pedagogia.....	95
Quadro 27 – Estrutura dos Cursos de licenciatura em Pedagogia - RCN 2010.....	98
Quadro 28 – Principais legislações para nortear os PPCs.....	104
Quadro 29 – As disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia – Legislações – 1939 a 2006 .....	107
Quadro 30 – Atividades formativas das universidades pesquisadas.....	113
Quadro 31 – Disciplinas específicas e relacionadas às Dificuldades de Aprendizagem .....	118
Quadro 32 – As bibliografias referentes às Dificuldades de Aprendizagem.....	126



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DA	Dificuldade de Aprendizagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACED	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NJCLD	National Joint Committee on Learning Disabilities
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura
SEB	Secretaria de Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TDAH	Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade



UFES	Universidades Federais de Ensino Superior
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação



## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>24</b>
1.1 Tema, problema e justificativas.....	24
1.2 Objetivos.....	33
1.2.1 Objetivo geral.....	33
1.2.2 Objetivos específicos.....	33
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>35</b>
2.1 A abordagem da pesquisa.....	35
2.2 Procedimentos metodológicos.....	36
2.3 Pesquisa bibliográfica e documental.....	39
2.4 O <i>corpus</i> documental e o universo investigado.....	41
2.5 Como está organizada a dissertação/produto.....	48
<b>3 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>50</b>
3.1 Indicadores de produção científica sobre o tema.....	50
3.2 Formação docente e Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia.....	52
3.3 Dificuldades de Aprendizagem e formação docente na produção acadêmica.....	59
<b>4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL - MARCOS NORMATIVOS.....</b>	<b>65</b>
4.1 Os cursos de Pedagogia no Brasil - breve contextualização.....	65
4.2 Diretrizes legais para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	70
<b>5 PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA INVESTIGADOS .....</b>	<b>84</b>



5.1	Localização geográfica dos cursos de licenciatura em Pedagogia investigados	84
5.2	Caracterização e identidade dos cursos	86
5.3.1	O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais	88
5.3.2	O curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del Rei	89
5.3.3	O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia	90
5.3.4	O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora	91
5.3.5	O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa	93
5.4	Perfil dos egressos dos cursos de Pedagogia	94
5.5	Composição Curricular	103
5.5.1	Disciplinas obrigatórias, eletivas e cargas horárias dos cursos investigados	106
<b>6</b>	<b>DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS COMPONENTES CURRICULARES DOS PPCS DE PEDAGOGIA INVESTIGADOS</b>	<b>118</b>
6.1	Análise das estruturas e componentes curriculares relacionados às DA	118
6.2	Análise das Bibliografias	126
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>135</b>



## MEMORIAL

### Minha história: quem eu fui, quem eu sou e em quem me tornei

*[...] acredito que é pelo presente que se explica o passado – o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados é que permitirá bem perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados, que logo relatarei (SOARES, 2001, p. 21-22).*

Iniciar este memorial com Magda Soares<sup>1</sup> é admitir, como ela, que a escrita crítica/reflexiva de professores/as é, no presente, a constatação de que a Academia está valorizando a história de vida desses sujeitos, enfatizando a luta por uma universidade, não sem antagonismos, mas íntegra em sua função social.

Desta feita, adoto<sup>2</sup> o que Freire nos disse com tanta maestria: “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Nesse sentido, o processo formativo docente é desafiador, especialmente se o professor tomar para si a tarefa de “contar, mostrar, propor, indicar, recomendar, avaliar, ler, cuidar” e vários outros verbos que se consubstanciam no termo ensinar (RIBEIRO, 2018, p. 78).

Ao trazer à memória a trajetória dos meus estudos e o trabalho que realizo na Educação, em Uberlândia, entendo ser essa uma forma de significar e ressignificar a minha história de vida, que está em uma construção pessoal de conhecimento que me fez enxergar, com os olhos do passado, as possíveis explicações para o presente, como tão delicadamente expôs a autora. Segundo Peres (2011, p.177), “a medida que o sujeito pensa em si, muitos aspectos do vivido podem vir à tona para contribuírem como processo de formação posterior”.

---

<sup>1</sup> O Memorial da autora Magda Soares, cujo título é **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora, foi escrito no ano de 1981, para concorrer ao cargo de professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais, sendo reeditado em 2001.

<sup>2</sup> Nesta parte (Memorial), adota-se a primeira pessoa do singular, por se tratar de um gênero textual que registra as vivências, experiências, memórias e reflexões do pesquisador, sendo também “um gênero que pode ser usado, para que você marque o percurso de sua prática, enquanto estudante ou profissional, refletindo sobre vários momentos dos ‘eventos’ dos quais você participa e ainda sobre sua própria ação” (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007, p. 2).

## Quem eu fui

Nasci em São Caetano do Sul (SP), no dia 30 de abril de 1985, filha de Geraldo Braz Torres, caminhoneiro e de Ana Maria de Oliveira Torres, do lar, irmã mais nova de Alex Braz Torres e André Braz Torres. Morei no estado de São Paulo poucos meses, pois logo nos mudamos para Uruguaiana (RS), em consequência da profissão do meu pai. Retornei a São Paulo com três anos de idade.

Minha jornada na pré-escola se iniciou, quando eu tinha seis anos de idade, no estado de São Paulo e foi realizada em uma instituição privada. Aos sete anos, cursei a primeira série (hoje seria o segundo ano), em uma escola pública do município, chamada de Escola Professor Domingos Rubino, situada à rua Clara Petrela, 113, no bairro Jardim São Roberto – Distrito de Sapopemba, Zona Leste de São Paulo.

Em 1992, recordo-me de que a escola era um prédio grande, e tudo era novo para mim: a mochila, os cadernos, a lancheira... tudo tão diferente do mundo da minha casa. A curiosidade impulsionou-me a pensar num mundo novo, cheio de novidades e saberes, pois a “[..] conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2006, p. 26).

A sala de aula era cheia de rótulos de produtos e desenhos atrativos e, quando cheguei ao 1<sup>a</sup> ano, eu conhecia o alfabeto; essa professora lecionou para nós, nos dois primeiros anos e a turma foi quase a mesma durante esse tempo.

Antes disso, mesmo não sabendo ler, eu adorava brincar de escolinha e de ensinar meu tio, que não sabia ler nem escrever o alfabeto e as famílias silábicas. Recordo que ele era dedicado, mas não fixava o que era ensinado por alguns problemas intelectuais.

Durante a primeira série, não me recordo de muitos detalhes, apenas dos rótulos nas paredes e de uma apresentação da Emília, personagem do Sítio do Pica Pau Amarelo. No final da 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (EF), houve uma apresentação da Emília e as crianças se caracterizaram para tal. Participei dos ensaios, mas não sabia se seria possível participar em razão da necessidade de confecção do figurino ser feito pelas mães e não tinha como a minha mãe ir a até a escola, para orientações, por um acidente doméstico. Assim, certo dia, uma supervisora foi até a minha casa e explicou tudo para minha mãe de como seria o

estilo da roupa e como deveria ser arrumado o cabelo da boneca. Assim, minha mãe começou a fazer a peruca da Emília e ficava muito tempo sentada fazendo a roupa, apesar das dores e incômodos pelo incidente.

Nessa época, quando ela não estava costurando a roupa, ela fazia fisioterapia. Para essa fantasia, utilizou os materiais que nós tínhamos em casa, como o vestido, meias, lãs, etc. E então a roupa ficou pronta, foi um momento de muita felicidade e acho até hoje que foi a vestimenta mais bonita e a peruca mais linda de todas que estavam lá.

Um fato marcante, no dia da apresentação, foi no momento da dança da “Emília”, em que, pasmem! Minha mãe chegou ao local, apesar da distância e das muletas e da falta de transporte, suada e muito cansada e fiquei extasiada, ao vê-la.

No segundo ano, minha mãe se recuperou e, na escola, continuei com a mesma professora, os mesmos colegas e na mesma sala. Aprendi o alfabeto completo, consoantes, vogais, famílias silábicas, números, entre outros. Porém, para juntar as letras, após pronunciar as famílias, eu não conseguia compreender a palavra formada. Eu sentia muito medo de errar, e isso ia gerando um certo pânico e muita vergonha dos colegas e da professora. Esse sentimento só aumentava a cada dia e, mesmo em casa, eu tinha o mesmo medo. Infelizmente, essa dificuldade me acompanhou até a 3ª série.

Nesse mesmo ano, meu pai vendeu o caminhão e empreendeu em um negócio familiar, assim estaria mais próximo de nós. Apesar de estudar na 3ª série, ainda não conseguia juntar as letras e, no momento leitura em voz alta, eu sentia meu corpo inteiro tremer, minhas mãos suavam frio, minha boca tremia de forma involuntária - sentia meu estômago revirar. O medo era tanto que podia ser comparado a um verdadeiro pavor de leitura. Somado a isso tudo, ainda havia os olhares curiosos dos colegas, era muito apavorante.

Diante disso, minha professora chamou minha mãe para uma reunião e pediu-lhe que me levasse à sua casa, para aulas de reforço com a sua filha, a qual estava se formando professora. Eu fui e me fez muito bem, pois me lembro de me sentir um pouco mais tranquila e, em três semanas, eu estava lendo. Foi muito boa a sensação de poder ler e então comecei a ler tudo que via pela frente.

Era abril, mês do meu aniversário e tudo ia muito bem na escola, eu completaria 9 anos e meus pais, bem como toda a família, trabalhavam muito e até tarde. Minha mãe me disse que iríamos comemorar no dia seguinte, porque o movimento era menor

e seria feriado, o que seria melhor para ficarmos mais tempo juntos. Eu concordei e, assim, fui ao aniversário de uma vizinha.

De repente, chegou alguém me chamando e dizendo que minha mãe pedira que eu fosse urgente para casa. Fui correndo e pensando: eles vão cantar os parabéns para mim, mas não! O que havia acontecido era um assalto na padaria. Enfim, tivemos que sair de casa às pressas e a nossa rotina mudou por causa disso.

Durante vários meses, fiquei sem ir à escola e sem retornar à nossa casa. Ficamos em São Paulo até serem resolvidas as questões. Mudamo-nos, para o estado da Paraíba, para a cidade de Souza, a fim de recomeçar, pois meu pai procurava uma cidade mais tranquila para a família. Retornei à escola faltando três meses para o fim do ano. Meus pais fizeram a opção por uma escola privada na cidade, pensando ser o melhor para mim naquele momento. Fui estudar, no período da tarde, era uma escola pequena, havia poucas salas e havia somente uma de 3ª série.

Na sala havia poucos alunos, sendo uma menina e cinco meninos. No dia a dia, as crianças da sala riam muito do meu sotaque e da minha aparência, como eu era muito branca. Ali o clima era quente, minhas bochechas ficavam muito vermelhas por causa do calor e isso era motivo de muita chacota.

Eu não consegui fazer amigos e, na hora do recreio, os colegas me chutavam e riam pelo meu sotaque e pela cor rosada das minhas bochechas. Por causa disso, eu me fechei e chorava com frequência no banheiro, mas não contei para os meus pais, por julgar que eles tinham muitos problemas. Como fiquei muitos meses longe da escola, tive dificuldade em compreender algumas matérias e fui reprovada.

No ano seguinte, fui matriculada na 3ª série de uma escola pública. Lá fiz muitos amigos e tudo correu bem melhor. Segui me dedicando e aprendendo, mas logo nos mudamos para Itumbiara (GO), onde iniciei o quarto ano. No entanto ficamos nessa cidade poucos meses e nos mudamos para Uberlândia (MG). Meu pai então resolveu voltar a ser caminhoneiro.

Em Uberlândia, fui estudar na escola estadual chamada Escola Neuza Rezende para cursar a 4ª série. Tinha dificuldades em apreender as matérias e, por isso, era necessário me dedicar aos estudos e esforçar para evitar ficar com “notas vermelhas” ou de recuperação.

Segui estudando nessa escola até o segundo ano do Ensino Médio, mas com muitas Dificuldades de Aprendizagem (que eu nunca descobri quais eram).

Com 17 anos me casei com meu amado Luís Henrique, após dois anos de

namoro. Éramos muito novos e, então, fomos estudar, trabalhar e construir nosso futuro. Tivemos que priorizar o estudo de um e depois o do outro; ele fez Administração de Empresas e, quando foi possível, iniciei o curso de Pedagogia na Unipac.

Logo no início, estranhei a dinâmica das aulas e tive muita dificuldade em acompanhá-las. O primeiro trabalho de Filosofia da Educação foi como transpor uma barreira muito difícil, mas foi uma atividade que me motivou e me fez superar os bloqueios. Quando eu achava que não ia conseguir, meu esposo me incentivava, e as leituras de Paulo Freire me motivavam a seguir em frente, apesar das dificuldades. Nessa época, novamente, provei a mim mesma que eu era capaz, mas consciente de que precisava me dedicar muito para conseguir meus objetivos.

Decorridos cinco anos que estávamos casados, engravidei da nossa primeira filha, a Maria Luiza e, após dois anos e nove meses, nasceu o Pedro Henrique. E, quando ele estava com dois anos, assumi o cargo de professora concursada da Prefeitura Municipal de Uberlândia, sendo efetivada em meu cargo de docência na Escola Municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio, no mês de agosto de 2014. Eu tinha pouca experiência, pois havia trabalhado apenas como docente substituta, em escolas estaduais em pequenos períodos. Assim, comecei a carreira como professora eventual<sup>3</sup> até o fim do ano e, no ano seguinte, assumi uma turma de 3º ano, na qual eu lecionei por mais dois anos.

## **Quem eu sou**

Em minha atuação docente, confesso que tive muitos problemas em conseguir conciliar as Dificuldades de Aprendizagem de alunos que ainda não sabiam ler e escrever com os alunos que dominavam a leitura, escrita e interpretação. Nos primeiros anos, senti medo, porém, com o auxílio da supervisora, nas questões pedagógicas e com a experiência das colegas, foi possível crescer e superar as adversidades.

---

<sup>3</sup> Professor substituto é aquele que assume as aulas quando o professor efetivo precisa faltar ou é afastado por uma licença. Dependendo da região, o professor substituto pode ser chamado de “eventual” ou “temporário”. Diferentemente do efetivo, o eventual não tem sala fixa e assume aulas, dias ou períodos curtos de ausência do professor regente da turma. Disponível em: <https://noticiasdoprofessor.com.br/como-ser-professor-substituto-em-escola-publica/>. Acesso em: 3 jul. 2021.

Nesse período, tive alguns problemas de saúde e procurei um médico para avaliação e fui orientada a fazer a cirurgia bariátrica. Ao retornar para o trabalho, no mês agosto, fui informada que estávamos passando por um processo pedagógico para melhorar a aprendizagem dos alunos que ainda não sabiam ler e nem escrever, apesar de estarem no 3º ano. Assim, eles foram colocados em uma sala de aula, na qual eu assumi essa responsabilidade, por ser a professora regente.

Havia uma pessoa para me apoiar na sala, e a supervisora iria me auxiliar, era uma turma com 26 crianças, sendo oito meninas, 18 meninos (seis eram atendidos pelo Atendimento Especial Especializado – AEE). Após fazer o diagnóstico, por meio de provas avaliativas pelo supervisor e professores e avaliar as crianças, junto à supervisão, percebemos a necessidade de retomar o processo de alfabetização, posto que havia 24 alunos pré-silábicos e dois silábico-alfabéticos<sup>4</sup>.

Iniciei uma rotina com as crianças, fizemos nossos combinados e iniciamos o trabalho. Tive que ir, muitas vezes, ao Atendimento Especial Especializado (AEE) procurar entender os laudos de cada aluno e qual didática era indicada a cada um. Foram necessárias diversas conversas com as crianças, individualmente, para compreender a agressividade que apresentavam e procurar formas de contornar esse problema,

Contudo conseguimos evoluir e, na época, a Secretaria Municipal de Educação tinha uma parceria com os postos de saúde, visto que a escola trabalhava em sistema de rede e conseguimos resolver o caso de diversas consultas pendentes dos alunos, como oftalmologista, neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros. Isso também contribuiu para o progresso dos alunos.

Ao final de mais um ano, tivemos um avanço significativo na aprendizagem, considerando que iniciamos nosso trabalho em agosto. Porém, se pensarmos no ano todo, ainda havia uma lacuna, pois as expectativas de aprendizagens, contidas na BNCC, que busca desenvolver habilidades, atitudes e valores mínimos ao 3º ano não foram alcançadas, tais como: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo;

---

<sup>4</sup> Nível pré – silábico. O nível pré-silábico pode ser dividido em duas etapas. Na primeira etapa, a criança pode representar a escrita por meio de desenhos ou rabiscos, o que é chamado de garatuja, até o momento em que ela descobre a função social das letras e começa a associá-las à escrita. O nível silábico - alfabético, como o próprio nome diz, é a transição do nível silábico para o alfabético, no qual a criança escreve as palavras, utilizando, em algumas sílabas, apenas uma letra para representá-la e, em outras, a sílaba inteira, como, por exemplo, na palavra CAVALO, ela pode escrever CAVLO (MARQUES, 2021, n.p). Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-niveis-de-escrita-no-processo-de-alfabetizacao/168653>. Acesso em: 22 ago. 2022.

Repertório cultural; Comunicação; Argumentação; Cultura Digital; Autogestão; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Autonomia e Responsabilidade (BRASIL, 2018).

Fiz um Curso de Especialização em PsicoPedagogia e em Educação Especial e continuei muito próxima ao AEE para tentar auxiliar os alunos e também aprender novas estratégias. Posteriormente, tive a oportunidade de trabalhar como professora de apoio, em uma dobra de turno, uma oportunidade de aprender um pouco mais. Durante o mesmo ano, trabalhei com as crianças do 2º ano e, como professora de apoio, atuei com crianças autistas. No ano seguinte, cursei outra Especialização em Arteterapia e fui trabalhar no AEE no atendimento desses alunos, na área.

Na Arteterapia, no AEE, foi possível explorar diversos sentimentos individuais e, também do grupo, visto ser muito prazeroso. Foi possível ver, aos poucos, os medos e as angústias tomando novos formatos, percebendo as crianças mais seguras para verbalizar suas emoções e inseguranças.

A partir daí, percebi a necessidade da família dos alunos do AEE também receberem esse atendimento. Levei à equipe da escola esse projeto e, juntamente com as professoras desse núcleo e o supervisor, desenvolvemos, uma vez por mês, uma reunião com as famílias, para lhes oferecer dicas, teorias e abriremos espaço para eles trazerem suas angústias, dificuldades, medos e as compartilharem no grupo. A proposta da reunião seguinte surgia das necessidades que eles nos apontavam.

No ano seguinte, continuei com a arteterapia e, durante esse ano, foi realizado um projeto com toda a escola cujo objetivo era fazer com que todos os alunos vivenciassem, por meio da experiência, a realidade e barreiras que os seus colegas vivenciavam no dia a dia e minimizar os embates e trabalhar a empatia dos adolescentes.

### **Emquem me tornei**

No Mestrado, meu objetivo continuou o mesmo da minha atuação como docente: melhorar minha prática e ter mais conhecimento para agregar fundamentos teóricos à sala de aula e contribuir para o processo de ensino aprendizagem dos meus alunos. Como fui uma criança com dificuldade de aprendizagem, e isso perdurou pela fase adulta, encontrei diversos professores “anjos” que me inspiraram e me motivaram a continuar, apesar das dificuldades.

Na condição de professora da Rede Municipal de Uberlândia, deparei-me, por diversas vezes, com crianças com dificuldade de aprendizagem que não conseguiam ler, escrever e interpretar e, por isso, busquei ser uma professora sensível aos problemas que dificultam a aprendizagem. Diversas vezes me senti frustrada e, em outras, obtive sucesso. Vivendo essa realidade na sala de aula percebo que não é somente comigo, pois diversos colegas professores também têm essa sensação, por se perceberem impotentes diante desses entraves e, que, como eu, veem-se desapontados por não conseguirem ter êxito no processo educativo.

Nesses anos de trabalho, no universo das escolas públicas, presenciei alunos tristes, desmotivados, com baixa autoestima, com um autoconceito negativo e, assim, no papel de educadora, busco entender como interferir e intervir para melhorar ou minimizar esses entraves. Ou seja, buscar sempre ter um desempenho mais eficaz, eficiente e com a qualidade que entendo ser primordial para se referendar, socialmente, a educação que acredito: uma educação libertadora e conscientizadora (FREIRE, 1967).

Tenho observado, não raro, que são alunos que, nos primeiros anos de escolarização, estão desmotivados para a aprendizagem, o que sabemos estar ligado a diversos fatores. Por isso, faz-se necessário refletir que, para construir a qualidade da educação, por mais polissemia que carregue essa expressão, é fundamental compreender como os cursos de Pedagogia, que formam docentes para a educação básica (educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), abordam as questões relativas às Dificuldades de Aprendizagem, bem como são formados os professores que atuam na docência e enfrentam os problemas no cotidiano escolar. Isso, porque, segundo Arroyo (2008, p.19), quanto “mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo”.

Na esteira dessas considerações, ressalto que o intuito da minha ação enquanto pesquisadora é investigar como os Projetos Pedagógicos de Cursos de (PPCs) de Licenciatura em Pedagogia, ofertados por universidades públicas federais do estado de Minas Gerais e que obtiveram índice 5, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (2017), tratam a temática das “Dificuldades de Aprendizagem” (DA) no processo formativo dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A definição do índice 5 ENADE, de 2017, como critério da pesquisa, justifica-

se pelo fato de ter se constituído, nos últimos anos, um dos indicadores de qualidade de cursos superiores mais utilizados no país.

Nesse norte, a intenção deste estudo e de todo o conhecimento que adquiri, é, mais adiante, fazer ainda mais a diferença em minha prática, ajudando meus alunos e que de alguma forma possa agregar saberes, a quem se interessa pelo tema, contribuindo para amenizar essa realidade vivida pelos professores, com tanta frequência em sala de aula.

E, assim, que eu possa incentivar meus alunos a seguir de cabeça erguida sempre buscando superar as adversidades. Parafraseando Freire (2011), é imprescindível se pensar na prática enquanto se está nela - por isso, eu nunca desisti, pois devemos vencer nossas dificuldades.

Diante dessas considerações, à guisa de rememorar meu passado, entendo que, com trabalho, continuidade, dedicação, perseverança e, vivendo um dia por vez, podemos atingir nossas metas. Independentemente do tempo que leve, deve-se tirar o melhor proveito de todo o conhecimento adquirido e fazer dele instrumento de transformação de nossa realidade e das pessoas que passam por nosso caminho, no meu caso, os alunos e alunas das escolas em que trabalho.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Tema, problema e justificativas

A temática da formação inicial docente em Cursos de Licenciatura em Pedagogia é amplamente abordada por pesquisadores nacionais, entres os quais destacam-se: Veiga *et al.* (1997); Gatti (2009, 2010); Saviani (2007, 2009); Scheibe (2008); Scheibe e Aguiar, (1999); Dourado *et al.* (2016) e Pedroso *et al.* (2019). As Dificuldades de Aprendizagem (doravante DA) dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante EF), componentes dos processos formativos, estão vinculadas ao direito de ensinar e aprender, preconizados nos artigos 205 e 206 da Constituição Brasileira de 1988<sup>5</sup>, no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996<sup>6</sup> e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada em 2018<sup>7</sup>.

A educação escolar universal é um direito de todo cidadão brasileiro e a formação docente, em cursos de Pedagogia do Brasil, é um dos passos para que esse preceito seja garantido nas escolas, o que depende de políticas públicas que garantam ao profissional da educação e ao aluno que seja resguardado o direito a uma educação de qualidade, socialmente referenciada (DOURADO *et al.*, 2016).

Para a tratativa da formação de professores, em nível superior, este estudo tem como referenciais a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006)<sup>8</sup>, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação inicial de professores (BRASIL, 2002, 2015, 2019) e nas políticas educacionais vigentes.

A temática se situa na Linha de Pesquisa: Práticas docentes para a educação básica do Mestrado Profissional em educação: formação docente para a educação básica, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), com ênfase nas Dificuldades de Aprendizagem, como componente formativo em Cursos de Licenciatura em Pedagogia, por meio da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)<sup>9</sup> de

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2021.

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2021.

<sup>8</sup> [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 24 maio. 2022.

<sup>9</sup> Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) são instrumentos que apresentam a concepção de ensino e aprendizagem de um curso, as características de um projeto, no qual devem ser definidos os seguintes componentes: 1. Concepção do Curso. 2. Estrutura do Curso: Currículo, corpo docente, corpo técnico administrativo e infraestrutura. 3. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e do curso. 4. Instrumentos normativos de apoio (composição do colegiado,

universidades públicas federais que oferecem a graduação em Pedagogia, no estado de Minas Gerais e que obtiveram conceito 5 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>10</sup>, de 2017 (último ano em que ocorreu a avaliação do referido Curso), o qual é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde 2004.

O critério utilizado, para delimitar o universo da pesquisa, neste estudo, considerou os cursos presenciais, que obtiveram índice 5 no ENADE (2017), em Minas Gerais, por considerar o estado como um dos mais conceituados, em termos de educação superior, para a formação de professores, dado que um dos cursos que atende a esse critério, o ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), localizado em Uberlândia, cidade de atuação da pesquisadora e sede do Mestrado Profissional em Educação da UNIUBE

Segundo Gatti *et al.* (2009), por meio da observação de documentos oficiais do governo, é possível compreender que a formação inicial e contínua é um dos elementos da valorização do profissional docente. Pedroso *et al.* (2019) afirmam que os cursos de Pedagogia podem oferecer aos discentes embasamentos teóricos significativos como princípio educativo, bem como para as suas práticas pedagógicas.

A formação inicial de professores aos anos iniciais de escolarização no Brasil, historicamente, esteve a cargo das Escolas Normais que se consolidaram, ao longo do século XX, até a década de 1960, com predomínio do “modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino” (SAVIANI, 2009, p.150). Sobre o percurso histórico Gatti *et al.* (2019, p.17) acrescentam que:

Nos anos sessenta, do século passado, com o golpe dos militares em 1964, o país entra em um período marcado por políticas de desenvolvimento econômico, onde a educação escolar se coloca como necessária a esse fim. O projeto de desenvolvimento requeria ampliação da escolarização, sobretudo por questões econômicas e ligadas ao mundo do trabalho.

Nesse período, a Lei nº 5.540, de 1968 provocou modificações no curso de

---

procedimentos de estágio, TCC, etc). Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/destaque/ppc.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2022.

<sup>10</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial INEP (2022). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ENADE>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Pedagogia, para o qual foram criadas as habilitações técnicas, para a formação dos especialistas em educação (SCHEIBE, 2008, p.45), período em que se consolidaram ideias no âmbito educativo, com influência de uma concepção educacional tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e na organização do processo como garantia da eficiência (SAVIANI, 2008a, 2008b). Sete anos após o golpe civil militar de 1964<sup>11</sup>, foi aprovada a Lei nº 5.692, de 1971, que implantou a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau (atual ensino médio), transformando a escola normal em habilitação profissional nesse grau de escolaridade.

A estruturação dos cursos de Pedagogia no Brasil, no tempo presente e as mudanças curriculares, na formação de professores, trazem no bojo a história do processo de reforma educacional, implantada nos anos de 1990, na qual as políticas no âmbito social se atrelaram à política econômica e a “educação que se propôs era voltada a objetivos e metas operacionais, situadas em demandas do projeto político do momento social e econômico, com apoios dirigidos a iniciativas específicas” (GATTI *et.al*, 2019, p. 23).

A partir de 1990, pós-LDB – Lei 9394/1996, os cursos de Pedagogia foram remodelados com vista à formação de professores, para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no interior de uma crescente mobilização pela formação superior de todos os profissionais da educação (GATTI *et.al*, 2019). A LDB determinou, no seu artigo 62<sup>12</sup>, que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Após aprovação da LDB, em 1996, houve grande debate nacional acerca do papel do Curso de Pedagogia, bem delineado por Scheibe e Aguiar (1999, p. 229):

No atual cenário, pós-LDB, demarcam-se com nitidez os novos campos de disputa, reacendendo-se as lutas em torno do novo locus e da configuração dos cursos de formação dos profissionais da

---

<sup>11</sup> Sobre o Golpe de 1964, ver FICO, Carlos. *O Golpe de 1964. Momentos Decisivos*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

<sup>12</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 maio. 2022.

educação. A introdução na LDB dos Institutos Superiores de Educação (ISE) abriu espaço para que as propostas que não tiveram condições históricas de se impor no debate nacional ressurgissem travestidas em forma de lei.

Essa nova perspectiva aos cursos de Pedagogia, em instituições superiores, rompe com “[...] a visão orgânica da formação docente”, até então presente nas últimas décadas (SHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 229).

Contudo Evangelista e Triches (2008) alertam para o fato de que foi em 2005 que se acentuaram os debates sobre os cursos de Pedagogia no Brasil, ocasião em que a Comissão Bicameral do CNE divulgou, para análise, contribuições e aprovação dos atores educacionais, um projeto de diretrizes curriculares. Segundo as autoras:

A polêmica então deflagrada deveu-se principalmente ao fato de que essa primeira versão não levava em conta décadas de história e discussão no meio acadêmico acerca da função e identidade do curso, além de reduzi-lo à função exclusiva de formação docente, a exemplo do Curso Normal Superior. Inúmeras versões vieram a público ao longo de 2005, expressando a tentativa de incorporação, por parte do CNE, das diversas pressões recebidas (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p.2)

As Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, aprovadas em 2006 (BRASIL, 2006), definem os “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país”, sendo definido o Curso de Pedagogia o lugar, o *lócus* da formação de professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006<sup>13</sup>.

A partir disso, entende-se que formação inicial docente é o pilar que sustenta o ofício do professorado, dos anos iniciais da educação básica no qualas primeiras impressões e objetivos do ensinar se projetam, posto que o processo formativo é um *contínuum* na carreira desse profissional. Relembrando Freire (2008, p.14), “[...], não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”. Ressaltando o educador preconiza que “quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio

---

<sup>13</sup> Art. 1º. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 out.2021.

de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.

Assim, a configuração dos cursos de Pedagogia, como afirmado e as modificações, nos currículos, na formação de professores, advêm da reforma educacional dos anos 1990, das políticas sociais ligadas às políticas neoliberais e às agências internacionais, como Banco Mundial, UNESCO e outras. Nesse contexto, a temática que se instaura envolve o objeto de estudo – formação inicial docente nos cursos de Pedagogia que obtiveram conceito 5 no ENADE (2017) – entrecruzada às Dificuldades de Aprendizagem dos estudantes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são vivenciadas, diariamente, no interior das escolas públicas e privadas do país. Diante do exposto, questiona-se: os Cursos de Graduação em Pedagogia formam os docentes para lidar com as DA? Que trazem os PPCs de Licenciatura em Pedagogia sobre essa questão?

Desta feita, os verbos ensinar e aprender seriam vazios de sentido, sem o substantivo qualidade, pois a interseção dos três termos serve de parâmetro para que as referidas legislações assegurem a autonomia do educando de aprender e, também, do professor de ensinar com qualidade, o que requer uma formação inicial que ofereça ao futuro docente acesso a uma gama de saberes e práticas educativas consistentes e voltadas para uma melhor gestão da sala de aula.

A qualidade da educação que se espera do sistema educacional brasileiro não pode estar desvinculada dos aspectos social, cultural e formativo do professor para o qual é relevante não somente o “conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2010, p. 5).

Dourado *et al.* (2016, p. 52) ampliam essa discussão, reiterando que a educação deve ser compreendida como “intrinsecamente articulada às relações sociais mais amplas, podendo contribuir tanto para o seu delineamento e permanência, como para a sua transformação, a depender dos rumos em que vai se inserindo a dinâmica do real”. Segundo o autor, é relevante discutir essas questões porque elas remetem a (1ª pessoa):

[...] um conjunto de determinantes que interfere nas relações sociais, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, a análise de sistemas e unidades escolares, bem como o processo de organização e gestão do trabalho escolar, o que implica as condições de trabalho, os processos de gestão da escola, a

dinâmica curricular, a formação e a profissionalização docentes. Em outras palavras, a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. É perpassada pelos limites e pelas possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política da sociedade (DOURADO *et al.*, 2016, p. 99-100).

E, nesse sentido, para que a escola tenha um cunho de qualidade socialmente referenciada, é fundamental que se estabeleça a “consolidação de mecanismos de controle social da produção, a implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 7).

Em consonância, ressalta-se que o enfoque da pesquisa são as “Dificuldades de Aprendizagem”, nos projetos de formação docente, pois professores e demais profissionais da educação lidam, cotidianamente, com estudantes que apresentam problemas que dificultam o processo de aprender

Essa heterogeneidade, que abarca as salas de aula, deve ser parte de um currículo problematizador e inclusivo e requer a compreensão de que os alunos não aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo. Donadon (2012), apud Cavalcanti, Silva e Leal (2021, p.3), ressaltam que “os princípios democráticos e humanitários, em favor dos que sofriam discriminações, fizeram surgir as primeiras ideias de preparar as escolas em favor do reconhecimento da heterogeneidade em sala de aula”.

Para Correia e Martins (2005, p. 163), as dificuldades de aprendizagem:

[...] No sentido lato, [...] são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais. Quanto a nós, essa é a interpretação dada ao conceito pela maioria dos profissionais de educação.

E quanto à sua identificação, a Federal Register (1997, p. 65083), apud Correia e Martins (2005), considera a criança ou adulto inapto para a aprendizagem “típica” nos casos de:

1. não alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidades, numa ou mais de sete áreas específicas, quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis;

2. apresentar uma discrepância significativa entre a sua realização escolar e capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas: a) Expressão oral; b) Compreensão auditiva; c) Expressão escrita; d) Capacidade básica de leitura; e) Compreensão da leitura; f) Cálculos matemáticos; e g) Raciocínio matemático (CORREIA; MARTINS, 2005, p. 159).

As Dificuldades de Aprendizagem podem ser consideradas, segundo Soares e Guimarães (2017), como tais, quando a criança apresenta algum impedimento para perceber a si mesma, o mundo e as várias conexões que movem essa engrenagem. Contudo o que precisa ficar claro, no que “se refere à avaliação de Dificuldades de Aprendizagem, é que os estudos, tradicionalmente, centram-se no sujeito e são constituídos por três etapas: identificar a existência de dificuldades ou lentidão, avaliar a sua natureza e propor diagnóstico e prognóstico” (PACHECO, 2020, p. 16).

Nas concepções de Polity (2001), apud Soares e Guimarães (2017, p. 173-174), há várias origens, para as Dificuldades de Aprendizagem:

- Origem Orgânica: causas físicas (representadas pelas disfunções do corpo que podem ser provisórias ou permanentes) e sensoriais (visão, audição, tato, olfato e paladar) confusões;
- Origem Emocional: relacionada aos sentimentos e jeito de ser do indivíduo;
- Origem Intelectual ou Cognitiva: refere-se às limitações intelectuais;
- Origem Neurológica: conflitos do Sistema Nervoso (lesão cerebral, TDAH, Disgrafia, Disortografia, Discalculia, Dislexia e Dislalia);
- Origem Familiar/Cultural: desordens oriundas das relações familiares e da privação cultural;
- Origem Socioeconômica: resultante de necessidades materiais, nutricionais e financeiras em função da pobreza;
- Origem Educacional: decorrente de trabalho pedagógico inadequado ou do fracasso escolar.

Quanto à essa complexidade, demanda-se que os professores tenham ciência desse contexto que compõe as DA, para dinamizar e desenvolver o processo educativo, como facilitador da aprendizagem de todos e daqueles estudantes que apresentam dificuldades para aprender.

Assim, investigar as DA, no processo de formação inicial docente, constitui-se uma forma de compreender as questões e problemas que professores e alunos enfrentam, no cotidiano das escolas e que trazem consequências ao processo de

escolarização dos discentes e o direito de aprender.

Entende-se que a gestão do professor, em sala de aula, ao ter que lidar com essas dificuldades apresentadas pelo alunado do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, precisa ser entendida teoricamente para ganhar novos significados durante a prática do professor (PEREIRA, 1999, p. 109).

Para que isso aconteça, segundo Miranda (2008), algumas condições devem ser observadas, quanto ao que se ensina nas universidades, pois a falta de uma formação teórica dificulta a reflexão e a prática pedagógica, inviabilizando a solução de problemas escolares de ensino e aprendizagem. Isso, porque o docente precisa mediar o ensino e, portanto precisa ter conhecimentos adquiridos na academia, para aprender como o estudante aprende (MIRANDA, 2003).

É de conhecimento de quem atua na docência dos anos iniciais que muitos problemas da área da educação são estruturais e passam por várias nuances, em relação ao desempenho de alunos e professores, os quais são, muitas vezes, culpabilizados pelo fracasso observado em painéis de desempenho dos índices das pesquisas educacionais. Isso justifica investigar como a formação inicial docente implica o conhecimento sobre as Dificuldades de Aprendizagem e como são abordadas nos documentos norteadores da educação brasileira e nos PPCs de cursos de Pedagogia no Brasil.

Por fim, as Dificuldades de Aprendizagem, na formação de professores em Pedagogia, devem ser discutidas, no âmbito das políticas da educação e no meio acadêmico, para que essas instâncias se debrucem sobre essa problemática. Desse modo, as práticas pedagógicas dos futuros docentes poderão ser pensadas e chegarão ao ambiente escolar, para atender tantos alunos que, muitas vezes, passam a vida escolar sem um atendimento adequado. Necessário se faz entender que a “escola, a sala de aula e seu entorno sociocultural devem ser a referência, para as políticas educacionais, a legislação, o funcionamento das instituições de ensino, os sindicatos, as associações” (LIBÂNEO, 2005, p. 3).

Isto posto, foi definida a seguinte questão norteadora do estudo: 1) Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), na formação docente inicial em cursos de licenciatura em Pedagogia, conceito 5 no ENADE (2017), ofertados em instituições públicas, abordam as Dificuldades de Aprendizagem? A partir dessa pergunta, advêm mais duas indagações: 2) Quais os componentes curriculares projetam o estudo das Dificuldades de Aprendizagem durante o Curso de Graduação? 3) Como são

delineadas, nos PCCs, as ementas, as bibliografias e o aprofundamento acerca das Dificuldades de Aprendizagem?

Para responder às questões acima expressas, considerou-se a seguinte hipótese: os cursos de formação inicial em Pedagogia das instituições públicas contemplam em seus PPCs e/ou demais documentos perspectivas de ensino que tratam das Dificuldades de Aprendizagem apresentadas pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, o problema advém da experiência da pesquisadora no ofício docente, há anos vivenciando o desafio de como ensinar, para que o aluno aprenda com qualidade, enfrentando as Dificuldades de Aprendizagem que muitos deles apresentam, retomando também a questão da formação nos bancos da universidade – local de aprendizado e democratização de saberes, como ponto de partida da pesquisa ora empreendida.

Entende-se que a credibilidade dos cursos, principalmente os de formação docente, em Instituições de Ensino Superior, perpassa por questões, como a elaboração do Projeto Pedagógico (PPC) integrativo, a flexibilidade das disciplinas para propor novos olhares, o comprometimento dos professores formadores, dos planos de curso e, não menos significativo, o envolvimento discente no processo educativo. Nesse norte, a formação continuada dos sujeitos também deve ser constante e atualizada, visto seu papel mediador no ensino e aprendizagem do educando.

As várias abordagens sobre as Dificuldades de Aprendizagem têm evidenciado que elas podem ser consideradas como um termo polissêmico, de um problema multicausal, posto que a educação consiste em um processo em que o ensinar e o aprender, com qualidade, não dependem somente do profissional docente, mas da união de esforços internos e externos à escola (como as universidades), propiciando ao futuro docente condições de se apropriarem de teorias e práticas com segurança, autoestima e autonomia.

Convém ressaltar, então, que esta pesquisa foi inicialmente motivada, como descrito no Memorial, nas experiências construídas, ao longo da jornada docente da pesquisadora, em salas de aula de escolas públicas do estado de Minas Gerais e de escolas públicas municipais da cidade de Uberlândia (MG).

O desafio, desse modo, é ampliar o olhar para as questões do processo formativo de estudantes que optam pela graduação em Pedagogia, por meio da

análise de como os PPCs e demais diretrizes/documentos dos cursos apresentam perspectivas pedagógicas que possibilitam tratar essa problemática, objeto de estudo dos professores em formação.

Nesse sentido, esta investigação acadêmica apresenta relevância científica, ao dialogar com outras pesquisas e trabalhos que tratam da temática, abarcando a análise de documentos acerca da estrutura curricular, das disciplinas e demais componentes dos PPCs de cursos de Pedagogia. Apresenta também importância pedagógica, porque pretende-se ampliar o olhar, para as questões sociais que emergem do processo formativo de professores, o qual interfere e influencia no desenvolvimento escolar dos alunos desses docentes.

E, por fim, contempla uma relevância social, posto que se pretende pesquisar as condições e possibilidades que esses profissionais terão, para lidar com questões complexas, no ambiente escolar, nos diversos contextos sociais e possíveis intervenções na prática docente para aprimorar o desempenho de alunos com DA recorrentes.

## **1.2 Objetivos**

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar como os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Pedagogia, ofertados por Instituições Públicas Federais do estado de Minas Gerais, que obtiveram conceito 5 no ENADE (2017), tratam a temática “Dificuldades de Aprendizagem” (DA) no processo formativo dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Mapear produções científicas que abordam as Dificuldades de Aprendizagem e a Formação Docente em cursos de Pedagogia;
- Discutir as diretrizes nacionais e os marcos normativos para os cursos de graduação em Pedagogia no Brasil;

- Identificar e caracterizar os Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia ofertados pelas seguintes IFES de Minas Gerais: UFMG, UFSJ, UFU, UFJF e UFV;
- Caracterizar o perfil do egresso, os objetivos, a carga horária, as estruturas curriculares dos Cursos pesquisados;
- Analisar como se configuram os componentes curriculares nos PPCs investigados que abordam as Dificuldades de Aprendizagem;
- Analisar contribuições dos conteúdos e dos referenciais bibliográficos, bem como limites e lacunas no que concerne às DA;
- Elaborar um artigo científico para compor o produto de avaliação do curso de Mestrado.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada, em uma pesquisa científica, tem como escopo estruturar e apresentar os procedimentos utilizados pelo pesquisador, para compor a trajetória da investigação, o objetivo e a problemática, isto é, o “caminho a ser percorrido, demarcado, do começo ao fim por fases ou etapas” (RUDIO, 1996, p.17).

O trabalho científico requer procedimentos metodológicos idealizados e esboçados para se obter respostas coerentes sobre o objeto que se propôs investigar. Desse modo, a leitura das abordagens de Gaio, Carvalho e Simões (2008, p.148) esclarece que:

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize.

Assim, nesta subseção, objetiva-se apresentar os procedimentos metodológicos que conduziram os caminhos da pesquisa.

### 2.1 A abordagem da pesquisa

Em se pensando nos caminhos a serem percorridos e no tratamento do problema, consideramos a abordagem qualitativa como a que se adequou a esta investigação, posto que os dados dos PPCs de Pedagogia nos levarão a compreender evidências de como acontece (ou não) a tratativa das Dificuldades de Aprendizagem de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação inicial dos professores que lecionam nessa etapa escolar.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.48), “quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como em que circunstâncias foram elaborados”. Os autores ainda acrescentam:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Isso quer dizer que os pesquisadores que se dedicam a investigar, na perspectiva qualitativa, interessam-se não meramente pelos resultados ou produtos, mas pelo processo.

## 2.2 Procedimentos metodológicos

A primeira etapa da investigação consistiu em identificar, selecionar e sistematizar os dados encontrados, em plataformas digitais dos órgãos oficiais, na esfera federal, acerca dos cursos de Pedagogia no país, para se fundamentar os recortes lexicais que compõem o corpus do objeto de estudo, que podem ser visualizados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Síntese das etapas da pesquisa

<b>Etapas</b>	<b>Ações</b>
1º	Busca e seleção de documentos e dados institucionais sobre a educação e os cursos de Pedagogia no país.
2º	Leitura e análise dos documentos selecionados.
3º	Estruturação das palavras-chave para a coleta de dados.
4º	Levantamento bibliográfico.
5º	Análise da bibliografia e do corpus documental.
6ª	Construção de quadros, tabelas e mapas.

Fonte: a autora (2022)

Em sequência, no Quadro 2, demonstra-se uma lista de documentos levantados na primeira etapa e que são norteadores da educação brasileira.

Quadro 2 – Documentos norteadores da educação brasileira

<b>Documentos</b>	<b>Princípios gerais</b>
Constituição Federativa do Brasil (1988)	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o

	trabalho. <sup>14</sup>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996)	Art. 1o A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. <sup>15</sup>
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2001)	Esta posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. <sup>16</sup>
Plano Nacional de Educação – PNE (2014)	O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. <sup>17</sup>
Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)	A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. <sup>18</sup>

Fonte: A autora (2022) com base nos documentos oficiais.

Pela a leitura dessa corpora, exposta no Quadro 2, entende-se que a educação é direito garantido em vários documentos, iniciando-se pelo marco jurídico, a Constituição Federal de 1988 e estendendo-se a uma gama de outros documentos jurídico-normativos que contêm dispositivos que tratam do direito à educação, além do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, em 12 de dezembro de 1991 e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992. E, como exposto no quadros anteriores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

<sup>14</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

<sup>15</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 abr.2022.

<sup>16</sup> Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 16 abr.2022.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/#onepage>. Acesso em: 16 abr.2022.

<sup>18</sup> Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 18 abr.2022.

n. 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, entre outros.

Os referidos documentos respaldam a atuação da Secretaria de Educação Básica (SEB), na elaboração de políticas para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio. Outras funções desse órgão é a articulação com os sistemas de ensino e participação social, bem como planejar, orientar e coordenar a implementação dessas políticas por meio da cooperação didático-pedagógica, tecnológica, técnica e financeira. Sublinha-se que outro documento norteador da educação brasileira é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1999). Esse último documento não fez parte do corpus investigado.

Nessa etapa de levantamento documental, foram identificados os seguintes documentos relacionados aos cursos de formação de professores para os anos iniciais da educação básica, pós 1996, delineados no Quadro 3.

Quadro 3 – Documentos norteadores dos Cursos de formação de professores da educação básica

<b>Ano</b>	<b>Documento</b>	<b>Lei</b>
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	9394/1996
2001	Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena	CNE/CP nº 009/2001
2006	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia	Resolução CNE/CP nº 1/2006
2014	Plano Nacional de Educação – PNE	13.005/2014
2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica	Parecer CNE/CP nº 2/2015
2019	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC	Resolução CNE/CP nº 2/2019

Fonte: A autora (2022).

Em acréscimo, foi realizada uma busca nos sites oficiais do Inep e no portal e-MEC<sup>19</sup> do governo federal, que é um sistema que permite a pesquisa de todos os cursos de Pedagogia e a situação de funcionamento de cada um, em nosso país.

<sup>19</sup> Site <https://emec.mec.gov.br> Acesso em: 22 jan. 2022.

Ainda na fase exploratória, iniciamos o processo de levantamento bibliográfico, nas bases de dados, reconhecidas e utilizadas no meio acadêmico, as quais serão descritas nas seções seguintes.

Nesse sentido, este estudo envolve dois tipos de pesquisa: bibliográfica e documental, os quais estão apoiados por algumas técnicas/procedimentos, focalizando a temática da formação inicial docente em cursos de Pedagogia e as Dificuldades de Aprendizagem. As fontes constituíram um corpus que abrangeu documentos públicos, as diretrizes e bases da educação brasileira, dados/informações sobre os cursos e os PPCs de Pedagogia investigados.

### **2.3 Pesquisa bibliográfica e documental**

Para o levantamento da literatura, o estudo apoiou-se em procedimentos da pesquisa bibliográfica. Segundo Cervo *et al.* (2007, p. 61):

A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área de ciências humanas.

Flick (2009, p. 67) acrescenta que “[...] a realização de uma boa revisão da literatura consistirá em uma parte fundamental do relatório de pesquisa”. E, segundo Gil (2010, p. 50), o principal benefício da revisão da literatura “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Assim, a produção de dados da pesquisa bibliográfica foi empreendida, por meio de estudos realizados em livros, periódicos e artigos dispostos nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>20</sup>, SciELO<sup>21</sup>, Google Acadêmico<sup>22</sup> e catálogo da Capes<sup>23</sup>. Em relação aos tipos de bibliografia, Flick (2009) destaca três áreas da literatura, para qualquer estudo qualitativo, que são:

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatls>. Acesso em: 24 abr.2022.

<sup>21</sup> Disponível em <https://www.scielo.br/> Acesso em: 24 abr.2022.

<sup>22</sup> Disponível em <https://scholar.google.com.br/?hl=pt> Acesso em: 25 abr.2022.

<sup>23</sup> Disponível em <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 26 abr.2022.

- literatura teórica sobre o tema do estudo;
- literatura empírica sobre pesquisas anteriores à área do estudo ou em áreas similares;
- literatura metodológica sobre como realizar a pesquisa e sobre como utilizar os métodos escolhidos;
- literatura teórica e empírica para a contextualização, a comparação e a generalização das descobertas (FLICK, 2009, p. 62).

Ao se empenhar em fazer uma revisão bibliográfica, o pesquisador tem a chance de se inteirar do que foi descoberto sobre a temática, as teorias e supostos teóricos usados e discutidos na atualidade para enfatizar aquilo que foi descoberto ou mesmo as contradições sobre determinado assunto. Conforme explica Flick (2009, p. 67), “[...] a realização de uma boa revisão da literatura consistirá em uma parte fundamental do relatório de pesquisa”.

Em complemento, Flick (2013, p. 46) entende que “[...] uma revisão ou uma análise de literatura serão mais produtivas, ordenando o material e produzindo uma avaliação crítica dele, o que envolve a seleção da literatura e a ponderação sobre ela”.

Em relação à pesquisa documental, esta caracteriza-se pela busca de informações em documentos originais. Na concepção de Laville e Dione (1999, p.142), “na prática, as pesquisas de base documental são, entre todas, as mais numerosas em Ciências Humanas”. Cervo *et al.* (2007) argumentam que a pesquisa documental é parte da pesquisa inerente às Ciências Humanas e Sociais e possibilita observar, registrar, analisar e correlacionar os fatos estudados.

Pesquisa documental: são investigados documentos com o propósito de descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. As bases documentais permitem estudar tanto a realidade presente como o passado com a pesquisa histórica (CERVO *et al.*, 2007, p. 62).

De acordo com os referidos autores, os dados vão sendo construídos, a partir da mediação e relação estabelecida entre o pesquisador e o pesquisado, elementos cruciais, para que o significado da pesquisa não se resuma em simples averiguação de resultados ou produtos, mas na construção de um processo.

Na sequência, o Quadro 4 apresenta os descritores que permearam a busca da bibliografia e serviram para a realização das análises, em diálogo com os documentos estudados.

#### Quadro 4 – Descritores para a busca e a análise da literatura

1	Formação inicial docente em Pedagogia
2	Dificuldades de Aprendizagem
3	PPC de Pedagogia

Fonte: A autora (2022).

Segundo Moraes (1999, p. 5):

[...] para a definição das unidades de análise [...] pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados (MORAES, 1999, p. 5).

A análise constituiu-se como documental, inspirada nas categorias construídas por Cellard (2008, p. 303), que amplia nosso entendimento:

Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento.

O referido autor ainda ressalva que existem vários tipos de documentos escritos e diversas maneiras de agrupá-los, afirmando que esse tipo de pesquisa “[...] exige, desde o início, um esforço firme e inventivo quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos, ou das fontes potenciais de informação, e isso ocorre não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento” (CELLARD, 2008, p. 208). E, acrescenta que o uso de documentos em um estudo pressupõe a dimensão do tempo à compreensão do social.

#### 2.4 O *corpus* documental e o universo investigado

De acordo com o exposto, a formação de professores, para os anos iniciais da educação básica, encontra respaldo em documentos legais acerca da formação dos licenciados em Pedagogia, os quais são habilitados como docentes para atuar nas etapas da educação infantil e Ensino Fundamental I. Esse perfil profissional requer vastos conhecimentos acerca dos fundamentos da Educação, seu desenvolvimento

histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para a transposição do conhecimento pedagógico em saber escolar, já que a atuação deve primar pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (BRASIL, 2010).

Nesse ínterim, inicialmente, foram pesquisados os dados e, depois, passou-se à elaboração dos quadros com as informações sobre os cursos de Pedagogia no Brasil, disponibilizadas no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC, no portal e-MEC<sup>24</sup> e no Censo da Educação Superior (2020)<sup>25</sup>, para, posteriormente, entrecruzar-se esses materiais na etapa de análise dos dados, no que concerne aos PPCs em Pedagogia investigados.

O e-MEC, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), órgão específico para pesquisa eletrônica na internet de tramitação dos processos de regulamentação, para que as instituições de educação superior façam seus credenciamentos e recredenciamentos, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. O sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente (e-MEC, 2022).

Nesse sistema de dados, foi possível buscar e baixar as planilhas com os dados de todos os cursos de Pedagogia do país, de acordo com a seleção das seguintes opções/critérios:

1. Curso: Graduação;
2. Pedagogia;
3. A distância e presencial;
4. Licenciatura;
5. Em atividade.

---

<sup>24</sup> Disponível em <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 13 de maio de 2022.

<sup>25</sup> Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

Figura 1 – Plataforma do e-MEC – Dados gerais dos cursos de Pedagogia no Brasil

Bem vindo ao Cadastro e-MEC, regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia.

A regularidade dos cursos e instituições depende da validade dos respectivos atos autorizativos e da tempestividade de protocolo dos processos regulatórios de manutenção da autorização para o funcionamento da instituição e oferta dos cursos.

As informações inseridas pelas IES dos Sistemas Estaduais, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, ou pelas IES do Sistema Federal, no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação.

Os dados dos cursos de Especialização possuem natureza declaratória, pertencendo às instituições a responsabilidade pela veracidade das informações inseridas no Cadastro, nos termos da legislação. (Art. 29, PN nº 21/2017)

**Consulta Avançada** | Consulta Textual | IES Extintas

Buscar por:  Instituição de Ensino Superior  Curso de Graduação  Curso de Especialização

Nome, Sigla ou Código da Instituição:

Curso: PEDAGOGIA  Pesquisa Exata

Classificação de Curso:

Selecione Area Geral

Selecione Area Específica

Selecione Area Detalhada

Selecione Area Curso

Filtro indisponível: Em processo de atualização para a nova tabela de classificação CINE Brasil.

UF:

Município:

Gratuidade do Curso:

Modalidade:  A Distância  Presencial

Grau:  Bacharelado  Licenciatura  Tecnológico  Sequencial

Índice:   1  2  3  4  5  SC

Situação:

Fonte: Site do e-MEC (2022).

Na Figura 1 (da tela do Portal e-MEC), a seguir, demonstra-se como foi realizada a marcação das opções descritas anteriormente, para o primeiro acesso aos dados gerais, fornecidos pelo referido Portal.

Na sequência, o levantamento foi refinado e foram selecionadas as opções que interessavam ao estudo, procedendo-se à marcação das opções possíveis:

1. Curso: Graduação;
2. Pedagogia;
3. Minas Gerais;
4. Gratuidade do curso;

- 5. Presencial;
- 6. Licenciatura;
- 7. Índice ENADE;
- 8. Em atividade.

Figura 2 – Plataforma do e-MEC – Dados dos cursos de Pedagogia incluindo o índice no ENADE 2022

The screenshot shows the 'Consulta Avançada' (Advanced Search) interface on the e-MEC platform. The search criteria are as follows:

- Buscar por:**  Instituição de Ensino Superior  Curso de Graduação  Curso de Especialização
- Nome, Sigla ou Código da Instituição:** [Empty text box]
- Curso:** PEDAGOGIA  Pesquisa Exata
- Classificação de Curso:**
  - Selecionar Area Geral [Dropdown]
  - Selecionar Area Específica [Dropdown]
  - Selecionar Area Detalhada [Dropdown]
  - Selecionar Area Curso [Dropdown]
- UF:** Minas Gerais [Dropdown]
- Município:** Selecionar... [Dropdown]
- Gratuidade do Curso:** Sim [Dropdown]
- Modalidade:**  A Distância  Presencial
- Grau:**  Bacharelado  Licenciatura  Tecnológico  Sequencial
- Índice:** ENADE [Dropdown]  1  2  3  4  5  SC
- Situação:** Em Atividade [Dropdown]

Fonte: e-MEC ()

Utilizando-se desses critérios de seleção e busca, foram obtidos os seguintes dados que podem ser visualizados nos quadros a seguir.

Quadro 5 – Quantitativo de Cursos de Pedagogia no Brasil

CURSOS DE PEDAGOGIA	TOTAL DE CURSOS
	2.384, sendo: dois Educação do Campo e sete com ênfase

No Brasil	em PsicoPedagogia (considerado, porque aparece na pesquisa, de modo geral, como curso de Pedagogia)
EaD – Geral	486, sendo: sete com ênfase em PsicoPedagogia (considerado, porque aparece na pesquisa, de modo geral, como curso de Pedagogia)
Presenciais - Geral	1.898
EaD em IES públicas	67
Presenciais em IES públicas	557

Fonte: a autora com base no e-MEC (2022).

#### Quadro 6 – Quantitativo de Cursos de Pedagogia em Minas Gerais

MODALIDADE	NÚMERO DE CURSOS
<b>Minas Gerais - Geral</b>	339
Presenciais - Minas Gerais	172
EaD - Minas Gerais	167
Presenciais IES públicas - Minas Gerais	42
EaD IES públicas - Minas Gerais	14

Fonte: a autora com base no e-MEC (2022).

#### Quadro 7 – Quantitativo de cursos conceito 5 ENADE 2017

MODALIDADE	NÚMERO DE CURSOS
<b>Conceito 5 ENADE – Brasil</b>	55
Presenciais conceito 5 ENADE - Brasil	52
EaD conceito 5 ENADE – Brasil	3
<b>Conceito 5 ENADE – Minas Gerais</b>	11
Presenciais conceito 5 ENADE - Minas Gerais	10
EaD conceito 5 ENADE - Minas Gerais	1
<b>Presenciais- IES públicas federais conceito 5 ENADE - Minas Gerais</b>	5

Fonte: a autora com base no e-MEC (2022).

A sistematização dos dados permitiu traçar um mapa dos cursos de Pedagogia no Brasil. Estimou-se o universo macro – nacional, ou seja, foram considerados os cursos de Pedagogia registrados no país, para o micro, isto é, aqueles ofertados em Minas Gerais, mais especificamente, os que obtiveram conceito 5 no ENADE, no referido estado, considerando a seguinte sequência: presenciais, EaD, públicos, no Brasil e Minas Gerais; EaD e públicos conceito 5 e, por fim, somente os presenciais conceito 5 em atividade no estado de Minas Gerais

A partir desse refinamento dos dados e, considerando a amplitude do universo de cursos, tanto na modalidade presencial como EAD, nos setores público e privado,

delimitou-se o universo da pesquisa, adotando os seguintes critérios de inclusão: 1) Cursos de Licenciatura em Pedagogia, 2) ativos, 3) localizados no Estado de Minas Gerais, 3) ofertados por IES públicas, 4) na modalidade presencial e 5) cursos que obtiveram conceito 5 no ENADE (2017).

Os critérios de exclusão foram assim estabelecidos: 1) cursos ofertados pela rede privada de ensino; 2) cursos na modalidade EaD e 3) cursos que não obtiveram conceito 5 no ENADE (2017).

O Quadro 8 apresenta a composição do universo dos cursos investigados.

Quadro 8 – Universidades Públicas Federais que ofertam Cursos de Pedagogia no Estado de Minas Gerais e que obtiveram conceito 5 no ENADE (2017)

ORDEM	NOME	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	CONCEITO	ANO ENADE
1.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Pública federal	Universidade	5	2017
2.	Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	Pública federal	Universidade	5	2017
3.	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Pública federal	Universidade	5	2017
4.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Pública federal	Universidade	5	2017
5.	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Pública federal	Universidade	5	2017

Fonte: A autora de acordo com e-MEC (2022).

A investigação focaliza os dados e documentos públicos, disponíveis nas plataformas digitais dos cursos presenciais de Pedagogia, ofertados pelas seguintes IES: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>26</sup>, Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)<sup>27</sup>, Universidade Federal de Uberlândia (UFU)<sup>28</sup>, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)<sup>29</sup> e Universidade Federal de Viçosa (UFV)<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> <https://ufmg.br/>. Acesso em: 24 maio. 2022.

<sup>27</sup> <https://www.ufsj.edu.br/>. Acesso em: 24 maio. 2022.

<sup>28</sup> <http://www.faced.ufu.br/graduacao/pedagogia-presencial>. Acesso em: 13 maio. 2022.

<sup>29</sup> <https://www2.ufjf.br/ufjf/>. Acesso em: 24 maio. 2022.

<sup>30</sup> <https://www.ufv.br/>. Acesso em: 24 maio. 2022.

Reitera-se que a definição por investigar os Cursos que obtiveram índice 5, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2017, como critério de inclusão, deu-se pelo fato de constituir-se, nos últimos anos, um dos indicadores de qualidade de cursos superiores mais utilizados no país.

O curso que alcança o índice 5 no Exame denota excelência junto à sociedade. Segundo o INEP, o ENADE consiste em um mecanismo de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que foi criado pela Lei nº 10.861, de 2004. Os resultados dessa avaliação tornam acessíveis o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES) de todo o Brasil (INEP, 2022). O ENADE tem por objetivo geral aferir o:

[...] desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares da respectiva Área de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras Áreas do conhecimento (INEP, 2022).

Desse modo, o referido exame é aplicado, periodicamente, aos estudantes das diversas áreas do conhecimento que tenham cumprido os requisitos mínimos estabelecidos, cujo desempenho é expresso, por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis.

Assim, o ENADE integra um tríplice exame que objetiva demonstrar a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os seus resultados, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são elementos para se calcular os Indicadores de Qualidade da Educação Superior (BRASIL, 2022).

Não obstante, há que se registrar que vários estudos apresentam críticas ao Exame, como, por exemplo, Canan e Eloy (2016, p. 632), nas quais os autores ressaltam que:

[...] a avaliação também assume espaço importante, uma vez que ela não pode transitar unicamente na quantificação de resultados, na leitura superficial de dados. A avaliação poderá ser um elemento essencial no processo de formação dos acadêmicos e de qualificação das universidades desde que assuma a função de contribuir para melhorar a aprendizagem (no caso dos alunos) e de qualificar os processos (no caso das instituições). Daí o cuidado que precisamos ter ao trabalharmos a questão da avaliação, notadamente quando falamos na perspectiva da regulação.

Corroborando os autores, a avaliação realizada pelo ENADE precisa ir além de se prestar a mero instrumento de quantificação de dados estatísticos e hierarquização dos cursos, para se tornar instrumento de melhoria do ensino e dos processos formativos e educativos.

## 2.5 Como está organizada a dissertação/produto

Considerando o exposto, este trabalho apresenta como estrutura dissertativa um **Memorial descritivo** sobre alguns aspectos da vida pessoal da pesquisadora, o ambiente escolar da pré-escola até chegar à educação superior, o que a fez escolher a profissão docente, a importância de cada etapa vivida à formação como pessoa e profissional e os vínculos de sua história de formação com o projeto de pesquisa. Essa parte foi nomeada como *Minha história: quem eu fui, quem eu sou e em quem me tornei*.

Na sequência, **na Introdução** (considerada a primeira seção), é delineada a temática definida; o problema que instigou a busca por respostas; bem como a justificativa, explorada de forma a demonstrar a relevância científica, pedagógica e social da pesquisa. Além disso, traz os tópicos do objetivo geral, objetivos específicos.

Na sequência, **segunda seção**, apresenta-se a metodologia da pesquisa, que demonstra a abordagem do estudo, os procedimentos teóricos, os tipos de pesquisa (bibliográfica e documental), o corpus documental e o universo investigado. O texto foi organizado, em quatro outras seções, que tecem o percurso do estudo em tela.

A **terceira seção**, intitulada *Formação inicial docente, Dificuldades de Aprendizagem e projetos pedagógicos de curso: uma revisão bibliográfica* demonstra como foi realizado o mapeamento dos trabalhos, que abordam os eixos propostos nos descritores definidos, para a pesquisa do estado do conhecimento sobre a formação docente, as Dificuldades de Aprendizagem e os PPCs de Pedagogia.

A **quarta seção**, denominada *Formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil – marcos normativos*, analisa a temática da formação inicial docente sob uma abordagem histórica sobre a Pedagogia no Brasil e as diretrizes legais para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na **quinta seção**, cujo título é *Os Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia investigados*, o objetivo é identificar e apresentar os Projetos Pedagógicos

de Cursos de Pedagogia ofertados pelas IFES de Minas Gerais, assim como caracterizar o perfil do egresso, os objetivos dos cursos e suas exigências normativas, analisar contribuições dos conteúdos e também as habilidades relativas à temática das DA nos PPCs dos Cursos de formação investigados.

A **sexta seção**, que tem como título *Dificuldades de aprendizagem nos componentes curriculares dos ppcs de pedagogia investigados*, contempla o objetivo de investigar de que maneira as DA encontram-se presentes nos PPCs dos cursos de Pedagogia inseridos na pesquisa, no que diz respeito às disciplinas, conteúdos programáticos e ementas que abordam a temática.

Em seguida, nas **considerações finais**, apresenta-se um resumo das descobertas relevantes, bem como a avaliação dos dados que foram obtidos e analisados, a discussão das respostas da pergunta central, bem como a descrição de como os objetivos foram alcançados. Por fim, foram elencadas as **referências bibliográficas** utilizadas na pesquisa.

### **3 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Esta seção tem por objetivo apresentar um mapeamento de produções científicas que abordam a questão das Dificuldades de Aprendizagem e a formação docente em cursos de Pedagogia, apresentando os resultados de buscas nas plataformas digitais, obtidos a partir dos descritores da pesquisa, quais sejam:

Eixo 1 – Formação Docente + Pedagogia;

Eixo 2 - Formação Docente + Dificuldades de Aprendizagem;

Eixo 3 – Projetos Pedagógicos Curso + Pedagogia.

#### **3.1 Indicadores de produção científica sobre o tema**

Para a elaboração do levantamento bibliográfico, em busca dos aportes teóricos e metodológicos deste estudo, pontuou-se a tríade de descritores denominada de: Formação Inicial Docente, Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia, que serviram de subsídios para as análises dos resultados desta pesquisa.

Segundo Biembengut (2008, p. 90), esse tipo de abordagem “consiste em fazer a revisão na literatura disponível dos conceitos e das definições sobre o tema ou a questão a ser investigada”. Ferreira (2002, p. 257) acrescenta que:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas (as pesquisas conhecidas como estado da arte e do conhecimento) parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Para o levantamento dos trabalhos acadêmicos (dissertações, teses e artigos científicos), primeiramente foram definidos os seguintes descritores, que compuseram os eixos da pesquisa nas plataformas, de acordo com os eixos citados.

Essa subdivisão foi necessária, para que se abarcassem a temática e a posterior análise dos documentos, como os PPCs de Pedagogia, que obtiveram

conceito 5 no ENADE, no estado de Minas Gerais, objeto da investigação. Para se obter as produções científicas mais recentes sobre o tema em tela, procedeu-se a um recorte temporal, abrangendo-se os anos de 2017 a 2022, dispostos no Quadro a seguir.

Quadro 8 – Plataformas utilizadas na pesquisa

DESCRITORES	PLATAFORMAS	RECORTE TEMPORAL
Formação Docente + Pedagogia	Scielo BDTD Catálogo Capes Google acadêmico	2017 a 2022
Formação Docente + Dificuldades de Aprendizagem	Scielo BDTD Catálogo Capes Google acadêmico	2017 a 2022
Projetos Pedagógicos Curso + Pedagogia	Scielo BDTD Catálogo Capes Google acadêmico	2017 a 2022

Fonte: A autora (2022).

Ao se utilizar os descritores supramencionados, obtivemos os seguintes indicadores quantitativos de produtos acadêmicos.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos sobre o tema

DESCRITORES	PLATAFORMAS	ENCONTRADOS	SELECIONADOS
Formação Docente Pedagogia	Scielo	5	2
	BDTD	6	3
	Catálogo Capes	6	2
	Google acadêmico	14	1
	<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>8</b>
Formação Docente + Dificuldades de Aprendizagem	Scielo	18	1
	BDTD	7	1
	Catálogo Capes	4	0
	Google acadêmico	6	1
	<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>3</b>
Projetos Pedagógicos Curso Pedagogia	Scielo	68	8
	BDTD	20	4
	Catálogo Capes	0	0

	Google acadêmico	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>12</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>154</b>	<b>23</b>

Fonte: A autora (2022) com base nas plataformas Scielo, BDTD, Catálogo Capes e Google acadêmico, entre os anos de 2017 e 2022.

Do total de 154 trabalhos, foram selecionados 23 para compor este estudo por apresentarem os descritores necessários ao estudo. Na Tabela 2, a seguir, delinea-se a quantidade de produções na área da Educação.

Tabela 2 – Quantitativo de produções acadêmicas selecionadas

<b>DESCRITORES</b>	<b>PRODUÇÕES</b>	<b>QUANTIDADE</b>
1. Formação Docente + Pedagogia	Artigos científicos	<b>11</b>
	Dissertações	<b>9</b>
2. Formação Docente + Dificuldades de Aprendizagem	Teses	<b>3</b>
3. Projetos Pedagógicos Curso + Pedagogia		
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>23</b>

Fonte: A autora (2022) com base nas plataformas Scielo, BDTD, e Google acadêmico entre os anos 2017 e 2022.

Nessa tabela, evidencia-se que a quantidade de artigos científicos é maior que o número de dissertações, em nível de Mestrado, levando em consideração os três eixos dos descritores, conjuntamente.

Em relação às teses de Doutorado, os índices supracitados demonstraram que não se identificou um quantitativo expressivo desse tipo de trabalho acadêmico sobre a temática, o que pode ser um indicativo para fomentar futuras pesquisas voltadas à formação docente, com ênfase nas Dificuldades de Aprendizagem.,

### **3.2 Formação docente e Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia**

Nesta subseção, demonstram-se as pesquisas selecionadas para compor o estudo ora apresentado. O levantamento nas plataformas escolhidas foi dividido em eixos, para abarcar os três enfoques da temática, quais sejam: Formação Docente, Dificuldades de Aprendizagem e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) em Pedagogia, visto que esses três descritores, em um só conjunto temático, não

propiciaram a descoberta de trabalhos voltados, especificamente, para o assunto em tela. Assim, optamos por seguir o procedimento delineado no quadro a seguir.

Quadro 9 – Eixos dos descritores

<b>EIXO</b>	<b>COMBINAÇÃO DOS DESCRITORES</b>	<b>PLATAFORMAS</b>
1	Formação Docente + Pedagogia	Capes, Scielo, BDTD, Google Acadêmico
2	Formação docente + Dificuldades de Aprendizagem	Capes, Scielo, BDTD, Google Acadêmico
3	Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) + Pedagogia	Capes, Scielo, BDTD, Google Acadêmico

Fonte: a autora (2022)

Registra-se que, ao longo do levantamento sobre o tema, foram revisitados também os teóricos que, de algum modo, pudessem enriquecer as fontes de conhecimento e embasamento sobre a temática da pesquisa e que foram estudados nas disciplinas do curso de Mestrado, bem como nas atividades de orientação. Desse modo, na busca realizada nas plataformas foram realizados os seguintes procedimentos: leitura dos títulos, resumos, palavras-chave, os capítulos (caso de teses e dissertações) dos trabalhos, seleção, arquivamento e posterior leitura do trabalho completo. Isso permitiu à pesquisadora fazer um inventário do que estudou sobre o assunto.

Assim, foram selecionados os seguintes títulos, apresentados nos quadros subsequentes.

Quadro 10 – Eixo 1 - Formação Docente + Pedagogia (Capes)

<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>TIPO</b>
Percepções dos estudantes de Pedagogia relacionadas à sua formação docente: um estudo de caso em curso de modalidade híbrida <sup>31</sup>	2018	INÁCIO, Maria Elizete	Dissertação de Mestrado
O ensino de matemática nos anos iniciais em tempos de cibercultura: refletindo acerca da formação do pedagogo <sup>32</sup>	2017	SOUZA, Caroline Tavares de	Dissertação de Mestrado

Fonte: A autora (2022)

<sup>31</sup> Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14926>. Acesso: 21 mar.2022.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14926>. Acesso: 21 mar.2022.

Quadro 11 – Eixo 1 - Formação Docente + Pedagogia (BDTD)

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de Pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação <sup>33</sup>	2018	SILVA NETA, Maria de Lourdes da	Tese de doutorado
Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de Pedagogia do PARFOR <sup>34</sup>	2017	RODRIGUES, Daniela Fernandes	Dissertação de Mestrado
A avaliação da aprendizagem na formação docente: um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão <sup>35</sup>	2017	FRANÇA, Maria Lenilda Caetano	Dissertação de Mestrado

Plataforma: BDTD/Resultados: 6/ Seleccionados: 3

Fonte: A autora (2022)

Quadro 12 – Eixo 1 - Formação Docente + Pedagogia (SciELO)

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização <sup>36</sup>	2019	SARTI, Flavia Medeiros	Artigo
Formação docente para educação infantil nos currículos de Pedagogia <sup>37</sup>	2019	ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de Rocha, Eloisa Acires Candal Buss- Simão, Márcia	Artigo

Plataforma: SciELO/Resultados: 5/Seleccionados: 2

Fonte: A autora (2022)

Quadro 13 – Eixo 1 - Formação Docente + Pedagogia (Google acadêmico)

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
Um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia do campus	2021	Amaral, Sônia Maria Pereira do	Artigo

<sup>33</sup> Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82367>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>34</sup> Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83766>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>35</sup> Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83766>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/?lang=pt>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/?lang=pt>. Acesso em: 22 de março de 2022.

de Breves e a formação docente para trabalhar as relações de gênero na escola <sup>38</sup>		Pureza, Valéria Amaral	
---	--	------------------------	--

Plataforma: Google acadêmico/Resultados: 14/Selecionados: 1  
 Fonte: A autora (2022)

#### Quadro 14 – Eixo 2 - Descritores Formação docente + Dificuldades de Aprendizagem (BDTD)

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
Dificuldades de Aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação <sup>39</sup>	2019	STÜRMER, Patrícia Aparecida	Dissertação de mestrado

Plataforma: BDTD/Resultados: 7/Selecionados: 1  
 Fonte: A autora (2022)

#### Quadro 15 – Eixo 2 - Formação docente + Dificuldades de Aprendizagem (Google acadêmico)

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
Formação docente e prática pedagógica para o atendimento de alunos com Dificuldades de Aprendizagem <sup>40</sup>	2021	Santos, Luana Oliveira Sale, Sheila Cristina Furtado	Artigo

Plataforma: Google acadêmico/Resultados: 6/Selecionados: 1  
 Fonte: A autora (2022)

#### Quadro 16 – Eixo 2 - Formação docente + Dificuldades de Aprendizagem aprendizagem (SciELO)

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental <sup>41</sup>	2020	PRIOSTE, Cláudia	Artigo

Plataforma: SciELO/Resultados: 18/Selecionados: 1  
 Fonte: A autora (2022)

<sup>38</sup> Disponível em: <https://falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/245/228>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4406#preview-link0>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>40</sup> Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9888/9694>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SWXzFfpTCnLsHXyDc755gjF/?lang=pt>. Acesso em: 22 de março de 2022.

Quadro 17 – Eixo 2 - Formação docente + Dificuldades de Aprendizagem  
aprendizagem (Capes)

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
Não identificado	-	-	-

Plataforma: Capes/Resultados: 4/Selecionados: 0

Fonte: A autora (2022)

Quadro 18 – Eixo 3 - Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) + Pedagogia (BDTD)

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
Quem ensina na creche? Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Unesp <sup>42</sup>	2018	TELLES, Mirela Francelina Medeiros	Dissertação
A formação docente nos percursos e itinerários dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FAGED/UFC entre 1987 e 2007- UFC <sup>43</sup>	2018	CHAVES, Flávio Muniz	Tese
Análise dos projetos pedagógicos de curso do PROEJAFIC no âmbito do IFSP, à luz da Pedagogia crítico emancipatória <sup>44</sup>	2017	SANTOS, Renata Reis dos	Tese
Formação de professores para a educação infantil: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do Sul e Sudeste do Brasil <sup>45</sup>	2019	DANTAS, Marilene Aparecida Barbosa	Dissertação

Plataforma: BDTD/Resultados: 20/Selecionados: 4

Fonte: A autora (2022)

Quadro 19 – Eixo 3 - Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) + Pedagogia (Capes)

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
Não identificado	-	-	-

Plataforma: Capes/Resultados: 0/Selecionados: 0

Fonte: A autora (2022)

<sup>42</sup> Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/4543.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4543.pdf). Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>43</sup> Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37803/3/2018\\_tese\\_fmchaves.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37803/3/2018_tese_fmchaves.pdf). Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>44</sup> Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14171/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_RENATA%20REIS%20DOS%20SANTOS\\_VERS%c3%83O%20FINAL%20PARA%20DEPOSITO%20.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14171/DISSERTA%c3%87%c3%83O_RENATA%20REIS%20DOS%20SANTOS_VERS%c3%83O%20FINAL%20PARA%20DEPOSITO%20.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>45</sup> Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/60012/MARILENE%20APARECIDA%20BARBOSA%20DANTAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 de março de 2022.

Quadro 20 – Eixo 3 - Descritor: Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) + Pedagogia (SciELO)

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
1 A formação oferecida no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) <sup>46</sup>	2021	HOJAS, Viviani Fernanda GUILHERME, Érica Tatiana de Almeida Santos	Artigo
2 Formação do profissional da educação básica para atuação na gestão escolar: uma análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia do Ceará e do Rio Grande do Norte <sup>47</sup>	2021	MEDEIROS, Emerson Augusto de ARAÚJO, Osmar Hélio Alves FORTUNATO, Ivan	Artigo
3 A EJA e a formação inicial de professores: análise dos cursos de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo <sup>48</sup>	2021	APARECIDA MACHADO GOES, B.; LIMA, T.	Artigo
4 Um passo à frente e dois atrás: reflexões sobre a constituição da práxis no curso de Pedagogia <sup>49</sup>	2021	SILVA, Antonia Alves Pereira	Artigo
5 Formação Inicial do Pedagogo Gestor: uma análise nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO - Campus Guarapuava e Irati <sup>50</sup>	2021	GURA, Vanderléia; SCHNECKENBERG, Marisa	Artigo
6 Ética profissional do professor: contribuições da formação inicial <sup>51</sup>	2021	MOTOMATSU, Tiffany Naomi	Dissertação
7 Formação inicial do pedagogo para espaços escolares e não escolares: um estudo curricular <sup>52</sup>	2021	MEDEIROS, Emerson Augusto de ARAÚJO, Osmar Hélio Alves FORTUNATO, Ivan	Artigo
8 Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de	2021	GAUDIO, Eduarda Souza	Dissertação

<sup>46</sup> Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/5888>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>47</sup> Disponível

em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/55372/751375153087>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>48</sup> Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5282>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>49</sup> Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/732/1053>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>50</sup> Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4428>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-29062021-173356/en.php>. Acesso em: 22 de março de 2022.

<sup>52</sup> Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25719>. Acesso em: 22 de março de 2022.

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
Pedagogia de universidades do Sul do Brasil <sup>53</sup>			

Plataforma: Scielo/Resultados: 68/Selecionados: 8  
 Fonte: A autora (2022)

Quadro 21 – Eixo 3 - Descritor: Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) + Pedagogia (Google acadêmico)

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO
Não identificado	-	-	-

Plataforma: Google acadêmico/Resultados: 0/Selecionados: 0  
 Fonte: A autora (2022)

Essas produções, citadas nos Quadros 11 a 22 foram previamente selecionadas, a partir da leitura parcial ou total dos trabalhos, para se entender os caminhos, reflexões, aportes teóricos e encaminhamentos dados pelos autores para a temática, que constituem também o escopo desta pesquisa..

Os estudos mencionados, que compreenderam publicações de artigos, dissertações e teses de doutorado, serviram para ampliar o nosso olhar, quanto ao que se tem estudado no Brasil sobre a Formação Docente, as Dificuldades de Aprendizagem e como várias temáticas têm sido tratadas sobre PPCs dos cursos universitários, que oferecem cursos de Pedagogia para futuros professores dos anos iniciais da educação básica.

Contudo, para contemplar a tríade de assuntos que compõem a temática aqui tratada, ou seja, a Formação Inicial Docente, Dificuldades de Aprendizagem (DA) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de instituições públicas que oferecem a graduação em Pedagogia e que obtiveram conceito 5 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), como mencionado, não foram encontrados estudos que abarcassem o rol dos descritores propostos de forma a abarcar a totalidade do tema.

Isso posto, trataremos nas subseções posteriores sobre cada eixo definido, sendo o primeiro referente à formação inicial docente, no Brasil, na produção acadêmica, nos últimos anos, posto que sobre o assunto, em sua totalidade, não foram identificados muitos trabalhos publicados no meio educacional acadêmico. Considera-se, também, que a leitura desses trabalhos acadêmicos serviram de base

<sup>53</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/222083/PEED1560-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 de março de 2022.

de conhecimento sobre as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no meio sobre a temática ou sobre as vertentes que ela possibilita.

### **3.3 Dificuldades de Aprendizagem e formação docente na produção acadêmica**

O sistema educacional brasileiro utiliza o termo Dificuldades de Aprendizagem (DA), para diversas situações (questões relativas à aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, visto que nelas estão contidos “vasto número de significados e termos que determinam problemas apresentados na escola” (SOARES; GUIMARÃES, 2017, p.173). Isso pode ser entendido, à medida que, no “cotidiano de sala de aula, observam-se conflitos significativos nos procedimentos fundamentais que envolvem o modo como a linguagem escrita e falada são compreendidas, bem como naqueles que abrangem assuntos matemáticos” (SOARES; GUIMARÃES, 2017, p.173).

Nesse sentido, Barreto e Gomes (2018, n.p) expõem que:

Como a escola tradicional, que se funda no padrão social da cultura ocidental, determina o sucesso e o fracasso levando em consideração o desempenho acadêmico (medido pela capacidade de o aluno reproduzir as informações que lhe são fornecidas), e como tal desempenho, segundo Fonseca (1999), é utilizado como parâmetro para a indicação das Dificuldades de Aprendizagem, o quadro brasileiro é preocupante.

Ainda, consoante à definição de DA, para Zucoloto e Sisto (2002, p.156), não se tem uma designação, em comum acordo, entre pesquisadores sobre o que seja, realmente:

[...] uma dificuldade de aprendizagem, como e por que ela se manifesta. As Dificuldades de Aprendizagem formam um grupo heterogêneo e é difícil defini-las, mas uma das manifestações mais evidentes de dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento, o que não necessariamente indica que a criança tenha dificuldade de aprendizagem.

Segundo Correia e Martins (2005, p.164), em sentido mais restrito, as DA querem dizer:

[...] uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas acadêmicas, podendo ainda ser uma área socioemocional. Assim, é importante que se note que as DA

não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações auditivas.

Cruz (2011), citando o National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), que é um comitê nacional constituído por representantes de diferentes organizações, preocupadas com a educação e bem-estar das pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, em 1994, foi proposta a seguinte definição para as Dificuldades de Aprendizagem:

[..] é um termo genérico que Dificuldades de Aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita de raciocínio ou de capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as Dificuldades de Aprendizagem, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as Dificuldades de Aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (e.g., deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou influências extrínsecas (e.g., diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado) elas não são devidas a tais condições ou influências (NJCLD, 1994, p. 61-64 apud CRUZ, 2001, p. 334-335).

Na concepção de Martinelli, alguns estudos sobre as DA têm demonstrado que:

Uma criança que vive em um ambiente familiar equilibrado e que lhe oferece condições mínimas de experimentar e expressar suas emoções tem chances de lidar com maior segurança e tranquilidade com seus sentimentos e pode, dessa maneira, trabalhar com seus sucessos e fracassos de forma mais adequada (MARTINELLI, 2001, p.14).

Nessa vertente, importa saber que o conhecimento teórico do professor sobre as fases e processos de desenvolvimento psicossocial do aluno o tornará mais apto para lidar com as DA e, assim, propor práticas mais eficientes de ensinar com qualidade.

Em estudo realizado por Martins (2006, p.41), em Portugal, com base em recomendações do relatório da National Advisory Committee on Handicapped Children (NACHC), pontua-se que “É urgente oferecer aos profissionais, particularmente àqueles que desempenham funções na educação especial, oportunidades de formação. Mas não só para esses profissionais, pois acredita-se que

todos os docentes têm alunos com dificuldades leves ou severas de aprendizagem.

Para que isso aconteça, é necessário que algumas condições sejam observadas nas universidades e nas escolas, nestas últimas quanto à “seleção e organização dos conteúdos, às formas de estimulação e motivação, ao espaço físico e ambiental, às formas de organização e gestão da escola e da sala de aula, aos instrumentos de avaliação da aprendizagem, aos meios de redução de Dificuldades de Aprendizagem, etc” (LIBÂNEO, 2005, p. 3).

Nesse sentido, Miranda (2008, p.18), ao analisar o processo de formação docente, ressalva que ele tende a preparar o educador, para ensinar a um “aluno ideal, cujo perfil é bem distinto da maioria dos educandos das escolas públicas brasileiras”. Outro ponto mencionado pela referida autora é que “a insuficiência de formação teórica dificulta uma reflexão analítica da prática e não possibilita a produção de soluções para os problemas escolares de ensino e aprendizagem” (p. 19).

Em outro estudo, Miranda (2003) afirma ser o docente mediador da aprendizagem, logo esse profissional precisa ter conhecimentos, academicamente constituídos, para entender como o aluno aprende, assim como disponibilizar procedimentos de ensino adequados para as diferentes demandas educativas.

Nesse viés, a Pedagogia integra um campo de conhecimento teórico e prático que formula objetivos e propõe estratégias organizativas e metodológicas de promover a educação humana de sujeitos “concretos, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, culturais, vivendo num determinado contexto sociocultural (...) daí o desafio social da Pedagogia, que consiste em saber como ajudar os indivíduos a agir num mundo em mudança” (LIBÂNEO, 2005, p. 3).

Dentro desse escopo temático, especialmente sobre as DA, Vincent *et al.* (2001), citados por Gualtieri (2021, p.17), afirmam que: “Uma possibilidade interpretativa seria considerar que a instituição escolar moderna, por razões estruturais, trabalha com homogeneizações, isto é, homogeneização de propósitos, curricular, de organizações de espaços e tempos, de valores e comportamentos”, porque essa forma de “igualar” os alunos por faixa etária e habilidades, em sala de aula, faz com que o rendimento atinja pelo menos o mínimo esperado.

Sobre a formação docente, De La Torres e Barrios (2002, p.14), expõem que formar é:

[...] ajudar a tomar consciência das próprias atuações e como

“melhorá-las”, ou seja, a formação deve ser permanente permitindo ao professor a reflexão sobre a sua prática, de forma que seja possível provocar transformações positivas na sua maneira de estar e de agir em sala de aula.

Assim, a articulação desses dois contextos/problemas, quais sejam, a formação docente e as DA, presentes na dinâmica da educação brasileira, precisam ser visualizados para potencializar resultados positivos no ensino-aprendizagem de forma efetiva dentro das escolas.

Nota-se, segundo Mizukami:

A desarticulação e a não interferência das linhas teóricas, estudadas em cursos de formação de professores, na prática pedagógica poderá indicar que as teorias que constituem o ideário pedagógico permanecem externas ao professor. Não sendo incorporadas, discutidas, refletidas a ponto de serem vivenciadas (2007, p. 107).

Por causa dessa distância entre o que se aprende e o que se desenvolve em sala de aula, evidenciam-se as dificuldades do professor que, muitas vezes, demonstra não saber como agir em determinadas situações diante das Dificuldades de Aprendizagem dos alunos.

No sentido de levar em consideração a conjuntura em que se faz a educação dentro do ambiente escolar, Patto (1991) ressalva que o fracasso escolar é consoante com o modelo capitalista de se conceber a realidade e, dessa maneira, o discurso sobre esse tipo de insucesso do aluno sustenta a situação de submissão sofrida pelas famílias pobres.

Segundo esse viés, a crença, de acordo com a separação das classes sociais, era que (ainda se mantém nos dias atuais), o "sucesso dependia totalmente do indivíduo (PATTO, 1991, p. 20).

Osti (2004, p.51), citando Sánchez (1998) e, referendando o exposto, menciona que:

[...] as Dificuldades de Aprendizagem acabavam sendo referência de três crenças que são tidas como reais. A crença de que a causa da dificuldade de aprendizagem está no indivíduo; a crença de que as pessoas que a sofrem são inferiores em algo, como a capacidade na aprendizagem escolar; e a crença de que necessitam de ajuda em aulas especiais para solucionar suas dificuldades.

Dito isso, percebe-se, mais uma vez, que existe, sim, o pensamento de que as DA estão basicamente centradas na figura do aprendente, que essas pessoas são inferiores às outras e que apenas com tratamentos especiais poderão ter melhor desempenho escolar. No entanto verifica-se que as DA se “manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou com desvantagens no meio social ou cultural” (OSTI, 2004, p. 51).

Em referência a teóricos, como Althusser e Bourdieu, em uma análise sobre as instituições de cunho social, como a escola e, na perspectiva de que é um lugar onde se exerce a dominação cultural, denota-se que nela se reproduz as relações de exploração "pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilégio de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural (PATTO, 1991, p. 114).

Canário (2005, p.39) aduz que “[...] entramos, assim, num período em que se assiste a uma concomitância da persistência e agravamento das desigualdades escolares, com um reforço da relação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais”, em clara referência ao fato de que a potencialização do insucesso escolar está atrelado ao desequilíbrio social. Contudo o autor adverte:

Se queremos, de facto, uma sociedade que não seja marcada pela desigualdade, em vez de medidas indiretas (através da escola) e cuja ineficácia a experiência já comprovou, é necessário agir diretamente sobre a realidade social (regime de propriedade, regime fiscal, salários, organização política, etc) (CANÁRIO, 2005, p.40).

Por assim dizer, agir sobre a realidade social da escola é considerar que o fracasso escolar ocorre em detrimento de várias situações e/ou circunstâncias internas e externas ao alunos. Sobre isso, assim menciona Carneiro *et al.* (2003, p.428):

Dentre as situações externas mais arroladas, podemos citar as causas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes, acarretando a necessidade do trabalho infantil, e as causas de ordem sócio-institucional, que vão desde as condições da estrutura física da escola quanto às questões administrativas, salariais, pedagógicas passando também pela formação do professor . Dentre os fatores de ordem interna ao indivíduo, destacam-se os relacionados ao

desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento.

Sendo assim, os conhecimentos construídos durante a formação precisam ser refletidos na prática do professor. Gómez e Terán (2009, p. 86) orientam alguns passos que os professores precisam levar em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem.

Ensinar a pensar: desenvolver no aluno um conjunto de habilidades cognitivas que permita a eles otimizar seus processos de raciocínio.

Ensiná-los sobre o pensar: motivar os alunos a tomar consciência dos seus próprios processos e estratégias mentais (metacognição) para poder controlá-los e modificá-los (autonomia) melhorando o rendimento e a eficácia na aprendizagem.

Ensiná-los sobre a base do pensar: ou seja, incorporar objetivos de aprendizagem relativos às habilidades cognitivas dentro do currículo escolar (GÓMEZ; TERÁN, 2009, p. 86).

Essas orientações relativas a como tratar o aluno são relevantes, contudo precisam ser considerados os fatores que levam esses estudantes a não conseguirem pensar sobre o que estão aprendendo e o professor a refletir sobre o porquê de tais dificuldades, posto que:

O erro é a manifestação de um conhecimento não aprendido, mas que precisa atenção para que possa ocorrer o avanço na aprendizagem do aluno e se o professor compreende este desvio, possibilitará a sua correção e automaticamente uma boa aprendizagem (LUCKESI, 2000, p. 57).

Assim há entraves que precisam ser verificados e discutidos na temática das DA e que incidem, diretamente, na gestão do professor em sala de aula, sobre como lidar com essas dificuldades apresentadas pelos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, porque “sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar” (PEREIRA, 1999, p. 109).

## **4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL - MARCOS NORMATIVOS**

Esta seção tem como foco a contextualização dos cursos de Pedagogia, uma análise da formação inicial docente, bem como as concepções históricas em torno dos cursos voltados para a licenciatura de Pedagogia no Brasil.

Atende ao objetivo de discutir as diretrizes nacionais e os marcos normativos aos cursos de graduação em Pedagogia no Brasil, voltados à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse movimento histórico-jurídico normativo, os cursos universitários de Pedagogia passam a curricularizar o tema Dificuldades de Aprendizagem, como será analisado nas próximas subseções.

### **4.1 Os cursos de Pedagogia no Brasil - breve contextualização**

Historicamente, a Pedagogia, na civilização ocidental, firmou-se como termo correspondente ao de educação e “entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 100). Ainda, segundo o autor, existem dois diferentes conceitos de educação: um constituído pelas concepções pedagógicas que priorizam a teoria sobre a prática e a outra, ao contrário, subordinam a teoria à prática.

Com base em Durkheim (1965), Saviani ressalva que:

[...] no âmbito do positivismo a Pedagogia foi, na origem, assimilada à prática educativa [...] a Pedagogia é uma teoria prática, interessada na realização do fenômeno educativo, em contraposição à teoria científica, interessada no conhecimento do fato educativo, tarefa essa atribuída à sociologia da educação (2007, p. 101).

Nesse sentido, Giovanni Genovesi, por sua vez, acrescenta à ideia de Saviani, com toda clareza, que:

A Pedagogia é ciência autônoma porque tem uma linguagem própria, tendo consciência de usá-la segundo um método próprio e segundo os próprios fins e, por meio dela, gera um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem o que lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos (GENOVESI, 1999, p.79-80).

Essa concepção de autonomia da Pedagogia nos leva a pensar no fenômeno educativo em seu próprio movimento e em sua complexidade e permite também compreendê-la como um “campo de estudo concreto da realidade educacional” (LOPES, 2001, p.66).

Faz-se necessário mencionar que a LDB, quando trata do curso de Pedagogia, estabelece, em seu artigo 64, que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Nessa esteira de considerações, Scheibe (2008, p.46) reverbera que:

Para o curso de Pedagogia a lei estabeleceu, portanto, uma condição de bacharelado, desconsiderando que o mesmo já vinha formando professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Estabeleceu os institutos superiores de educação como local preferencial para a formação de todos profissionais da educação e os cursos normais superiores como formadores exclusivos dos professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo um modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais, desvinculada da produção do conhecimento.

Pimenta (1997, p.5) faz o seguinte questionamento: Para quê formar professores? Essa indagação traz, em seu bojo, a questão da desvalorização profissional e de concepções que os consideram meramente como “técnicos reprodutores de conhecimentos ou monitores de programas preelaborados”. A autora, no entanto considera que esses profissionais são mediadores dos processos que constituem a cidadania dos discentes para minimizar o fracasso e as desigualdades escolares.

Desse modo, a formação docente, como vertente de estudo da área da Educação, tem se mostrado uma significativa linha de pesquisa para vários teóricos e pesquisadores desse campo do saber.

Para adentrarmos ao que se ensina nos cursos de Pedagogia pelo Brasil, buscamos aporte na pesquisa de (GATTI, 2010)<sup>54</sup> que compreende um conjunto

---

<sup>54</sup> O projeto “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos” (GATTI *et al.*, 2008, v. 1 e 2; Gatti; Nunes, 2009) buscou analisar o que se propõe atualmente

amostral de estudo, composto por 71 cursos de licenciatura presenciais em Pedagogia, distribuídos em todo o país, aos quais se procedeu a um mapeamento de propostas curriculares, de acordo com os diversos tipos de instituições de ensino superior que lhes oferece. Nessa amostra encontrou-se uma lista de 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas).

Para o referido estudo, realizou-se um agrupamento de ementas, de forma que se vislumbrasse como acontece a formação inicial de professores, nos currículos dos cursos de Pedagogia. Reconheceu-se ainda há uma deficiência formativa para o desenvolvimento desse trabalho (GATTI, 2010). Em resumo, constatou-se que:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;
- e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (GATTI, 2010, p. 1371).

As autoras observaram, também, uma falta de sintonia entre teoria e prática em favor dos fundamentos teóricos, de política e contextualização. Para elas, “a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto

---

como disciplinas formadoras, nas instituições de ensino superior, nas licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

concreto em que o profissional-professor vai atuar” (GATTI, 2010, p. 1372).

Em acréscimo, Gatti (2010) apresenta duas conclusões em relação às disciplinas e ementas de cursos que se mostram relevantes para este estudo:

- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar (GATTI, 2010, p. 1371).

Em outra pesquisa, Gatti e Barreto (2009), em parceria com a Unesco<sup>55</sup>, as autoras analisaram a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de IES do Brasil que fomentam a formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, distribuídos da seguinte forma: 71 de Pedagogia, 32 de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, 31 de licenciatura em Matemática e 31 de licenciatura em Ciências Biológicas.

Em relação às ementas, demonstraram maior preocupação com o oferecimento de bases da sociologia e da psicologia que podem ajudar em maior “compreensão e contextualização dos problemas do trabalho nessas modalidades de ensino” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 122).

Contudo, quando se se integra o rol de disciplinas, voltadas aos fundamentos da educação, às disciplinas variadas e de caráter geral, que agregam o grupo dos outros saberes e às atividades complementares, chega-se a quase 40% do conjunto da oferta do currículo. Ademais,

Fica muito pouco claro o que, nos projetos curriculares, se qualifica como atividades complementares. Juntando a esse quadro as disciplinas optativas, a maioria também com uma perspectiva genérica de formação, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida (GATTI; BARRETO, 2009, p. 122).

---

<sup>55</sup> A UNESCO concebeu um projeto, para o desenvolvimento de amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil e convidou duas especialistas em educação de reconhecido mérito e alta credibilidade, as pesquisadoras Bernardete Gatti, que coordenou o trabalho e Elba de Sá Barreto, ambas da Fundação Carlos Chagas. GATTI, A; BARRETO, E.S.S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

Essa incerteza sobre quais atividades podem ser consideradas complementares e optativas dificulta o entendimento do que se espera da formação inicial de professores, reduzindo-se as habilidades consideradas necessárias para a atuação desses profissionais nas escolas.

No quadro, a seguir, as autoras apresentam as disciplinas de acordo com as categorias de análise.

Quadro 22 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologia	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Ed. especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. infantil	165	5,3
	Contextos não-escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Fonte: Gatti e Barreto (2009).

Em específico sobre os cursos de Pedagogia, que são responsáveis pela formação de professores que atuarão na educação básica, Gatti e Barreto (2009, p.152) constataram que “o currículo proposto nesses cursos tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”.

Assim, Lima e Pimenta (2006, p. 6) criticam os cursos de Pedagogia e afirmam que “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas,

isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhe deu origem” e acrescenta que eles:

[...] constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 6).

Desta feita, a história implicada na formação de professores, em cursos de Pedagogia, é essencial “para nos situarmos em nossa história e na cultura dominante quanto à escolarização da população brasileira e, associada a ela, a formação de professores” (GATTI, *et al.*, 2019, p.31), para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que nos remete à necessidade de se pensar nas políticas educacionais que se apresentaram um “tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados, para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares” (GATTI *et al.*, 2019, p.32).

Dourado (2016, p. 28), por sua vez, explica que a formação de professores, para atuar no magistério da educação básica, no nosso país, tem sido um campo de disputas sobre o “lôcus, tempo de o que ensinar, tempo de integralização curricular, relação entre bacharelado e licenciatura, dicotomia teoria e prática, entre outras questões de grande relevância”. Acrescenta, ainda, que há profundas divergências entre o “projeto de formação, ao papel do professor, à dinâmica formativa, à relação teoria e prática, à prática como componente curricular” (DOURADO, 2016, p. 29).

#### **4.2 Diretrizes legais para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Historicamente, segundo Gatti (2009), a legislação brasileira, a partir dos anos 1960, apresenta as bases legais que amparam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país, nas Leis Nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 e decorrentes das legislações em nível federal e estadual. Somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, no artigo 62,

passou-se a exigir a formação docente em nível superior.

Desse modo, tem-se um desenvolvimento da legislação da formação inicial de professores decorrentes das normatizações em nível federal e estadual. Em âmbito federal, registra-se a primeira regulamentação com esse enfoque em 1961, com a Lei nº 4.024<sup>56</sup> (BRASIL, 1961), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional da época.

Contudo foram nas últimas décadas que se consolidaram aspectos desse processo histórico e, nesse sentido, na LDB (BRASIL, 1996), destacam-se os Art. 61, 62 e 63<sup>57</sup>, que tratam da formação de professores para o a educação básica, passando pela RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, do curso de licenciatura e de graduação plena (BRASIL, 2002)<sup>58</sup>; o Plano Nacional da Educação – PNE, referente à Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior<sup>59</sup> (BRASIL, 2015) e, finalmente, a BNC no que se refere à revisão da formação inicial dos professores<sup>60</sup> (BRASIL, 2018).

No Quadro 23, pode-se observar um conjunto de leis nacionais sobre a formação de professores em nível federal.

Quadro 23 – Legislações federais sobre formação de professores

LEI	ARTIGO	REDAÇÃO
	32º	O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

<sup>56</sup> Lei nº 4.024. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.). Acesso em: 21 mar. 2022.

<sup>57</sup> Art. 61, 62 e 63 da LDB (BRASIL, 1996). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 out.2021.

<sup>58</sup> Art. 1º. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 out.2021.

<sup>59</sup> Art. 1º. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 out. 2021.

<sup>60</sup> BNC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 out. 2021.

LEI	ARTIGO	REDAÇÃO
Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961)	52º	O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.
	53º	A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais, em que, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.
Lei 5692/71	29º	A formação de professores e especialistas, para o ensino de 1º e 2º graus, será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.
Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (BRASIL, 1996)	61º	Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos. (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).
	62º	A formação de docentes, para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...].
	63º	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.
Parecer n.º 9 (BRASIL, 2001)	-	[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.
RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002)	1º	As Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 (BRASIL, 2006)	1º	A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação

LEI	ARTIGO	REDAÇÃO
		superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.
Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014)	Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (p. 78).
Resolução nº 2 (BRASIL, 2015)	1º	Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.
BNC – Formação (BRASIL, 2019) <sup>61</sup>		Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Fonte: A autora (2022) com base nas leis federais de educação apresentadas.

Em nível estadual, aqui interessando-nos o estado de Minas Gerais, a primeira normatização sobre a formação de professores encontra-se na Lei Ordinária nº 5099, de 6 de dezembro de 1968 (MINAS GERAIS, 1968), com a criação do curso de formação de professores para o Ensino Normal, no Instituto de Educação de Minas Gerais, sancionado pelo então governador do estado, Israel Pinheiro da Silva<sup>62</sup>.

Posteriormente, aprovou-se a Lei Nº 7109 de 13/10/1977<sup>63</sup> (MINAS GERAIS, 1977), que versa sobre o Estatuto do pessoal do magistério público do estado de Minas Gerais.

<sup>61</sup> <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 24 maio. 2022. A implementação da referida lei foi prorrogada mediante críticas dos setores acadêmicos.

<sup>62</sup> Lei Nº 5099/1968 de 06/12/1968. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-5099-1968-minas-gerais-autoriza-o-poder-executivo-a-criar-no-instituto-de-educacao-de-minas-gerais-o-curso-de-formacao-de-professores-para-o-ensino-normal>. Acesso em: 21 mar.2022.

<sup>63</sup> Lei Nº 7109 de 13/10/1977. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-7109-1977-minas-gerais-contem-o-estatuto-do-pessoal-do-magisterio-publico-do-estado-de-minas-gerais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 mar.2022.

Quadro 24 – Leis sobre formação de professores em nível estadual – Minas Gerais

LEI	ARTIGO	REDAÇÃO
Lei Ordinária nº 5099 (MINAS GERAIS, 1968)	1º	Fica o Poder Executivo autorizado a criar, no Instituto de Educação de Minas Gerais, com sede na Capital do Estado, o Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal, nos termos do parágrafo único, do artigo 59, da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
	8º	Aos alunos que concluírem a segunda série do Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal será conferido certificado que os habilite ao exercício de cargos ou funções relacionados com o planejamento, à supervisão, à administração, à inspeção e à orientação de ensino primário, considerado como de habilitação intermediária de grau superior
Lei Nº 7109 de 13/10/1977 (MINAS GERAIS, 1977)	165º	TÍTULO X - DO PESSOAL PARA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, ENSINO SUPLETIVO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: Art. 165 - O pessoal do magistério, para a educação pré-escolar, ensino supletivo e educação especial integra o Quadro do Magistério e, segundo sua habilitação e especialização, tem exercício em escola, mediante lotação e adjunção.
	166º	Para a educação pré-escolar são exigidos os seguintes requisitos mínimos: I - do Professor, formação em 3 (três) anos, no mínimo, em nível de 2º grau e especialização em educação pré-escolar;

Fonte: A autora (2022) com base nas leis estaduais de educação (MINAS GERAIS, 1968) e (MINAS GERAIS, 1977).

Em termos de concepções dos cursos de Pedagogia no Brasil, após a LDB de 1996, o primeiro documento que dispõe sobre essa vertente do ofício docente são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2002, sob o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.

Até o momento de consolidação dessas diretrizes, os cursos de formação de professores engendravam que, no bojo do processo formativo, a concepção dominante, até aquele momento, segmentava o curso de Pedagogia, em dois polos isolados entre si, ou seja, o do trabalho realizado em sala de aula e o outro, caracterizado pelas atividades de estágio, já que o primeiro, segundo Marques *et. al.* (2021, p. 638), “supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como fonte de desenvolvimento de conteúdos da formação”.

Para falar do segundo polo, os autores citados na assertiva anterior confirmam a supervalorização do fazer pedagógico, “desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas”

(MARQUES *et. al.*, 2021, p. 638). Em outro polo, o Parecer CNE/CP nº 9, de maio de 2001, orienta que a parte prática esteja no “interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas” (MARQUES *et. al.*, 2021, p. 638).

As novas diretrizes para o Curso de Pedagogia foram aprovadas dez anos após a LDB, Lei 9394/1996. Tempo de intenso debate sobre o papel e a identidade do Curso. Nesse sentido, Scheibe e Aguiar (1999, p.4) reverberam que:

O grupo de intelectuais signatários do Manifesto dos Educadores Brasileiros compreende o curso de Pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, como um curso. Por tal motivo vê o curso como bacharelado, no qual deve ser garantida a pesquisa.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as diretrizes curriculares, para o referido curso, aprovadas por meio dos Pareceres CNE/CP 05/2005 e da Resolução CNE/CP 01/2006, que tem a seguinte redação em seu Art. 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções 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 nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006)<sup>64</sup>.

As novas diretrizes têm como pressuposto que ensinar e aprender requerem mobilização de conhecimentos que perpassam por uma formação inicial relevante, pelo fato de o professor lidar cotidianamente com os processos educativos – objetos de estudo da Pedagogia.

Considera-se a Educação enquanto uma prática social e intencional. Intencional porque todo e qualquer processo educativo orientado a partir de princípios históricos e culturais contextualizados, de princípios éticos voltados à formação humana, visando um processo de humanização permanente prevê uma intencionalidade, uma finalidade. E social, porque se concretiza na sociedade, com seres sociais, promovida em meio a relações sociais e visando a socialização (KLUG; PINTO, 2015, p. 10).

De acordo com a afirmação das autoras acima, infere-se que a formação inicial de professores, para a educação básica, tema de debates de diversos pesquisadores

---

<sup>64</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 19 jun. 2022.

da realidade nacional, tem como pano de “fundo um país heterogêneo, em termos regionais e locais, sob uma “legislação que estabelece a formação, em nível superior, como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão” (GATTI, 2009, p.12).

E, mais ainda, ao se tratar da formação docente nos cursos de Pedagogia pelo país, não dá para negar a falta de atratividade para a profissão, o que, segundo Vieira (2015, p.130), esbarra no fato de que esses profissionais trabalham muito e ganham pouco, bem como as situações adversas presentes nas condições de trabalho. Para essa autora:

[...] os países com bons resultados em matéria de desempenho escolar, contudo, costumam valorizar seus professores, seja através de expressões pecuniárias ou do reconhecimento social do status da profissão, valor simbólico determinante para a autoestima dos que exercem o magistério (VIEIRA, 2015, p.130).

As diretrizes do Curso de Pedagogia de 2006 sucedem as normativas implementadas pelo Ministério da Educação - MEC, e a Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Segundo Coimbra (2020, p.10), essa normatização começa a romper com um modelo até então conteudista, pois hoje há fundamentos baseados em quatro ideias centrais:

[...] a necessidade de integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a prática como componente da formação e, por fim, o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas (COIMBRA, 2020, p.10).

As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sob a Resolução nº.1, de 2006 – projetou luz sobre várias questões atinentes ao curso e a sua finalidade como profissão docente, instituída como licenciatura.

A aprovação e a regulamentação do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2014, teve como desdobramento a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação inicial em nível superior, as quais apresentam as principais orientações sobre a formação inicial, a formação

continuada, a valorização profissional e a ampliação da carga horária, estipulando o tempo mínimo à integralização do curso, que passou então a ser no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos e a ampliação da carga-horária mínima de 2800 horas para 3200 horas.

Ainda, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, estabelece-se a:

[...] garantia, sem prejuízo de base diversificada, da concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática (MARQUES *et al.*, 2021, p. 641).

Nesse entremeio, ressalta-se que a “formação, nesse sentido, é compreendida como lugar de vida e morada do/a professor/a, em que sua existência profissional seja, permanentemente, acompanhada por processos formativos, sejam eles de início, meio ou fim da carreira” (COIMBRA, 2020, p. 9).

Não obstante, Gatti (2010, p. 1357) corrobora com o exposto ao mencionar que, em se tratando de formação de professores, ainda em pleno século XXI, eles estão sendo formados nas “áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar/formação para a docência’, na prática, ainda, verifica-se a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas”.

Essa autora, também, reitera que foi somente depois de muitos debates, em 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que se propôs a licenciatura para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal.

Em 2007, Perrenoud escrevia que, apesar do século XXI estar começando, ele ainda tinha a cara do século passado e que, em se tratando da formação docente, era preciso repensar as orientações que estavam sendo transmitidas, pois “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas”, porque, de acordo com o “modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto não definiremos da mesma maneira o papel dos professores” (PERRENOUD, 2000, p. 72).

No que concerne à prática pedagógica e do processo de ensinar, ou seja, do fenômeno educativo, a escuta do que tem a dizer o professorado é uma forma de

entender suas próprias concepções sobre o ensino e a aprendizagem, para, assim, eles terem condições de fazer intervenções seguras e embasadas teoricamente.

Ainda sob o enfoque legal, foram estabelecidos princípios e condições de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se que há uma complexidade curricular, no que se referem aos cursos destinados à formação na docência, ao se propor:

[...] habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006b).

Libâneo (2015) acrescenta ao exposto que, quanto ao processo formativo dos docentes, é relevante considerar que, mesmo os currículos longamente pensados para os cursos superiores, eles acabam comprometendo a:

[...] conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como o domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com conteúdos e os métodos de investigação da disciplina ensinada (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

Nesse norte, faz-se relevante observar a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia com base no Plano Nacional de Educação vigente. A priori, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) foi responsável pelos primeiros debates e iniciativas realmente sérias sobre a formação docente no Brasil, mas, em uma época de políticas neoliberais impostas, por meio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Como mencionado, a LDB, em seu art. 62, autorizava a abrangência da formação dos profissionais da educação básica no Brasil, antes somente nas Universidades para os Institutos Superiores de Educação. Essa inovação advém do Artigo 62 da referida Lei, assim como do § 4º do artigo 87, das Disposições Transitórias:

[...] o caput do Artigo 62 estabelece: Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (PARECER Nº CES 970/99, 1999).

Em 2009, foi publicado o Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, PARFOR, o que demarca que: “a formação docente para todas as etapas da educação básica” é um “compromisso público de Estado” (BRASIL, 2009, Art. 2º, inciso I) e “a formação dos profissionais do magistério” é um “compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009, Art. 2º, inciso II).

O plano nacional de formação de professor envolve a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, por meio do Ministério da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, das Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e das Instituições Públicas de Educação Superior - IPES, conforme Art.1º da Portaria 9/2009:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica (BRASIL, 2009).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007) é um marco da política nacional de educação e está em consonância com as outras normativas legais, quanto ao regime de colaboração, não só dos entes federados, mas também de órgãos representativos da sociedade, como o Conselho Estadual de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, representando o Conselho Municipal de Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, como entidade sindical, fiscalizando a gestão participativa para as diretrizes da formação dos professores, pois, em seu parágrafo 4º, do Art. 4º, prevê-se a participação nos fóruns estaduais de outros órgãos, instituições ou entidades locais, mediante uma solicitação formal.

No contexto de mudanças políticas ocorridas no país, em 2015, com o *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff, assume a presidência o seu vice, Michel Temer, que convocou uma nova equipe no Ministério da Educação e, nesse cenário, é publicada, em dezembro de dezembro de 2019, a Portaria nº 2.167, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação.

Em meio a muitas críticas sobre as diretrizes dessa Base, temos visualizado uma estratégia que busque professores “[...] capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas, sim, para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681).

A BNC (BRASIL, 2019) determina a responsabilidade da União, “a formação inicial e continuada de professores para alinhá-las à perspectiva da base discente”, posto que é responsabilidade dessa esfera a regulação do ensino superior, no qual se formam os docentes.

Segundo Albino e Silva (2019, p. 143), o texto da Base (2018b, p.06) enfatiza a incapacidade do documento em alterar, “por si só”, o quadro de desigualdades, mas a posiciona como “essencial”, pois irá influenciar a “formação inicial e continuada de educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliação e os exames nacionais”.

No que concerne à Base Nacional Comum da Formação de Professores Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ela se refere à criação de mecanismos e instâncias de avaliação e de certificação dos docentes e uma proposta de curso de Pedagogia. Em complemento e, com respaldo na BNC-formação, Albino e Silva (2019, p. 143) afirmam que:

[...] se refere à formação inicial, são apresentadas propostas referentes aos princípios que devem orientar a formação, ao estágio supervisionado e ao Exame Nacional de Cursos (ENADE). De acordo com a proposta, a formação de docentes deverá sustentar-se nos seguintes princípios: visão sistêmica da formação de professores, que deve articular formação inicial, continuada e carreira; colaboração entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas de educação básica; formação com foco na prática de sala de aula; importância do conhecimento pedagógico do conteúdo; e formação integral do professor – competências, habilidades e valores.

Essas normatizações foram e são constitutivas da história da formação de professores, contudo são necessários programas de avaliação dos cursos de Pedagogia no Brasil, supervisão e acompanhamento das licenciaturas e demais programas de formação “que devem atender tanto a uma formação básica quanto a uma formação específica, possibilitando o aprofundamento no conhecimento que é objeto de trabalho dos educadores” (SCHEIBE, 2008, p. 50).

Portanto há entraves que precisam ser verificados e discutidos nessa temática e que incidem diretamente na função do professor, em sala de aula, como lidar com as DA do alunado do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, porque “sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar” (PEREIRA, 1999, p. 109).

No excerto, a seguir, Libâneo questiona o processo educativo, em seu cerne:

[...] tem caráter endógeno, de dentro para fora e, por isso mesmo, as políticas de formação devem ter como referência as políticas educativas e de aprendizagem. Sendo assim, a pergunta mais importante seria esta: como promover mudanças “por dentro” do sistema de formação de modo a garantir qualidade cognitiva e instrumental das práticas de formação de professores, considerando os influxos políticos, econômicos, culturais e institucionais? (LIBÂNEO, 2005, p. 4).

O desafio que se instaura, portanto é quanto às políticas de ensino superior para os cursos de Pedagogia nas IES do país, que devem seguir, segundo Gomes e Palma (2019), as normatizações nacionais para ofertar para aos futuros professores uma formação sólida para “além do exercício da docência” (BRASIL/DCN/RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006). Infere-se, no entanto é que algumas questões – como as relativas às DA – “por não estarem expressas nas diretrizes curriculares nacionais e leis de diretrizes e bases, entre outros, acabam não deixando o que de fato os cursos de hoje a especificamente precisariam ensinar ao futuro professor” (GOMES; PALMA, 2019, p. 2008).

Em 2020, com a publicação da Resolução CNE/CP Nº 1, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), houve um movimento de resistência por parte dos educadores. Um dos pontos a serem debatidos é o de se

tentar instituir a lógica das competências nas DCN de Formação docente, ao estabelecer uma organização curricular nucleada por competências, pois isso:

[...] institui, conseqüentemente, novas práticas educativas, fabricando outros referenciais de escolarização e preparação docente traduzidos, prioritariamente, pelo caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade, legitimando uma lógica que limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo já que seu valor é determinado por seu uso (SILVA; CRUZ, 2021, p.96).

Nesses termos, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), junto a outras entidades ligadas à educação no Brasil, lançaram um manifesto de repúdio e indignação ao que a entidade chamou de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil.

Entre as pautas, estão aspectos que devem ser considerados e que foram apontados pela Anfope, que resumidamente são colocados a seguir:

- a) Indica que a formação de professores à imposição de uma centralização curricular desnecessária, ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo.
- b) Apresenta, de forma fragmentada, a formação inicial e continuada, tomando-a, de forma equivocada como complementaridade e correção da formação inicial.
- c) Não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais, e os contextos de exercício profissional.
- d) Coloca o foco “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática.
- e) Impõem uma abordagem de viés tecnicista, com centralidade na prática e uma visão aplicacionista da relação teoria e prática, ancorada em estudos já ultrapassados das metodologias, especificamente as metodologias ativas na aplicação da BNCC (ANFOPE, 2020, n.p).

Diante desse contexto apresentado pela Anfope às instituições de ensino superior, o que se tem também é um progressivo desmonte da formação inicial de professores da educação básica, que culmina na desqualificação da profissão docente.

Ventorim, Astori e Bitencourt (2020, p.11) indicam que a desqualificação da profissão e dos processos de formação continuada docente, apontada por entidades como a Anfope, realizada pelas entidades governamentais, acontecem, porque existe um projeto visível do governo em promover o esvaziamento da “[..] formação

continuada de professores, destruindo políticas consolidadas, como o PIBID e a implantação da Residência pedagógica, bem como promover o retrocesso em políticas conquistadas pela sociedade como a Resolução 02/2015, que preconizam as Diretrizes de formação de professores”.

A crítica e preocupação maior dos professores está na desconsideração das conquistas e políticas já instituídas e nos avanços que a área da Pedagogia alcançou com a Resolução 02/2015.

Ante as pressões dos movimentos de pesquisadores, professores (ANPED e ANFOPE) e Universidades, acontece a alteração do Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Desse modo, com base na lei Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22, de 9 de agosto de 2022, resolve-se homologar, conforme o exposto:

Art. 1º Fica adicionado 2 (dois) anos ao prazo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica a que se refere a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Art. 2º O caput do artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019 passa a ter a seguinte redação:

Art. 27 Fica fixado o prazo limite de até 4 (quatro) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução (BRASIL, 2022).

A partir da homologação do Parecer CNE/CP nº 22, as universidades têm até 2024 para a BNC-Formação entrar em vigor, visto que foram adicionados dois anos para a adequação das DCNs de 2019.

## **5 PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA INVESTIGADOS**

Nesta parte deste trabalho dissertativo de Mestrado, são apresentados os cursos de Licenciatura conceito 5 no ENADE de 2017, abarcando os objetivos de identificar e caracterizar os Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia ofertados pelas IFES de Minas Gerais: UFMG, UFSJ, UFU, UFJF e UFV.

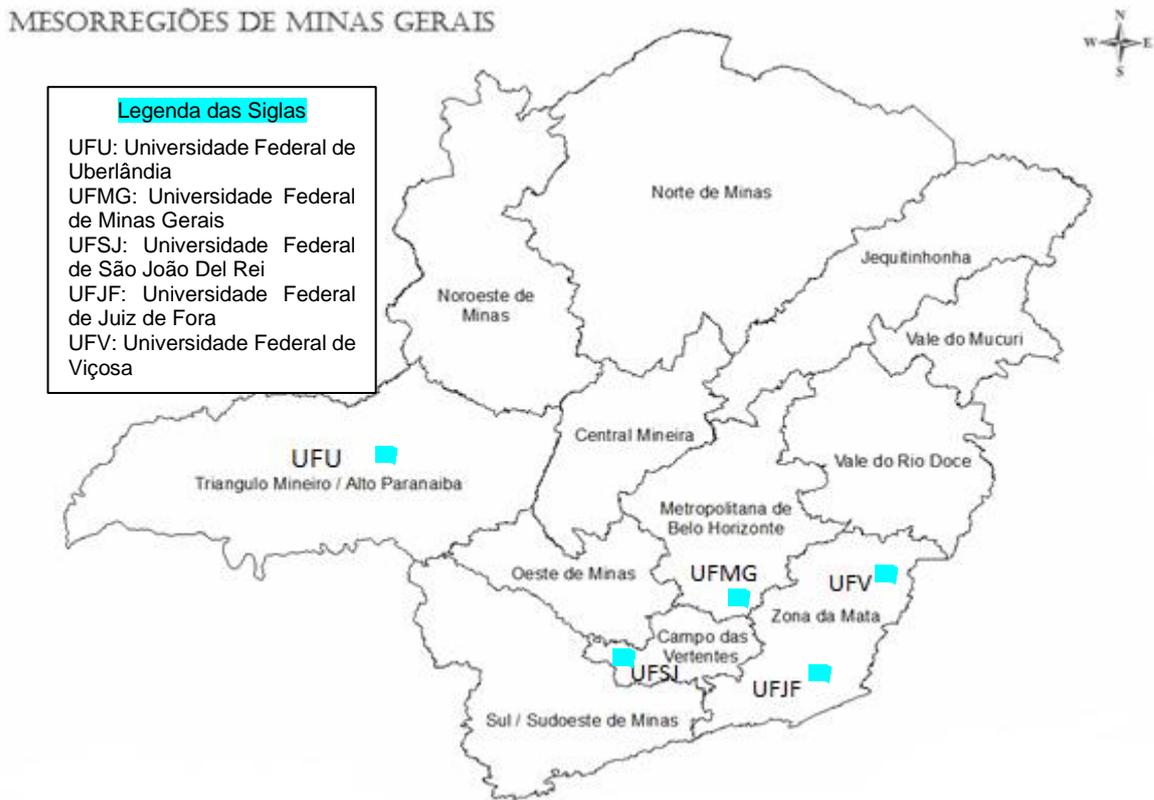
A análise documental foi definida inspirada na problematização e objetivos desta pesquisa e embasadas em Veiga *et al.* (1997) e Gatti *et al.* (2009), contemplando o perfil do egresso, a carga horária, os objetivos, a identidade dos cursos, as estruturas curriculares e outros elementos dos PPCs dos cursos de Pedagogia investigados.

### **5.1 Localização geográfica dos cursos de licenciatura em Pedagogia investigados**

Como exposto, a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de universidades públicas federais, que oferecem a graduação em Pedagogia, no estado de Minas Gerais, focalizou os dados daqueles que obtiveram conceito 5 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de 2017.

No mapa, a seguir, encontra-se a localização geográfica das universidades federais que atenderam aos critérios propostos na tela deste estudo.

Figura 3 – Estado de Minas Gerais – Localização dos Cursos de Pedagogia investigados



Fonte: A autora (2022) com base no site <https://nerdprofessor.com.br/mapas-de-minas-gerais/>.

Ao se analisar a posição geográfica das universidades dispostas nesse mapa, nota-se que elas encontram-se na região metropolitana de Belo Horizonte, Zona da Mata, Campo das vertentes (região central) e Triângulo Mineiro.

A região central pode ser considerada bastante próspera, no estado de Minas Gerais, responsável por 46,6% do PIB, 60% das exportações e 52,1% dos empregos formais e a que mais cresce em termos de PIB per capita e de participação no PIB nas exportações (ASSOCIAÇÃO MINEIRA DE MUNICÍPIOS, 2014).

A região do Triângulo Mineiro congrega 7,6% da população e 11,2% do PIB estadual, apresentando o mais elevado PIB per capita entre as dez regiões de Minas Gerais – R\$ 21 mil. A taxa de urbanização da região é elevada (93,4%) e entre seus municípios polos estão Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia (ASSOCIAÇÃO MINEIRA DE MUNICÍPIOS, 2014).

## 5.2 Caracterização e identidade dos cursos

Na representação do Quadro 25, a seguir, encontram-se dispostos os cursos de Pedagogia presenciais, as universidades mineiras investigadas, ano de criação de cada um, indicadores de avaliação, número de vagas, a modalidade de ensino, carga horária e o turno das aulas, de acordo com os dados obtidos nas plataformas digitais do Ministério da Educação - Sistema e-MEC e nos sites das universidades ofertantes.

Quadro 25 – Perfil Geral dos cursos de Pedagogia investigados

<b>I N D I C E</b>	<b>UNIVERSIDADE SIGLA</b>	<b>DATA CRIAÇÃO CURSO</b>	<b>VAGAS</b>	<b>CARGA HORÁ RIA</b>	<b>MODALIDA DE</b>	<b>ENTRADA</b>
1	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	19/07/1943	132 66 Diurno 66 Noturno	3210	Presencial	Semestral
2	Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ	10/03/1954	50 Noturno	3568	Presencial	Semestral
3	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	23/01/1964	80 40 Diurno 40 Noturno	3.530	Presencial	Anual
4	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	20/06/1965	80 40 Diurno 40 Noturno	3220	Presencial	Semestral
5	Universidade federal de Viçosa – UFV	27/01/1971	60 Noturno	3.450	Presencial	Semestral

Fonte: Sites das Instituições. Organizado pela autora (2022).

Ao se analisar o quadro 25, nota-se que, em relação à criação dos cursos, o mais antigo é o da UFMG e o mais recente é da Universidade Federal de Viçosa. Em relação ao número de vagas ofertadas, a Universidade Federal de Minas Gerais se sobressai, disponibilizando 132 vagas anuais, em dois turnos de atendimento das aulas, sendo 66 no período diurno e 66 no noturno, seguindo as legislações vigentes

no que concerne às normatizações sobre a formação de professores do país e, também, em conformidade com as Diretrizes Curriculares, que preveem uma carga horária de 3240 horas. No turno da manhã, é permitido matricular-se em até 32 créditos, enquanto, no noturno, esse teto é de 20 créditos, havendo uma possibilidade de os estudantes do diurno virem a integralizar o curso em nove períodos, enquanto os estudantes do noturno deverão integralizar o curso em dez períodos.

Observa-se que as universidades pesquisadas ofertam Cursos de Licenciatura em Pedagogia, no período noturno, o que indica ampliação da oportunidade de acesso ao Curso pelos jovens da classe trabalhadora, coadunando com Arroyo (1991, p. 27), quando ressalta que, no Brasil, “a figura do trabalhador estudante só pode percorrer o percurso escolar, à noite, desde a educação elementar à universidade”, rompendo com uma tradição em que as instituições de ensino superior, mais amiúde as públicas, tinham um caráter diurno e eram caracterizadas por uma rigidez seriada, configurando-se como espaços ocupados por aqueles que não possuíam vínculo com o mundo do trabalho.

Em se tratando da oferta no período diurno, as universidades de Uberlândia (UFU), Juiz de Fora (UFJF) e UFMG apresentam essas alternativas para os alunos, o que é um ponto positivo, visto que aumentam as possibilidades para aqueles que trabalham no período noturno e, para aqueles que podem flexibilizar jornada laboral, por concentrarem suas atividades em home office<sup>65</sup>.

No total, os cinco cursos de Pedagogia investigados oferecem uma entrada anual de 402 alunos.

### **5.3 Detalhamento e objetivos dos cursos de Pedagogia investigados**

Os cursos de Pedagogia ofertados pelas instituições pesquisadas são considerados de excelência por apresentarem um ensino de qualidade, inovações e buscas por novos conhecimentos na área pedagógica.

Nesse sentido, também demonstram a necessidade de manter um rol de

---

<sup>65</sup> *Home office* ou trabalho remoto é uma prática de flexibilização, na qual os colaboradores podem trabalhar de qualquer lugar, em que tenham acesso a um computador e conexão com a internet. No Brasil, o modelo é permitido por lei desde 2017, mas passou a fazer parte da realidade de muitas empresas, em 2020, por causa da pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://blog.runrun.it/home-office/#:~:text=Home%20office%20ou%20trabalho%20remoto,e%20conex%C3%A3o%20com%20a%20internet>. Acesso em: 10 out. 2022.

professores qualificados e preocupados em apresentar pesquisas, no âmbito educacional, voltadas para a compreensão da realidade que estudam e trabalham alunos e docentes das escolas brasileiras.

Assim, a seguir, são apresentados o detalhamento e os objetivos de cada Curso que compõem o rol deste estudo em tela.

### 5.3.1 O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais

No curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) são oferecidas 66 vagas por turno para seleção, por meio de vestibular e as notas do Enem, totalizando 132 vagas anuais, sendo, no período diurno, ofertado das 7h30 às 11h10, com duração de nove semestres. No noturno, as aulas acontecem das 19h às 22h30, com duração de nove semestres, com entrada no primeiro semestre letivo.

Nos períodos iniciais do curso, os alunos recebem formação em conteúdos básicos, como alfabetização e letramento, metodologia de ensino em áreas específicas, história da educação, filosofia, sociologia, entre outros. A partir do 6º período, os futuros pedagogos devem escolher um entre os diversos percursos oferecidos pelo curso (UFMG, 2022).

Segundo dados do portal da UFMG, o objetivo geral do curso de Pedagogia centra-se em formar profissionais da educação capazes de entender e contribuir para a melhoria das condições, em que se desenvolve a ação pedagógica, comprometidos com um projeto de transformação social (UFMG, 2022).

Acrescenta-se que, em conformidade com o art. 64 da Lei 9394/96, com os Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 de 15 de maio de 2006, os egressos do curso de Pedagogia podem exercer:

- A docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- A docência nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal;
- A docência em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;
- A atuação na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica;
- A atuação na área da investigação dos fenômenos educativos.

Por fim, ressalta-se que os formandos na área podem também atuar como pesquisadores da área e na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica (UFMG, 2022).

### 5.3.2 O curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del Rei

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) forma o profissional de educação, o professor/pedagogo, em nível superior, habilitando-o para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão pedagógica. É oferecido presencialmente, no período noturno, com, no mínimo, em seis semestres e máximo em 14 semestres (UFJS, 2022).

O professor/pedagogo pode se dedicar ao magistério na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, à gestão pedagógica, entendida como a organização do trabalho pedagógico, em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos sistemas de ensino e dos processos educativos formais e não formais e à produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Dando prosseguimento à sua formação acadêmica, em mestrado e doutorado, o licenciado poderá atuar no desenvolvimento de pesquisas no âmbito da Pedagogia e de seu ensino (UFJS, 2022).

O Curso de Pedagogia da UFSJ busca formar um profissional da docência crítico e reflexivo, capaz de compreender as relações entre a educação e a sociedade e de assumir o compromisso social, ético e político de sua práxis educativa, fazendo-se agente de transformação da realidade educacional. Nesta perspectiva, os objetivos do novo currículo do curso vislumbram:

- a) enfatizar, no processo de formação dos educadores, a unidade dos diversos olhares das ciências básicas da Educação em torno do fenômeno educativo;
- b) reconhecer a especificidade do trabalho docente que implica articulação necessária entre a teoria e a prática, exigindo que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, as condições materiais e institucionais em que atua o professor;
- c) compreender os desafios da educação na sociedade contemporânea, bem como seus paradoxos, de modo a perceber sua atuação educativa em consonância às relações sociais mais amplas;

- d) orientar a compreensão das interfaces entre a docência, a gestão escolar e a gestão educativa, pela análise crítica das políticas educacionais, em suas relações com as demais políticas sociais;
- e) focalizar o papel da pesquisa, na formação do pedagogo, considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da atuação desses profissionais, bem como as interrelações entre a cultura escolar e o universo cultural de seus diferentes atores;
- f) ressaltar as atividades de caráter teórico-práticas, dando atenção especial à articulação entre a Universidade e as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas quais os estudantes desenvolverão a Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado (UFJS, 2022).

### 5.3.3 O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia

Segundo informações da página da Faculdade de Educação (Faced) da UFU, esse curso de Pedagogia foi reconhecido pelo MEC em 1964 e está organizado em Regime Acadêmico Seriado Anual, com carga horária geral de 3.530 horas e com entrada de 80 acadêmicos por ano, distribuídos em duas turmas, matutino e noturno (UFU, 2019).

A referida graduação é planejada, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), contemplando a docência, como base de formação do pedagogo, licenciado para atuar em atividades de ensino, gestão e pesquisa em ambientes escolar e não escolar. Apresenta como eixo desse perfil profissional um PPC estruturado sob os seguintes objetivos:

- Formar os profissionais na área de Pedagogia, legalmente habilitados para o exercício profissional em instituições públicas ou privadas de educação escolar e não escolar.
- Credenciar profissionais aptos ao desenvolvimento da pesquisa em educação, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.
- Credenciar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na educação especial, na educação de jovens e adultos, e em outras áreas emergentes no campo sócio educacional.
- Credenciar profissionais para atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas (planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional) do campo educacional em contextos escolares e não

escolares.

- Formar profissionais capazes de: questionar a realidade, formular problemas e buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica; compreender a sua atuação profissional como o exercício de cidadania consciente e crítica; compreender, de forma ampla e consciente, o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidades em que se processam.
- Desenvolver a compreensão sobre o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar.
- Estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação reflexão ação ao longo do Curso, tomando a prática educativa como objeto de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta.
- Desenvolver e avaliar projetos políticos pedagógicos, de ensino e de aprendizagem, estimulando ações coletivas na escola, de modo a caracterizar nova concepção de trabalho educativo (UFU, 2019).

De acordo com os objetivos apresentados, nota-se que a preocupação do Curso é formar profissionais aptos a exercerem a docência em escolas públicas e privadas, com ênfase na pesquisa em educação para uma práxis reflexiva da realidade social da escola brasileira (UFU, 2019).

Para isso, propõe uma estrutura curricular diversificada para os quatro anos do curso, sendo sete disciplinas estudadas em cada ano, sendo sete no primeiro ano, seis no segundo e sete no terceiro e quarto anos, contando ainda com 19 disciplinas optativas (UFU, 2019).

#### 5.3.4 O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora

O Curso de Pedagogia da UFJF destina-se à formação de profissionais da educação para atuação nos campos de Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Processos Educacionais.

Em 2022, o curso está organizado em dois turnos distintos: o diurno (entradas no primeiro semestre) e o noturno (entradas no segundo semestre). A matriz curricular do turno diurno distribui-se em oito semestres letivos (quatro anos); a matriz do noturno, em dez (cinco anos).

De acordo com a reestruturação curricular, ocorrida em 2013, o profissional egresso do curso de Pedagogia deverá ser capacitado para trabalhar:

[...] em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, EJA e Gestão Escolar – lidando portanto com crianças, jovens e adultos e profissionais da educação, num trabalho cooperativo; de forma interdisciplinar, primando pela postura investigativa que faz de cada desafio e problema encontrado, uma oportunidade, não só de descobrir e decifrar o problema, mas um recurso para buscar, propor e realizar ações pertinentes aos objetivos educacionais traçados; aprimorando sempre sua prática pedagógica baseada nos princípios de uma educação democrática e pública, defendendo e construindo possibilidades de garantir sempre mais o acesso irrestrito a essa educação para a diversidade humana; buscando relações entre as micro ações cotidianas e as ações num nível macro interferindo nos projetos e políticas educacionais, visualizando as necessidades e possibilidades de uma educação para todos (REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010, p.5)<sup>66</sup>.

As diversas atividades acadêmicas curriculares são planejadas, a partir dos focos específicos que se entrelaçam: a iniciação universitária, tendo em vista a chegada do aluno à universidade; a educação infantil – em que são focalizadas a história e as demandas específicas desse nível de ensino com o qual o aluno deverá trabalhar; os anos iniciais do Ensino Fundamental – conteúdos e metodologias próprias são aqui destacados, preparando o Pedagogo para seu trabalho futuro; a gestão educacional – reflexões sobre esse campo de atuação serão desenvolvidas qualificando a formação desse profissional. Em todo esse processo, a dimensão da pesquisa deverá ser estimulada e desenvolvida.

Em cada foco destacado, estudos, práticas, disciplinas, estágios e demais atividades serão desenvolvidos de forma a possibilitar a construção de uma sistematização acadêmica desse percurso, revelada por meio de um Trabalho de Conclusão de curso.

A partir dos “focos” destacados - Iniciação Universitária; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Gestão Educacional; Sistematização acadêmica – busca-se maior articulação entre uma abordagem geral e sua contextualização num tempo e espaço determinado, propiciando aproximações necessárias entre o conhecimento teórico e seu significado social.

---

<sup>66</sup> Disponível no site <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2014/07/Reestrutura%c3%a7%c3%a3o-Curricular-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2022.

### 5.3.5 O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa

O Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa – UFV, foi criado pelo Ato nº 17/1971, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. A partir de 1978, pela nova estrutura administrativa na UFV, foi subordinado ao recém-criado Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (UFV, 2022).

Entre os anos de 1988 e 1994, houve uma pequena redução na carga horária verificada, em todas as licenciaturas de curta e longa duração, visto que este último ano assinala a extinção das licenciaturas curtas e um acréscimo da carga horária, nas três habilitações de licenciatura plena (Magistério, Administração Escolar e Supervisão Escolar) do Curso, que se manteve sem alterações substanciais até a edição da matriz curricular vigente, antecipando-se ao que preconizaria o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (UFV, 2022).

Verifica-se também que, após o reconhecimento do Curso em 1978, a organização das diferentes matrizes curriculares vedou a oportunidade dos estudantes cursarem disciplinas facultativas, o que aponta para um perfil comum de formação profissional do pedagogo, com base na docência e, conforme as habilitações cursadas e ofertadas nessa Licenciatura que, por outro lado, propiciaram possibilidades para que os graduados complementassem seus estudos a posteriori. Isso, porque muitos estudantes, por diferentes razões e necessidades, não puderam realizar a Licenciatura Plena ou não cursar as três habilitações plenas que o Curso oferecia, fazendo com que muitos, até hoje, solicitem reingresso para cursar ou complementar créditos de uma habilitação (UFV, 2022).

Não obstante esses percalços de graduados, as possibilidades para um tipo de formação profissional, com um possível grau de diferenciação, passam a ser levadas em conta somente nas propostas de reformulação curricular de alguns Cursos de Pedagogia, na década de 1990, ganhando maior relevância após a edição da LDB – Lei nº9394/1996 (UFV, 2022).

A experiência mais recente de reformulação do Curso de Pedagogia da UFV, concluída e registrada em documentos no ano de 2020, foi permeada pela atual LDB, alicerçada por meio de orientações emanadas de alguns fóruns de educação, tais como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Fórum dos Dirigentes das Faculdades e Departamentos de Educação – FORUMDIR, Centro

de Estudos em Educação e Sociedade, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, realizados nos últimos três anos do século XX e tendo como referência básica a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para o Curso de Pedagogia, apresentada ao Ministério da Educação em 6 de maio de 1999 por uma Comissão de Especialistas, conforme Portaria SESU/MEC nº 46, de março de 1998 e não homologada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (UFV, 2022).

A proposta de um novo Projeto Político Pedagógico, para o Curso de Pedagogia da UFV, conforme os dispositivos constantes nos documentos oficiais, aprovados pelo CNE e Ministério da Educação – MEC (Parecer CNE/CP 05/2005; Parecer CNE/CP 03/2006; e Resolução CNE/CP 01/2006), está focada na formação inicial, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em Pesquisa e gestão (UFV, 2022).

Nesta reestruturação proposta, prevalece a concepção, na qual o docente saiba atuar de forma a compreender a sala de aula, a instituição escolar e, como consequência, reinventar a prática pedagógica, no contexto do trabalho coletivo, sem esquecer da ênfase à inclusão, à diversidade, à cultura, ao ensino, à pesquisa e à atividade de gestão educacional, conforme dispõem o Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 e o de nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia (UFV, 2022).

#### **5.4 Perfil dos egressos dos cursos de Pedagogia**

Para se estudar o perfil dos egressos dos cursos de Pedagogia no Brasil, é necessário se perguntar se esse recém-formado professor estará apto a lecionar na EI e no EF 1. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, de que tratam os cursos de Pedagogia, para a formação inicial docente, sim, posto que esse profissional cursou uma graduação em uma instituição credenciada para esse fim, em média, durante quatro anos de sua vida, preparando-se de forma teórica e prática, para atuar no ofício docente.

Desse modo, espera-se que o egresso dessas instituições, conforme preconizado nas DCNs dos Cursos de Pedagogia, seja efetivo na “[...] participação em atividades da gestão de processos educativos, planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos”

(BRASIL, 2006, p. 5).

Em estudo realizado por Jean-Jacques Paul, intitulado “Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional” e publicado em 2015, o autor evidencia que as pesquisas com egressos de cursos superiores há mais de 40 anos se generalizaram. Paul (2015) fez um percurso histórico sobre a temática referente aos Estados Unidos, França, Grã-Bretanha e Brasil, porém, em nosso país, constata-se que há poucas investigações sobre o assunto, apesar da disseminação de “Portais do Egresso”.

Em linhas gerais, o que se oferece aos recém-formados, na maioria dos portais das instituições de nível superior, é um simples cadastramento e um espaço no qual são apresentados depoimentos e conselhos para candidatos a empregos (PAUL, 2015). Em acréscimo, o autor observa que:

Alguns portais apresentam um questionário em linha, sugerindo que as informações recolhidas visam mais a obter opiniões sobre os cursos seguidos do que a conhecer a situação profissional dos egressos. Nota-se um interesse restrito das instituições em saber se os seus graduados atuam profissionalmente na área do curso em que se formaram: esse interesse limita-se à formulação de uma questão à qual os egressos devem responder “sim” ou “não” (PAUL, 2015, p. 321).

Posto isso, o desafio é, com aporte nas diretrizes, projetos de cursos e portais das universidades, balizar o perfil dos egressos dos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas, para entendermos que tipo de profissionais estamos formando, para atuar nas escolas do Ensino Fundamental dos anos iniciais, o que esperar desses professores e suas intervenções nos processos pedagógicos, em especial, aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem.

Quadro 26 – Perfil dos egressos dos cursos de Pedagogia

CURSOS	PERFIL DO EGRESSO
Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais	<p>Em conformidade com o art. 64 da Lei 9394/96, com os Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 de 15 de maio de 2006 (reformulado em 2009) os egressos do curso de Pedagogia podem exercer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</li> <li>• A docência nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal;</li> <li>• A docência em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais</li> </ul>

	<p>sejam previstos conhecimentos pedagógicos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A atuação na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica;</li> <li>• A atuação na área da investigação dos fenômenos educativos;</li> <li>• Na Formação Complementar Pré-Estabelecida consta a função de Educador Social, Administração de Sistemas e Instituições de Ensino, Ciências da Educação e o trabalho com Jovens e Adultos;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Complementar Aberta - são estas as Formações Transversais ofertadas:</li> <li>• Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão;</li> <li>• Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos;</li> <li>• Formação Transversal em Direitos Humanos;</li> <li>• Formação Transversal em Divulgação Científica;</li> <li>• Formação Transversal em Empreendedorismo e Inovação;</li> <li>• Formação Transversal em Gênero e Sexualidade – Perspectivas Queer / LGBTI;</li> <li>• Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura;</li> <li>• Afro-Brasileira;</li> <li>• Formação Transversal em Saberes Tradicionais.</li> </ul>
Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del Rei	<p>Visa formar um profissional da docência crítico e reflexivo, capaz de compreender as relações entre a educação e a sociedade e de assumir o compromisso social, ético e político de sua práxis educativa, fazendo-se agente de transformação da realidade educacional.</p>
Curso de Pedagogia  Universidade Federal de Uberlândia-Campus Uberlândia	<p>Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.</p> <p>Sobre as áreas de atuação do pedagogo, o documento propõe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio;</li> <li>• Indica, ainda, que o pedagogo poderá atuar: na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares · na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional · nas áreas emergentes do campo educacional.</li> </ul>
Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora	<p>O profissional é capacitado a trabalhar em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, EJA e Gestão Escolar – lidando, portanto com crianças, jovens e adultos e profissionais da educação, num trabalho cooperativo; de forma interdisciplinar, primando pela postura investigativa que faz de cada desafio e problema encontradouma oportunidade, não só de descobrir e decifrar o problema, mas um recurso para buscar, propor e realizar ações pertinentes aos objetivos educacionais traçados; aprimorando sempre sua prática pedagógica, baseada nos princípios de uma educação democrática e pública, defendendo e construindo possibilidades de garantir sempre mais o acesso irrestrito a essa educação para a diversidade humana; buscando relações entre as microações cotidianas e as ações num nível macro, interferindo nos projetos e políticas educacionais,</p>

	visualizando as necessidades e possibilidades de uma educação para todos.
Curso de Pedagogia da Universidade Federal Viçosa	Reformulado, em 1999, foi norteado tanto por um perfil do profissional da educação a ser habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação, e identidade profissional, quanto por eixos como a interdisciplinaridade, Estudos Pedagógicos Integrados – EPIs, Estudos Independentes, Estágios e articulação com a Prática Pedagógica.

Fonte: a autora (2022) com base nos PPC de Pedagogia dos cursos investigados.

Diante desses perfis apresentados nos cursos pesquisados, entende-se que os profissionais são formados e certificados, para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, na educação especial, gestão escolar e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com capacidade para atuar de forma crítica, reflexiva, por meio de uma prática pedagógica voltada aos princípios da democracia e da cidadania.

Para Pedroso *et al.* (2019, p.24), para a formação do profissional com ênfase nas etapas de ensino citadas, são necessários:

[..] domínio dos diferentes saberes da Pedagogia, das diversas áreas do conhecimento específicos a serem desenvolvidos [...] e dos campos de experiências [...], dos meios e possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são esses sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares, sobretudo em escolas públicas, que traduzem em seus cotidianos temas que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada diversa, injusta e excludente.

Isso porque é necessário que esses cursos sejam significativos à vida desse futuro professor, para que ele adote esses princípios como essenciais para sua prática, dentro dos ambientes de escolarização, sempre idealizando uma educação de qualidade, referenciada social e realmente voltada para todos.

Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 18) assinala que, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Por assim dizer, reforça a formação do professor como sendo um “profissional crítico-reflexivo, emancipado intelectualmente e pesquisador de sua práxis docente da práxis que ocorre nas escolas” (GOMES; PIMENTA, 2019, p.73).

De acordo com as bases legais, mais especificamente nos Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCN), o perfil do egresso do Curso de Pedagogia está assim definido:

Pedagogia – Licenciatura - Carga Horária Mínima: 3200h, Integralização: 4 Anos. Perfil do Egresso: O Licenciado em Pedagogia ou Pedagogo é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Básica. Sua atribuição central é a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Educação, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento pedagógico em saber escolar. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (BRASIL, 2010, p. 88).

Esses referenciais ainda trazem, além do perfil do egresso dos cursos de licenciatura em Pedagogia, os temas abordados na formação, os ambientes de atuação e a infraestrutura recomendada, os quais podem ser acessados no Quadro a seguir.

Quadro 27 – Estrutura dos Cursos de licenciatura em Pedagogia - RCN 2010

<b>PERFIL DO EGRESSO</b>	Requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Educação, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas, assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento pedagógico em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Educação Básica, coordena e supervisiona equipes de trabalho.
<b>TEMAS ABORDADOS NA FORMAÇÃO</b>	História, Filosofia e Sociologia da Educação; Fundamentos da Infância; Didática; Pesquisa e Prática Pedagógica; Alfabetização e Letramento; Conteúdos e Métodos: da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, da História, da Geografia, das Ciências, das Artes e da Educação Física; Psicologia da Educação; PsicoPedagogia; Educação Comparada; Educação Não-Formal; Legislação Educacional; Organização do Trabalho Docente; Teoria e Prática de Currículo; Políticas Educacionais; Gestão Educacional e Escolar; Planejamento Educacional e de Ensino; Avaliação Educacional e de Ensino; Literatura Infanto-Juvenil; Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação; Educação Inclusiva; Probabilidade e Estatística; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; Ética e Meio Ambiente; Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).
	O Pedagogo trabalha como professor em creches e em instituições de ensino que oferecem cursos de Educação Infantil e

<b>AMBIENTES DE ATUAÇÃO</b>	Fundamental, como gestor de processos educativos de sistemas e de instituições de ensino; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não formal, como organizações não governamentais, hospitais, asilos, movimentos sociais, associações e clubes; em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria.
<b>INFRAESTRUTURA RECOMENDADA</b>	Laboratórios de Ensino de: Ciências Naturais; Matemática; História; Geografia; Língua Portuguesa; Artes; Educação Física; Brinquedoteca; Laboratório de informática com programas especializados. Biblioteca com acervo específico e atualizado.

Fonte: a autora (2022)

Entende-se, a partir desse Referencial, que o profissional que conclui a licenciatura em Pedagogia deve ser um “agente transformador e também objeto de estudo essencial à discussão sobre política de formação docente”, posto que ele é “responsável pelo planejamento, organização e desenvolvimento das atividades e materiais relativos à Educação Básica, portanto um agente da política educacional” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 16). Esse entendimento é corroborado por Colares (2006, p. 9), quando ressalta que:

A política educacional está inserida no rol das políticas sociais formuladas e executadas pelos governos, tendo em vista minimizar a desigual distribuição de riqueza e de oportunidades nas sociedades, resultante do desenvolvimento do modo de produção capitalista, quando este privilegia, na prática, o individualismo e o crescimento econômico em detrimento da melhoria das condições de vida da população, embora os discursos políticos digam o contrário.

Essa assertiva nos coloca a necessidade de se refletir sobre o papel desse docente que desembarca de uma universidade para dentro das escolas, principalmente as públicas, cujas desigualdades são fontes de problemas e desajustes diversos, reiteradamente os que desembocam nos problemas de aprendizagem dos alunos.

Segundo Gomes e Pimenta (2019, p.73):

Entendemos que o curso de Pedagogia necessita formar um profissional que abrace a perspectiva transformadora da realidade e da justiça social, tendo nos estudos e nas atividades curriculares dos cursos possibilidades privilegiadas de análise, compreensão, crítica, de conhecimentos que permitam desvelar as teorias que subjazem à prática escolar.

Nesse viés, o papel do professor vai além das salas de aula para transformar a vida de um aluno inserido em uma sociedade desigual e excludente. Tais preocupações são retratadas por Nóvoa (2009, p. 12), que, nos meandros de 2009, assim retratava:

Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da Pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. [...] O professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Nóvoa (2009) ressalta que, nessa época, os professores eram sujeitos indispensáveis, não somente para o processo educativo, mas também para construir processos de inclusão à diversidade, atualizando modos de ensinar pautados também na utilização de novas tecnologias.

Para Nóvoa e Alvim (2021, p. 9), em tempos de pós-pandemia da Covid-19, é preciso pensar nos novos tempos que virão, se queremos uma transformação profunda na escola em que “[...] é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha. Para isso, a colaboração é imprescindível. Encontra-se aqui a chave da nova profissionalidade docente”.

Assim, diante da realização de uma pesquisa apurada nos PPCs dos cursos de Pedagogia investigados, chegou-se ao quadro, a seguir (que será analisado na próxima seção), no qual são delineados a composição curricular, a carga horária total, o número de disciplinas obrigatórias e optativas e as disciplinas relativas às DA.

Quadro 29 – Composição curricular e distribuição da carga horária total

DETALHAMENTO		UFMG	UFSJ	UFU	UFJF	UFV
Composição Curricular		Núcleo de formação específica; Núcleo de formação complementar; Núcleo de formação livre	Núcleo de estudos básicos; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; Núcleo de estudos integradores	Núcleo de formação específica; Núcleo de formação pedagógica; Núcleo de formação acadêmico-científico-cultural	Núcleo de estudos básicos; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; Núcleo de estudos integradores	Formação geral; Formação específica; Formação complementar; Estágio curricular supervisionado
Distribuição geral de Carga Horária		2.790 horas teoria 210 horas teórico/práticas 300 horas estágio 120 horas atividades formativas 300 horas Formação complementar:	3.036 horas teoria 432 horas estágio 100 horas Acadêmico-Científico-Culturais	830 horas pesquisa, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado 300 horas estágio 210 horas Acadêmico-Científico-Culturais	2.820 horas teoria N/C horas prática 300 horas estágio 100 horas atividades formativas	2955 horas teoria 540 horas prática 480 horas estágio 210 horas atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento
<b>TOTAL CH Total</b>		<b>3.210</b>	<b>3.568</b>	<b>3.530</b>	<b>3.200</b>	<b>3.255</b>
<b>Disciplinas específicas sobre Dificuldades de Aprendizagem - DA</b>						
Disciplinas	Obrigatória	1	0	0	0	0
	Optativas/eletivas	0	0	0	0	0
CH das disciplinas específicas sobre as DA		60 horas	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta

TOTAL de disciplinas específicas sobre as DA		1 obrigatória				
<b>Disciplinas relacionadas às Dificuldades de Aprendizagem - DA</b>						
Disciplinas	Obrigatória	0	1	1	0	0
	Optativas/eletivas	0	0	1	1	1
CH das disciplinas		0	72 h (obrigatória)	120 h (obrigatória) 60 (optativa)	60 h (optativa)	60 h (optativa)
TOTAL de disciplinas relacionadas às DA		2 obrigatórias e 3 optativas/eletivas				

Fonte: a autora (2022)

## 5.5 Composição Curricular

De acordo com as informações contidas no Quadro 29, as cinco universidades apresentam núcleos organizados de forma bem definida, apresentando certa unidade nesse quesito: três deles de Formação Básica, Específica, Estudos Diversificados, Integradores e de Estágio Supervisionado, mas somente a Universidade Federal de Viçosa dispõe de um quarto núcleo, que é o de Formação Complementar.

A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação (BRASIL, 2005, p.11).

Em termos legais, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, as quais tratam dos cursos de Pedagogia para a formação inicial docente (BRASIL, 2015), apresentam a estrutura curricular das licenciaturas constituída em três núcleos, a saber: a) núcleo de Estudos de Formação Geral, composto por disciplinas que incidem no embasamento teórico no campo educacional; b) núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, abordando disciplinas direcionadas para a organização e gestão de sistemas de ensino e, também, para diferentes demandas sociais, incluindo a pesquisa; e c) núcleo de Estudos Integradores, composto por atividades que proporcionam enriquecimento curricular.

Em se tratando das **disciplinas específicas** sobre as Dificuldades de Aprendizagem, a UFMG oferece uma disciplina exclusiva direcionada ao estudo desse tema, com carga horária de 60 horas, sendo, portanto a única com esse foco pré-estabelecido no rol das disciplinas obrigatórias.

No que concerne às **disciplinas relacionadas** às DA, A UFSJ oferta uma disciplina obrigatória, contendo 72 horas de teoria; a Federal de Uberlândia ministra duas delas, uma de forma obrigatória e outra optativa, perfazendo um total de 180 horas e a UFJF e a universidade de Viçosa oferecem aos alunos uma disciplina optativa cada uma com 60 horas para abordar a temática.

Depreende-se, assim, que essas IFEs seguem um delineamento pedagógico concernente à estruturação do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia, elaborado por cada instituição. O PPC é um documento norteador muito importante, para todas as universidades, posto que ele é base que sustenta o desenvolvimento dos cursos e precisa estar em constante reestruturação, para acompanhar o progresso científico e humano e deve ser entendido para além dos processos formais de sua consecução. Consoante Veiga (2004, p. 25):

É uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

Esse alargamento de possibilidades, que apresenta um Projeto Pedagógico de Curso, precisa estar em consonância com a legislação que rege a educação superior brasileira. Assim, no quadro a seguir, pode-se observar essa normatização por meio de alguns destes documentos apresentados no Quadro 30.

#### Quadro 28 – Principais legislações para nortear os PPCs

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996
Lei Federal nº 13.005 de 25 de julho de 2014 - Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024
Lei nº 10.831, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)
Instrumentos de Avaliação dos Cursos de Graduação (presencial e a distância) definidos pelo Inep/MEC
Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira
Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura AfroBrasileira e Indígena
Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
Caderno de Educação em Direitos Humanos (2013)
Decreto nº 5.626/2005, que torna a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores
Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
Lei nº 9.795/1999 e Decreto nº 4.281/2002, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental
Portaria nº 2117 de 06 de dezembro de 2019, que regulamenta a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação presencial

Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, que normatiza o Núcleo docente Estruturante (NDE) pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)
--

Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 - dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior
---

Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018 - estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201
--

Fonte: A autora (2022) com base nas informações contidas nos sites das UFEs.

Dos documentos normativos apresentados no Quadro 30, dois deles se destacam de forma mais específica, quanto aos PPCs de Pedagogia, que são a Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018 e o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Este último traz as seguintes orientações:

Art. 16. As IES privadas poderão solicitar credenciamento como centro universitário, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

V - possuírem programa de iniciação científica **com projeto orientado por docentes doutores ou mestres**, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;

Art. 21. Observada a organização acadêmica da instituição, o PDI conterá, no mínimo, os seguintes elementos:

§ 5º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá requisitar à mantenedora a apresentação de balanço patrimonial em plano de contas a ser definido conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

VIII - projeto de acervo acadêmico em meio digital, com a utilização de método que garanta a integridade e a autenticidade de todas as informações contidas nos documentos originais;

Art. 43. O pedido de autorização de curso será instruído com os seguintes documentos:

II - **projeto pedagógico do curso**, que informará o número de vagas, os turnos, a carga horária, o programa do curso, as metodologias, as tecnologias e os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e os demais elementos acadêmicos pertinentes, incluídas a consonância da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal dos polos de educação a distância do curso, quando for o caso (BRASIL, 2017) (Grifos da autora).

Esse decreto apresenta de mais substancial os PPCs que devem contar informações, no que concerne ao número de vagas, programa do curso, metodologia, etc, que direciona as ações pedagógicas essenciais ao seu bom funcionamento.

A Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, estabelece as Diretrizes para a Extensão na, Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional da Educação – PNE- 2014 -2024,

asseverando que:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país.

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, **na forma de componentes curriculares para os cursos**, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, **estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios**.

Parágrafo único. As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior (BRASIL, 2018). (Grifos da autora).

Essa Resolução traz em seu bojo as diretrizes sobre a extensão universitária da educação superior no país, contemplando, dessa forma, a necessidade de apresentação dos componentes curriculares, que deverão ser de acordo com o perfil do egresso e estarão contemplados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Assim, as instituições da pesquisa, para os cursos de Pedagogia, apresentam, como proposta de composição curricular, os estudos direcionados às áreas básicas, de aprofundamento e práticas integradoras, em conformidade com a DCN nº 01/2006.

#### 5.5.1 Disciplinas obrigatórias, eletivas e cargas horárias dos cursos investigados

Retomando o Quadro 29, nos cinco cursos de Pedagogia analisados, foram contabilizadas duas disciplinas obrigatórias, três optativas e 1(uma) específica sobre as Dificuldades de Aprendizagem, somando então seis delas que demonstram, em sua estrutura pedagógica, essa preocupação em discutir teoricamente a temática com os futuros docentes.

As disciplinas obrigatórias fornecem a essência do currículo, ou seja, são aquelas imprescindíveis e que o estudante deve cursar para concluir o curso, dado que elas foram se adaptando, conforme a evolução das normatizações para o curso de Pedagogia de todo o país. Em 1939, foi institucionalizado no Brasil, por meio do então governador Getúlio Vargas, responsável pela fundação, em 1937, da

Universidade do Brasil, que previa uma Faculdade Nacional de Educação, que ocorreu, por meio do Decreto-Lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939 e recebeu a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia, com os cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História.

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo "3+1" (BRASIL, 2001).

Assim, "O curso visava à formação de licenciado e bacharel; para o bacharel, a duração seria de três anos; para o licenciado, mais um ano de Didática, em um esquema que ficou conhecido como "3+1" (RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p.1).

Para uma compreensão melhor de como as disciplinas foram sendo adaptadas, ao longo dos anos, no quadro, a seguir, apresenta-se uma breve cronologia de tempo e suas legislações.

Quadro 29 – As disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia – Legislações – 1939 a 2006

LEI/ANO	DISCIPLINAS	OBSERVAÇÃO
Decreto-Lei nº. 1.190/1939  3 Anos	Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação; Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; Educação Comparada, Filosofia da Educação; Psicologia Educacional, História da Educação e Administração Escolar	Disciplinas que eram trabalhadas nos três anos: Psicologia Educacional
Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de nº. 251/1962	Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, e duas opcionais entre: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica,	O Parecer/CFE 251/62 previa que o Curso de Pedagogia destinava-se à formação do "técnico em Educação" e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. Seria conferido o diploma de licenciado ao aluno que cursasse Didática e Prática de Ensino.

LEI/ANO	DISCIPLINAS	OBSERVAÇÃO
	Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.	
Lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 - Parecer/CFE nº. 252/69, incorporado à Resolução/CFE nº. 2/69	A base comum era constituída pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A outra base com as habilitações específicas era constituída por: Magistério dos cursos normais e Atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção	Esse Parecer aboliu a diferenciação entre bacharelado e licenciatura. O Estágio Supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações é uma das exigências do Parecer
Década de 1960	Não apresenta	Era visível a discussão acerca da existência do Curso de Pedagogia, se possuísse ou não conteúdo próprio, o que levantou a ideia de sua extinção.
Década de 1970	Não apresenta	Houve iniciativas com o objetivo de repensar o Curso de Pedagogia. A questão passou a girar em torno da identidade do pedagogo e do próprio Curso e envolveu organismos oficiais e entidades independentes de educadores.
1980	Não apresenta	Em São Paulo, foi realizada a 1ª Conferência Brasileira de Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com participantes de várias regiões do país, e foi criado o Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores que, em 1983, transforma-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.
1990	Não apresenta	Em Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE), que teria a função de articular os comitês que passariam a ser criados, assim como as atividades de professores e de alunos voltados para a Reformulação do Curso de Pedagogia.
1996	Não apresenta	A LDBN nº. 9.394/96 deu início, em 1997, ao processo de elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, em nível superior, por meio do

LEI/ANO	DISCIPLINAS	OBSERVAÇÃO
		Edital nº. 04, de 04 de dezembro.
2006	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia	Atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas (* ) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. 4 modalidades e experiências, entre outras e, opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas.

Fonte: A autora (2022) com base em Ribeiro e Miranda (2009).

Em relação ao Decreto-Lei nº. 1.190/1939, as autoras Ribeiro e Miranda (2009) asseveram que o bacharel em Pedagogia, para conseguir ser licenciado, deveria cursar as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial, posto que as demais disciplinas que constituíam o curso, o qual conferia o diploma do licenciado, já constavam no currículo do bacharel: Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Para as universidades pesquisadas, as disciplinas obrigatórias são fundamentadas de acordo com objetivos estruturados em seus Projetos Pedagógicos de Curso. De modo geral, há uniformidade na oferta de disciplinas obrigatórias e uma diversidade de optativas/eletivas entre as universidades da pesquisa, corroborando com a premissa de sua autonomia.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco, em relação às inovações nas universidades, entre elas, destacam-se a inserção da autonomia de gestão financeira e patrimonial no plano constitucional. Ademais, definiu-se a responsabilidade da União na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Em relação à autonomia, Ferraz (1999, p. 118) informa que ela “consiste na

capacidade de autodeterminação e de autonormação dentro dos limites fixados pelo poder que a institui”, isto é, a autonomia se constitui à medida dos limites prescritos na soberania.

A autonomia universitária, para Sampaio (1998), está relacionada à autonomia política e administrativa:

A primeira é caracterizada pelo amplo poder conferido ao ente autônomo para a edição de normas equiparáveis ao nível legislativo e aptas a integrar o ordenamento jurídico geral. Já a segunda, por sua vez, reconhece um poder normativo mais restrito e infralegal, assumindo um caráter de normação regulamentar e executória da lei. A distinção entre autonomia política e administrativa refere-se à extensão do poder normativo conferido ao autônomo. A autonomia administrativa se restringiria, assim ao autogoverno marco da lei. Em outra concepção de autonomia universitária, esta equivale à autonomia política, implicando, portanto, amplo poder normativo e capacidade plena de decisão no marco da Constituição (SAMPAIO, 1998, p. 23).

Desse modo, como expresso no artigo 207 da Constituição, a autonomia universitária “é referência para que as universidades federais possam construir sua identidade e assumir seu papel social no Estado democrático de direito” (), pois:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.  
§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.  
§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 1988).

Posteriormente, a autonomia universitária foi regulamentada pela LDB, por se tratar de lei relativa à educação brasileira, posto que, em seu art. 52, consta que as universidades “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996) e, no Artigo 55 da mesma lei, fica estabelecido que “cabará à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” (BRASIL, 1996).

Em relação à carga horária dos cursos pesquisados, a CNE/CP nº 2/2015 estabelece, em seu Art. 3º, que:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

Esse documento expressa a carga horária mínima obrigatória para as licenciaturas, determinando que, nos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, sejam integralizados em, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais haja a articulação teoria-prática e que garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;  
II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;  
III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Em se tratando da Resolução nº 2/2015, Coimbra (2020) acrescenta sobre a ampliação da carga horária o perfil de formação inicial e continuada de professores/as no Brasil, já homologado em 2002, acrescentando-se outras ideias:

[...] incorporadas às demandas anfopeanas e a história do debate sobre formação no Brasil, quais sejam: amplia a carga horária total do curso, estabelece relação entre formação inicial e continuada; articula teoria e prática de forma mais clara; inclui a valorização e a profissionalização do magistério como componente de seu texto (COIMBRA, 2020, p.12).

Os cursos investigados ofertam uma carga horária superior à mínima exigida pela legislação em vigor (3.200 horas) e a duração de cursos de, no mínimo, quatro anos ou oito semestres. De acordo com essas informações, confere-se que a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) é a Universidade que apresenta a maior carga horária entre os cursos de Pedagogia pesquisados, 3568 entre horas dedicadas à teoria, prática, estágio e horas formativas, apresentando um enfoque importante, que é a Pesquisa e Prática Pedagógica, visando a um espaço de integração teórico-prática para professores e estudantes, configurando-se como um trabalho coletivo e interdisciplinar, do qual participarão, em diferentes níveis do desenvolvimento dos estudantes, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo (UFJS, 2022).

De modo simplificado, as UFEs pesquisadas apresentam o seguinte histórico:

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), localizada em Belo Horizonte, tem seu curso de Pedagogia criado, em 1943, com sua oferta, nos períodos diurno e noturno, o total de 132 vagas anuais, com carga horária de 3210 horas.

A Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), situada na cidade de mesmo nome, teve seu processo de criação finalizado, em 1954 e disponibiliza 50 vagas anuais, com uma carga horária de 3568 horas.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), localizada na cidade de Uberlândia (MG), foi efetivada em 1959 e aceita 80 alunos por vaga, nos períodos matutino e noturno, com conclusão mínima de quatro anos. A carga horária é de 3.530 horas.

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), situada em Juiz de Fora, teve seu curso de Pedagogia inaugurado, em 1965, ofertando 84 vagas anuais no período diurno e noturno, contemplando uma carga horária de 3.220 horas.

Por fim, Universidade Federal de Viçosa (UFV), está presente na cidade de Viçosa e seu curso de Pedagogia foi criado, em 1971, com oferta de 60 vagas anuais, em período noturno, com duração de quatro anos. A carga horária é 3.450 de horas.

De acordo com essas informações, confere-se que Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) é a instituição que apresenta a maior carga horária entre os cursos de Pedagogia pesquisados, 3568, entre horas dedicadas à teoria, prática, estágio e horas formativas, seguida da Federal de de Uberlândia (UFU), que oferece uma carga horária total de 3.530 horas.

No que concerne à criação dos cursos dessas universidades, observou-se que o curso mais antigo de Pedagogia é o da UFMG e o mais recente é o da Universidade Federal de Viçosa.

Ressalta-se que, dos cinco cursos de Pedagogia analisados, foram contabilizadas 124 disciplinas eletivas/optativas, que fazem parte da estrutura diversificada do currículo e são de livre escolha do aluno, de forma a atender uma formação mais personalizada do profissional que está sendo formado. No currículo geral, destina-se uma carga horária específica para a participação do aluno em disciplinas de sua escolha.

Como pode ser observado no Quadro 31, em relação ao Parecer CFE 252/1969, o seu parágrafo 3.º estabelece as condições para a obtenção de habilitações específicas do Curso de Pedagogia:

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

§ 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º.

A disciplina de Didática, antes optativa, passou a compor a parte comum do currículo, sob o argumento de que os pedagogos seriam, por princípio, professores da Escola Normal. Desse modo, nos cursos de Pedagogia, a partir das Diretrizes Curriculares, apresentam-se, de forma normativa, disciplinas eletivas/optativas (atividades formativas) com suas especificidades em cada universidade e contempladas, em seus planos curriculares, como pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 30 – Atividades formativas das universidades pesquisadas

UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS ELETIVAS/OPTATIVAS	CARGA HORÁRIA OFERTA
UFMG	1.A educação dos bebês: a construção de propostas pedagógicas 2.A escola e seus sujeitos: condição juvenil e docência no cinema 3.A leitura literária 4.A prática educativa em tela 5.A prática educativa no cinema 6.Abordagens sociológicas da escola e da sala de aula	OP1: Optativas ATPs (210h) OP2: Optativas Gerais (270h)

UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS ELETIVAS/OPTATIVAS	CARGA HORÁRIA OFERTA
	<p>7. Antropologia e arte indígena  8. Atividades teórico-práticas adicionais i  9. Atividades teórico-práticas adicionais ii  10. Atividades teórico-práticas adicionais iii  11. Atividades teórico-práticas i  12. Atividades teórico-práticas ii  13. Atividades teórico-práticas iii  14. Bases ecológicas para o desenvolvimento sustentável  15. Constituição subjetiva do adolescente  16. Dinâmica da sala de aula e processos inclusivos  17. Direitos humanos  18. Economia e política, financiamento da educação básica  19. Economia, política e educação  20. Educação e modernidade  21. Educação social  22. Educação e espiritualidade  23. Educação e socialismo  24. Educação, gênero e sexualidade  25. estatística educacional  26. Fundamentos teórico-metodológicos, educação popular  27. Gestão educacional: as escolas nos sistemas de ensino  28. Gêneros e sexualidades nos currículos  29. História da educação dos sentidos e das sensibilidades na escola  30. História da educação social  31. História da infância: escola e trabalho na Europa e América Latina  32. História das práticas educativas no Brasil colonial: sujeitos, dinâmicas, sociabilidades  33. História do currículo e dos saberes escolares  34. Histórias e culturas indígenas no Brasil  35. Juventude, escola e impasses contemporâneos  36. Juventudes na contemporaneidade: escola, culturas juvenis, relações raciais e de gênero  37. Laboratório de brinquedos e brincadeiras  38. Leitura e escrita na cultura digital  39. Leitura e produção e gêneros acadêmicos em educação  40. Libras, surdez e alfabetização: uma introdução  41. Meio ambiente e cultura: fundamentos para uma ecologia política  42. Metodologia da alfabetização de jovens e adultos  43. Metodologia de pesquisa em educação ii  44. Metodologias de pesquisa qualitativa em educação  45. Metodologias de pesquisas quantitativas em educação  46. Monografia na área de ciências da educação  47. Organização da educação de jovens e adultos  48. Organização de espaços e ambientes na educação infantil  49. Políticas públicas, movimentos sociais e cidadania  50. Prática em educação de jovens e adultos  51. Prática em educação social  52. Processos de aprendizagem da cultura  53. Práticas pedagógicas na educação infantil: aprendizagem inicial da língua escrita  54. Relação família-escola: uma perspectiva sociológica  55. Religiões de matriz africana no Brasil  56. Sistema de avaliação educacional  57. Tecnologias digitais na escola</p>	<p>OP3:  Optativas da Formação Complementar (120h)</p>

UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS ELETIVAS/OPTATIVAS	CARGA HORÁRIA OFERTA
	58. Teorias pedagógicas 59. Tópicos de ensino a 60. Tópicos de ensino b 61. Tópicos de ensino c 62. Tópicos de ensino d 63. Tópicos em educação a 64. Tópicos em educação social 65. Tópicos especiais em sociologia da educação 66. Trabalho e educação 67. Trabalhos, documentos e relações trabalhos nos sistemas de ensino. 68. Tópicos em ciências da educação a 69. Tópicos em ciências da educação b 70. Tópicos em ciências da educação c 71. Tópicos em educação e linguagem 72. Tópicos em educação e relações étnico-raciais 73. Tópicos em educação especial e inclusão 74. Tópicos em ensino de ciências 75. Tópicos em gestão da educação a 76. Tópicos em gestão da educação b 77. Tópicos em gestão da educação c 78. Tópicos em laboratório de alfabetização e letramento 79. Tópicos em pensamento computacional 80. Tópicos em políticas e experiências educativas 81. Tópicos em políticas públicas em tecnologias da educação 82. Tópicos em processo de ensino a 83. Tópicos em processo de ensino b 84. Tópicos em processo de ensino c 85. Tópicos em processo de ensino: alfabetização na educação de jovens e adultos	
UFSJ	1 Bioexpressão 2 Musicalização na Infância 3 Educação Rural 4 História da Educação Regional 5 História do Livro e da Leitura 6 Primeiros Socorros no Atendimento a Crianças 7 Educação para a prevenção do uso de drogas 8 Jogos e Brincadeiras na Infância 9 Educação a Distância 10 Educação para a Morte: perspectiva transpessoal 11 Cinema e Educação 12 Imagem e Educação 13 Paulo Freire e Educação	4 unidades curriculares de 36 horas cada uma = 144 horas
UFU	1. Análise de Dados em Educação 2. Concepções de Criança na Modernidade 3. Construção do Discurso Escrito 4. Corpo e Educação 5. Educação Ambiental 6. Educação e Saúde 7. Educação e Sexualidade 8. Expressão Lúdica 9. Introdução à Educação a Distância 10. Introdução à Informática na Educação 11. Linguagem, Saber e Processos de Arte Educação · Imaginário da Criança e Linguagens 12. Monografia 1 13. Monografia 2	60 horas cada

UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS ELETIVAS/OPTATIVAS	CARGA HORÁRIA OFERTA
	14. Mudança Social, Trabalho e Educação 15. Pensamento Pedagógico Brasileiro 16. Construção do Discurso Escrito 17. Racismo e Educação: desafios para a formação docente 18. Tópicos Básicos em Pedagogia Empresarial 19. Tópicos em Psicopedagogia	
UFJF	1. Fundamentos da Educação: os caminhos da pesquisa 2. Economia e Educação 3. Fund. Teor. Met, em Alfabetização II 4. Infância e adolescência na contemporaneidade 5. Tópicos Especiais em educação e desigualdade social 6. Cultura Organizacional da Escola 7. Fund. Teor. Met, em Português II 8. Educação e Diversidade II 9. Tópicos especiais: temas atuais em educação 10. Movimentos Sociais e Educação 11. Fund. Teor. Met, em Matemática II 12. Sistema Braille Grau I de Leitura e Escrita 13. Seminário em Fundamentos da Educação 14. Seminário em Gestão 15. Fund. Teor. Met em Ciências II 16. A diversidade na mídia cinematográfica 17. Grupo de Pesquisa em Fundamentos da Educação 18. Grupo de Pesquisa em Gestão 19. Teor. Met, em Geografia II 20. Abordagem sócio-histórica e deficiência 21. Fund. Teor. Met, em História II 22. Tópicos Especiais em Educação e Diversidade 23. Fund. Teor. Met, em Artes II 24. Práticas Textuais II 25. Ludicidade e Educação Infantil 26. As Tecnologias da Informação e da 27. Comunicação em Educação 28. Fund. Teor. Met, em EJA II 29. Seminário em Temas Transversais 30. Seminário em Saberes Escolares e Currículo 31. Grupo de Pesquisa em Temas Transversais 32. Grupo de Pesquisa em Saberes Escolares e currículo 33. Mídias, infância e escola	360 horas
UFV	1. Educação na Terceira Idade 2. Educação, Antropologia e Etnia 3. Movimentos Sociais e Educação 4. Infância e Adolescência no Brasil 5. Ética 6. Trabalho e Ideologia 7. Concepção Filosófica da Educação 8. Políticas de Formação Continuada de Professores/as 9. Economia e Educação 10. Educação e Pesquisa: contribuições do materialismo 11. Histórico 12. Estudos do Cotidiano Escolar 13. Estudos Culturais e Educação: docência e cinema 14. Psicologia Social 15. Dinâmica de Grupo 16. Educação Comparada 17. Educação do Campo 18. Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação	300 horas

UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS ELETIVAS/OPTATIVAS	CARGA HORÁRIA OFERTA
	19. Políticas para a Educação Superior 20. Organização do Trabalho Escolar 21. Mundialização e Reformas Educacionais 22. Educação de Nível Médio no Brasil: história e políticas 23. Comunicação Oral	

Fonte: A autora (2022).

O Quadro das Atividades formativas das universidades pesquisadas apresentou o rol de disciplinas optativas/eletivas que cada universidade oferece aos alunos dos cursos de Pedagogia, podendo-se observar que aqueles que têm uma diversidade maior delas é o da UFMG, que dispõe de 85 disciplinas, seguido da UFJF, com 33 delas ofertadas de forma eletiva.

A carga horária, portanto, para essas disciplinas, também é bem variada, contemplando a maior disponibilizada pela Universidade Federal de Minas Gerais, 600 horas e a menor, da universidade de São João Del Rei, com 144 horas, apresentando suas disciplinas em quatro unidades curriculares.

A Universidade Federal de Uberlândia apresenta em seu PPC 19 disciplinas com carga horária de 60 horas cada.

## 6 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS COMPONENTES CURRICULARES DOS PPCs DE PEDAGOGIA INVESTIGADOS

Esta seção objetiva investigar como as Dificuldades de Aprendizagem são abordadas nos PPCs dos Cursos de Pedagogia, nas universidades que obtiveram nota 5 no ENADE, no que concerne às disciplinas, contribuições dos conteúdos, referenciais bibliográficos, bem como limites e lacunas apresentadas nessas licenciaturas em relação à temática.

### 6.1 Análise das estruturas e componentes curriculares relacionados às DA

Sob um viés crítico e analítico, foram observados os componentes curriculares, disciplinas, conteúdos programáticos e as ementas dispostas nos PPCs de Pedagogia das IFES investigadas, referentes aos componentes curriculares que versam sobre as DA, observando a estrutura pedagógica e temática no escopo das propostas pedagógicas e da organização curricular.

Quadro 31 – Disciplinas específicas e relacionadas às Dificuldades de Aprendizagem

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM					
CURSO IFES	DISCIPLINA	EMENTA	CH	TIPO OBG/OPT	PERÍODO DE OFERTA
UFMG	Dificuldades no Ensino – <b>Aprendizagem da Leitura e Escrita.</b>	Conceituação; diferentes abordagens das dificuldades escolares da leitura e da escrita; diagnóstico das dificuldades e intervenção em processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.	60 h	Obrigatória	6º
UFSJ	Não apresenta	-	-	-	-
UFU	Não apresenta	-	-	-	-
UFJF	Não apresenta	-	-	-	-
UFV	Não apresenta	-	-	-	-

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM					
DISCIPLINAS RELACIONADAS ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM					
CURSO IFES	DISCIPLINA	EMENTA/CONTEÚDO	CH	TIPO OBG/OPT	PERÍOD O/ANO DE OFERTA
UFMG	-	-	-	-	-
UFSJ	Psicologia da Educação.	<b>Ementa:</b> Introdução ao estudo da Psicologia como Ciência. Pensamento crítico em Psicologia da Educação. As principais escolas: Behaviorismo, Psicanálise, Psicologia Humanista– suas contribuições para a educação. Teorias Psicogenéticas (Sócio-interacionismo e a perspectiva sócio-história, Construtivismo). Introdução às principais teorias da Aprendizagem e do desenvolvimento. Psicologia e processos de criação. Cinema e psicologia. Educação estética. Introdução à psicopedagogia: <b>dificuldades de aprendizagem x fracasso escolar</b> . Políticas cognitivas x políticas inventivas da aprendizagem. Escola, imagens e subjetividades contemporâneas.	72h	Obrigatória	1º P
UFU	Psicologia da educação II	<b>Ementa:</b> Contribuições das teorias construtivistas de Piaget, Vygotsky e Wallon para o desenvolvimento infantil; principais problemas e possibilidades de intervenção pedagógica; <b>dificuldades de aprendizagem</b> ; fracasso escolar e possibilidade de intervenção.	120h	Obrigatória	3º A
		<b>Ementa:</b> O processo de aprendizagem e suas dificuldades, o trabalho psicopedagógico institucional, o diagnóstico psicopedagógico, a intervenção psicopedagógica, a avaliação psicopedagógica, o estudo de caso e o plano de		Optativa	3º A

<b>DISCIPLINAS ESPECÍFICAS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM</b>					
	Tópicos em Psicopedagogia	ação psicopedagógico; A Psicopedagogia Escolar - O trabalho psicopedagógico na escola - <b>As dificuldades de aprendizagem e de escolarização</b>	60h		
UFJF	Infância e adolescência na contemporaneidade	<b>Conteúdo:</b> Marca nossa contemporaneidade é uma progressiva diminuição das referências, o que resulta no aparecimento de novos sintomas como a violência, a indisciplina, o consumo exacerbado, <b>as dificuldades de aprendizagem</b> , a delinquência, etc.	60h	Optativa	Não consta
UFV	Neurodidática: bases biológicas da aprendizagem	<b>Ementa:</b> Neurociência e educação. Estrutura do Sistema nervoso. Neuroplasticidade. Comportamentos motivacionais e emoções. Aprendizado e memória. Como as crianças aprendem.	60h	Optativa	Não consta

Fonte: a autora (2022).

Para a elaboração do Quadro apresentado, em que se buscaram por informações sobre os componentes curriculares relacionados às Dificuldades de Aprendizagem, nos cursos de Pedagogia investigados, priorizou-se o estudo das disciplinas e suas ementas que apontassem para o objetivo de se ensinar aos graduandos bases teóricas que fundamentassem o tratamento das DA, no contexto do Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Para esta pesquisa, foram observados todos os PPCs dos cursos de Pedagogia e analisadas as fichas de disciplinas, para verificar se elas apontavam sobre o estudo do tratamento das DA, para que os futuros professores pudessem vislumbrar alternativas de como agir diante dessa problemática, sempre recorrente no ambiente da escolar. Isso, porque é preciso voltar o olhar para a escola e tentar:

[...] entendê-la como uma instituição social com a função de transmitir o ensino formal, em distinção às situações de aprendizagem a que o indivíduo está exposto ao longo do seu viver, nas situações cotidianas. Uma tal formalização do ensinar/aprender prescreve algumas teorias e orientações didático-metodológicas (PACHECO, 2020, p. 16).

Ainda, para essa autora, “Estudos desenvolvidos no Brasil constataram que alunos encaminhados pelo professor com indicação de baixo desempenho acadêmico caracterizavam-se por uma alta incidência de problemas de ajustamento, além de Dificuldades de Aprendizagem (DA)” (PACHECO, 2020, p. 16).

Para que isso aconteça, deve-se ponderar e discutir sempre sobre o que se ensina nas universidades que preparam os professores para atuar no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, pois falhas na formação teórica desses profissionais dificultam a reflexão e a prática pedagógica, prejudicando o desempenho e a solução de problemas escolares de ensino e aprendizagem, entre eles, as Dificuldades de Aprendizagem. Fato é que o docente tem a função de mediar o ensino e, portanto precisa adquirir, na academia, conhecimentos que abranjam essa problemática para aprender como o estudante aprende (ou não) (MIRANDA, 2003).

Diante dessa exposição, o que se constatou com a pesquisa realizada nos PPCs dos cursos de Pedagogia é motivo de reflexão e algumas ponderações que versam sobre a temática, pois das cinco IES investigadas, apenas a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) apresenta uma disciplina voltada especificamente para as DA, denominada “Dificuldades no Ensino – Aprendizagem da Leitura e Escrita”, que, de acordo com o que se pode observar, é um pouco restritiva em relação à sua abrangência, voltando-se somente às dificuldades de leitura e escrita, deixando de abranger também o Cálculo, apresentado como importante por Soares e Guimarães (2017) e Osti (2004), bem como no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de raciocínio ou de capacidades matemáticas, apontados pelo “National Joint Committee for Learning Disabilities - NJCLD (1994, p. 61-64) apud Cruz (2011, p. 334-335).

Em acréscimo, a Federal de Minas Gerais apresenta uma ementa de curso que traz a: *Conceituação; diferentes abordagens das dificuldades escolares da leitura e da escrita; diagnóstico das dificuldades e intervenção em processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita*, apontando caminhos de discussão da temática de modo a abranger conceitos, abordagens, diagnóstico e possíveis intervenções para a problemática.

A universidade de São João Del Rei traz uma ementa em que consta as DA, ponderando sobre a: *Introdução ao estudo da Psicologia como Ciência. Pensamento crítico em Psicologia da Educação. As principais escolas: Behaviorismo, Psicanálise, Psicologia Humanista – suas contribuições para a educação. Teorias Psicogenéticas*

*(Sociointeracionismo e a perspectiva sócio-história, Construtivismo). Introdução as principais teorias da Aprendizagem e do desenvolvimento. Psicologia e processos de criação. Cinema e psicologia. Educação estética. Introdução à psicopedagogia: dificuldades de aprendizagem x fracasso escolar. Políticas cognitivas x políticas inventivas da aprendizagem. Escola, imagens e subjetividades contemporâneas.* Esses pressupostos validam a necessidade dos estudos da Psicologia terem esse olhar voltado para as Dificuldades de Aprendizagem, de acordo com a abordagem dos teóricos da área.

Em se tratando da UFU, apresenta duas disciplinas cujas ementas tratam as Dificuldades de Aprendizagem, respectivamente: 1. *As contribuições das teorias construtivistas de Piaget, Vygotsky e Wallon para o desenvolvimento infantil; os principais problemas e possibilidades de intervenção pedagógica; Dificuldades de Aprendizagem; fracasso escolar e possibilidades de intervenção, sendo a instituição com maior carga horária dedicada a essa disciplina* e 2. *O processo de aprendizagem e suas dificuldades, o trabalho psicopedagógico institucional, o diagnóstico psicopedagógico, a intervenção psicopedagógica, a avaliação psicopedagógica, o estudo de caso e o plano de ação psicopedagógico; A PsicoPedagogia Escolar - O trabalho psicopedagógico na escola - As Dificuldades de Aprendizagem e de escolarização.* Também ressalta a tratativa das DA, na área da Psicologia e Psicopedagogia, de acordo com as contribuições das teorias e avaliações psicopedagógicas.

Quanto à federal de Juiz de Fora, a universidade não traz uma ementa específica para a disciplina “Infância e adolescência na contemporaneidade”, apresentando um conteúdo programático que versa sobre: *a marca de nossa contemporaneidade é uma progressiva diminuição das referências, o que resulta no aparecimento de novos sintomas como a violência, a indisciplina, o consumo exacerbado, as Dificuldades de Aprendizagem, a delinquência, etc.* Abordando, portanto as marcas dos tempos atuais, em que as DA estão entre as instâncias negativas em relação às referências diminuídas de atenção.

No que diz respeito à UFV, a instituição propõe uma ementa cujo escopo demonstra foco na: *Neurociência e educação. Estrutura do Sistema nervoso. Neuroplasticidade. Comportamentos motivacionais e emoções. Aprendizado e memória. Como as crianças aprendem.* O que objetiva refletir sobre os aspectos das neurociências relacionados aos processos da aprendizagem e da educação, a partir

dos fundamentos neurocientíficos do processo ensino-aprendizagem.

Em relação às abordagens sobre as DA, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais propõe caminhos de discussão para o tema de modo a contemplar as acepções e o conceito de dificuldades de aprendizagem, possíveis diagnósticos e o que pode ser feito para se intervir sobre essa problemática que, de forma específica, tem o foco na leitura e escrita.

Para a federal de São João Del Rei, o tema Dificuldades de Aprendizagem é abordado e mencionado no componente curricular Psicologia da Educação: Introdução à psicoPedagogia, que propõe para tal uma Introdução à psicoPedagogia: Dificuldades de Aprendizagem x fracasso escolar, corroborando com a expectativa de que esse assunto é abordado realmente dentro dessa disciplina, posto que:

[...] a Psicologia e a Educação ficaram atreladas uma à outra ao longo da história, sendo que a Psicologia passou a orientar as práticas educativas ao ser inserida como disciplina obrigatória no currículo do curso de formação do pedagogo, considera-se que pode, então, contribuir com a promoção de uma educação inclusiva e emancipatória, se os conhecimentos psicológicos forem bem articulados e contextualizados (SPAGIARI *et al.*, 2018, p. 158).

Verifica-se a importância desse componente para o ensino e aprendizagem, mas, mesmo assim, infere-se que somente essa disciplina não contempla a amplitude da necessidade de melhor entendimento sobre a problemática de o porquê de tantos alunos apresentarem as mais diferentes dificuldades para aprender. Nota-se, corroborado também por Costa (2015) apud Spagiari *et al.* (2018, p. 158), que “as teorias e concepções psicológicas são diversificadas e introduzidas de maneira segmentada e aligeirada na Pedagogia, chamadas a orientar a postura pedagógica e favorecer a aprendizagem dos alunos”.

Costa (2015, p. 98-99) ainda reitera que a disciplina de Psicologia deve ser ensinada no curso de Pedagogia com um viés na formação da cidadania e:

[...] só se efetiva à medida que supere o plano teórico e enfrente as problemáticas demandadas da prática escolar. Isso significa dizer, que não será a mera apropriação dos conhecimentos, conceitos e ideias psicológicas e conseqüente tentativa de aplicação dos mesmos, em quaisquer contextos, que alcançarão resultados, pelo contrário, é preciso se considerar todo o contexto envolvido numa determinada situação-problema, para que todos os aspectos sejam considerados e, se tenha a possibilidade de uma intervenção adequada – uso correto desses conhecimentos.

Em termo, a Federal de Uberlândia UFU) apresenta como foco da abordagem a psicologia e psicopedagogia para dimensionar as DA nas ementas de dois Componentes Curriculares: Psicologia da Educação II e Tópicos em Psicopedagogia.

Desta feita, a UFU é a instituição que apresentou o maior contingente de disciplinas que abordam questões relativas às DA, enfatizando-se o fato da importância das universidades públicas contemplarem, em seus documentos normativos, a intenção de formar professores reflexivos e atentos às necessidades dos alunos, posto que:

Um currículo que permita ao estudante de Pedagogia uma leitura significativa e crítica da sociedade em que vive poderá auxiliá-lo a se tornar sujeito do processo educativo, com condições de promover mudanças de natureza sócio-psicológica-histórica e política. Cabe, portanto, às instituições educacionais, (faculdades de educação e institutos de Ensino Superior) a adequação de currículos e programas para atender as necessidades do estudante e à expectativa da sociedade em contar com um professor mais competente, mais crítico e mais politizado (XAVIER, 2008, p. 59).

Nesse norte, o fato de as DA serem tratadas dentro da área da Psicologia encontra eco nos estudos de Gatti e Barreto (2009), que, em suas pesquisas, constataram que, em se tratando das ementas dos cursos estudados, elas demonstraram maior empenho a priorizar as bases da Sociologia e da Psicologia, visto que essas disciplinas podem facultar melhor compreensão dos problemas do ofício docente, em diferentes modalidades de ensino.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) propõe uma abordagem social e cultural das DA, em seu PPC de Pedagogia, ao implementar a disciplina “Infância e adolescência na contemporaneidade”, de forma eletiva, apresentando como concepção relevante que a marca de nossa contemporaneidade é uma progressiva diminuição das referências, o que resulta no aparecimento de novos sintomas, como a violência, a indisciplina, o consumo exacerbado, as Dificuldades de Aprendizagem, a delinquência, etc.

Essa preocupação da UFJF se justifica e, nas palavras de Libâneo (2005, p. 3), quando se trata de formação humana, fala-se de:

[...] sujeitos concretos, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, culturais, vivendo num determinado contexto sócio-cultural hoje visto na relação entre o global e o local, entre o homogêneo e o diverso, entre o individual e o comunitário. É para esse mundo que a Pedagogia precisa dar sua contribuição para a formação

das pessoas. Decorre daí o desafio social da Pedagogia que consiste em saber como ajudar os indivíduos a agir num mundo em mudança.

Entende-se, portanto, desse excerto, que nele Libâneo (2005) ressalta a importância de os cursos de Pedagogia olharem para o diverso, para o individual e à formação dos sujeitos de forma a atender suas idiossincrasias, o que demanda em uma formação completa do professor para lidar com as Dificuldades de Aprendizagem.

Em relação à Universidade Federal de Viçosa (UFV), ela apresenta a disciplina Neurodidática: bases biológicas da aprendizagem ou ementas que tratam das DA, cuja abordagem se constitui no objetivo de compreender o processo de neuroplasticidade, que permite uma contínua reorganização cerebral, a importância biológica das emoções e sua relação com a cognição e aprendizagem, o que nos remete às causas físicas e emocionais que podem implicar as Dificuldades de aprendizagem.

Contudo é importante acrescentar, ao que já foi discutido nesta seção, que ainda falta realmente adaptação ao currículo das universidades e discussões sobre a relevância do tema para a formação inicial de professores no Brasil.

[...] face a uma evidência irrefutável com respeito à pertença das DAE como uma categoria das NEE permanentes, é nosso dever pugnar pelo seu reconhecimento; pelo reconhecimento de que, tal como uma criança numa cadeira de rodas necessita de uma rampa para contornar escadas, ou uma criança cega necessita do código Braille para ler, também uma **criança com Dificuldades de Aprendizagem** necessita de meios específicos que a ajudem a contornar os problemas, tantas vezes graves, que encontra no processamento de informação, na memória, na leitura, na escrita, no cálculo ou na socialização (CORREIA, 2007, p.170) (Grifos da autora).

Por causa disso, faz-se mister trazer as perspectivas de Mészáros (2007, p. 223), para o qual discutir a formação de sujeitos (quer seja o professor ou aluno), no cenário atual, dá-nos a oportunidade de refletir sobre uma “época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente”, posto que a formação, se:

[...] articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas (MÉSZÁROS, 2007, p. 223).

Nesse sentido, as universidades são espaços sociais em que se constrói e dissemina o conhecimento. A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1987, pautou um relevante documento, ressaltando um novo modelo de sociedade, atribuindo a essas instituições dez funções principais:

[...] educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex.: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social (ROGGERO, 2016, p.27).

Assim, a perspectiva, em torno da formação do professor, que vai lecionar a crianças dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, é pauta importante de discussão, visto que a “universidade passou por diversas mudanças que a tornaram bastante complexa, principalmente quanto à necessária articulação da Universidade com a formação de professores que atuam ou poderão atuar na educação básica” (ABDALLA, 2016, p. 99). Das cinco IFES investigadas, apenas a federal de Minas Gerais apresenta uma disciplina específica, para o ensino das teorias sobre as DA, pressupondo-se uma preocupação em torno da temática.

## 6.2 Análise das Bibliografias

Nesta parte do trabalho, foram verificadas as bibliografias contidas nos PPCs dos cursos de Pedagogia investigados, primando-se pela observação de quais deles apresentam seus aportes teóricos, as Dificuldades de Aprendizagem na formação dos alunos do Curso de Pedagogia.

Quadro 32 – As bibliografias referentes às Dificuldades de Aprendizagem

IFES - SIGLA	BIBLIOGRAFIA
UFMG	Não identificadas
UFSJ	Não identificadas

UFU	CHAMAT, L. S. J. <b>Técnicas de Intervenção Psicopedagógica – Para dificuldades e problemas de aprendizagem</b> . 2008. CORRÊA, Rosa Maria. <b>Dificuldades no Aprender – Um outro modo de olhar</b> . Campinas: Mercado de Letras, 2001. MIRANDA, M. I. <b>Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana</b> . Araraquara/SP: JM Editora, 2000. PAIN, S. <b>Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem</b> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. SOPELSA, O. <b>Dificuldades de Aprendizagem: resposta em um atelier pedagógico</b> . Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2000.
UFJF	Não identificadas
UFV	Não identificadas

Fonte: A autora (2022)

Como pode ser observado nesse Quadro, no que se referem às bibliografias, o Curso da Universidade Federal de Uberlândia sugere um referencial para os alunos do Curso de Pedagogia, num arcabouço contendo cinco obras que discutem a temática das Dificuldades de Aprendizagem (CHAMAT, 2008); (CORRÊA, 2001); (MIRANDA, 2000); (PAIN, 1985); (SOPELSA, 2000).

A primeira obra, por ordem de apresentação nas referências da UFU, de Leila Sara José Chamat, é o livro **Técnicas de intervenção psicopedagógica para dificuldades e problemas de aprendizagem** (2018)<sup>67</sup>, oriundo da experiência da autora por longos anos, nos quais supervisionou trabalhos e atendeu casos de problemas e Dificuldades de Aprendizagem (psicopedagógicos). O texto desta obra discorre sobre o aparato teórico que fundamenta a Intervenção Psicopedagógica e contém exemplos de casos de diferentes distúrbios de aprendizagem. Também são citados exemplos de aplicações de jogos psicopedagógicos. No aparato teórico deste livro, a autora mostra técnicas de intervenção e sua interpretação operacionalizada, tornando a Intervenção Psicopedagógica incontestável e, acima de tudo, mostrando o campo e os limites da atuação psicopedagógica.

A segunda obra é de Rosa Maria Corrêa, cujo título é **Dificuldades no Aprender: um modo de olhar** (2001)<sup>68</sup>, em que aborda a forma como o professor ensina, esforça-se, mas um grande número de alunos não aprende." A partir desta

<sup>67</sup> Release do site Amazon. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Interven%C3%A7%C3%A3o-Psicopedag%C3%B3gica-Dificuldades-Problemas-Aprendizagem/dp/8575852418>. Acesso em: 28 set. 2022.

<sup>68</sup> Release do site: Livraria 30porcento. Disponível em: [https://30porcento.com.br/livro/9788585725839-Dificuldades-no-aprender---Um-outro-modo-de-olhar#descricao\\_completa](https://30porcento.com.br/livro/9788585725839-Dificuldades-no-aprender---Um-outro-modo-de-olhar#descricao_completa). Acesso em: 28 set. 2022.

ideia, os alunos passam a ser rotulados, e é comum que a escola mantenha políticas de ensino ineficazes, válidas por si só, ou mude de "ismos" em tentativas inúteis. Neste livro, o que se propõe é uma abordagem diferente: analisamos o não aprender e as diferentes naturezas dos obstáculos que o sujeito encontra no processo de construção do conhecimento, tomando-os como parte inerente ao processo [...]. É hora de o professor buscar o reconhecimento e a qualificação dos progressos do aluno, examinar os obstáculos e dificuldades na aquisição do conhecimento escolar e redimensionar o seu papel, na busca de sucesso em suas propostas educacionais.

O livro seguinte é o de Maria Irene Miranda, denominado **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana** (2000)<sup>69</sup> surgiu de uma cuidadosa pesquisa de Mestrado, realizada na Universidade Federal de Uberlândia. A necessidade de definir o objeto de investigação, processo sofrido para muitos mestrados ainda neófitos na área, encontrou uma ex-aluna da Pedagogia bastante segura, quanto ao que seria relevante tentar esclarecer, no dia a dia dos bancos escolares da rede pública de nosso país. Era apenas tentar delimitar, entre as questões reais que já enfrentava, enquanto professora e diretora, aquelas que poderiam compor o núcleo de suas inquietações, com possibilidade de análise investigativa.

Em **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem** (1985)<sup>70</sup>, de Sara Pain, a autora une de forma inovadora a psicanálise, a teoria piagetiana e o materialismo histórico, oferecendo subsídios teóricos e práticos para qualificar o trabalho realizado com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem.

Por fim, identificamos a obra de Ortenila Sopelsa, **Dificuldades de Aprendizagem - resposta em um atelier pedagógico** (2000)<sup>71</sup>, que relata a opção da autora em investigar um tema relacionado às Dificuldades de Aprendizagem, que foi sendo delineado, no decorrer de sua trajetória profissional e influenciada pela significação que tiveram alguns fatos constituintes em sua história de vida. Ela conta que, durante toda sua trajetória profissional, como professora, orientadora, coordenadora e diretora, percebia a discriminação mascarada que ocorria dentro da

---

<sup>69</sup> Informações retiradas da apresentação do livro: MIRANDA, M. I. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana**. Araraquara/SP: JM Editora, 2000.

<sup>70</sup> Release do site Estante Virtual. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/sara-pain/diagnostico-e-tratamento-dos-problemas-de-aprendizagem/1542002354#>. Acesso em: 28 set. 2022.

<sup>71</sup> Obtido no Docplayer. Disponível em: <https://docplayer.com.br/35811551-Dificuldade-de-aprendizagem-resposta-em-um-atelier-pedagogico.html>. Acesso em: 28 set. 2022.

escola, com os alunos, que, segundo os professores, eram portadores de Dificuldade de Aprendizagem.

Posto isso, entende-se que o diferencial da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de abranger disciplinas e referenciais em torno dos problemas vividos pelos professores formados nos cursos de Pedagogia, podem ter respaldo nas importantes transformações que o curso sofreu, ao longo dos anos e demonstradas em seu PPC, fruto de debates sobre a formação do pedagogo, assentadas em algumas preocupações, entre as quais destacam-se: a fragmentação, hierarquização e burocratização do trabalho escolar; a fragmentação de conhecimentos na formação dos especialistas em educação; a pulverização de disciplinas no currículo, uma vez que a estrutura curricular anterior contava com aproximadamente sessenta disciplinas; a relação teoria e prática ao longo do currículo; a redefinição da relação professor-aluno, a partir da compreensão do que professor e alunos precisam ser educados. Esses estudos e análises culminaram na elaboração de uma reforma curricular do Curso: Projeto Plano de Curso da Habilitações em Pedagogia e agrupou as disciplinas do currículo em grupos temáticos.

Em atenção ao exposto, Monfredini (2016, p.32) reitera que os “currículos, bibliotecas, enciclopédias e disciplinas têm se desenvolvido num sistema etimológico e historicamente ligado ao autocontrole do conhecimento, o que traz consigo a discussão da autonomia dos indivíduos, no que tange ao acesso ao conhecimento socialmente relevante” e que as Dificuldades de Aprendizagem devem ser consideradas como estudo teórico importante.

Por fim, Pacheco (2020, p. 47-48) assevera que “os instrumentos de mensuração de DA não são capazes de distinguir se o baixo desempenho acadêmico dos estudantes se deve a dificuldades inerentes” e que devem ser observados, para essa análise, “vários fatores que merecem ser considerados, como as variáveis cognitivas, emocionais, sociais, de personalidade, habilidades específicas e acadêmicas”.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultado de um estudo que objetivou pesquisar a Formação Docente e as Dificuldades de Aprendizagem, por meio de uma análise crítica de Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia, que obtiveram nota 5, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, de 2017, cujas universidades estivessem localizadas no estado de Minas Gerais.

Conforme foi apresentado no Memorial, este trabalho nasceu da necessidade de significar e ressignificar a minha história pessoal e profissional, em uma busca por novos conhecimentos e novas metodologias sobre como melhorar a minha prática como professora, com a qual me deparo, na atualidade, com as Dificuldades de Aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, foi necessário debruçar sobre o ofício docente, especialmente no que se refere aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, entendendo que os problemas da área da educação são estruturais e perpassam por várias questões, em relação ao desempenho de alunos e deles mesmos e que, muitas vezes, são culpabilizados pelo fracasso discente.

Isso foi um parâmetro, para se investigar como a formação inicial docente é importante, para se posicionar teoricamente sobre as Dificuldades de Aprendizagem e como essa problemática é abordada nos documentos dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia de cinco universidades federais, alvo da pesquisa, UFMG, UFSJ, UFU, UFJF e a UFV.

O tema das Dificuldades de Aprendizagem na formação docente foi primeiramente pesquisado por meio do levantamento dos trabalhos publicados nas principais plataformas (SciELO, BDTD, Catálogo Capes e Google acadêmico) de alguns descritores importantes para esta pesquisa, com relevo nas DA. Desses, foram encontrados 154 estudos e selecionados 23, o que demonstra que não foi identificado um quantitativo elevado de pesquisas que abarquem essa temática, o que pode ser um indicativo de que ainda não há interesse dos cursos de Pedagogia investigados em colocar em seus PPCs o tema em questão, especialmente em relação às DA.

As DA são complexas e há a necessidade de uma formação também complexa para que os cursos, de diversas maneiras, possam contribuir com a formação de professores, pois existem demandas para uma formação continuada.

De acordo com os PPCs dos cursos de Pedagogia estudados, pôde-se verificar, nos termos da pesquisa, informações importantes sobre as licenciaturas em Pedagogia ofertadas pelas universidades. Aquela que oferece mais e menos vagas a ingressantes é, respectivamente, a UFMG (132) e a UFV (60), totalizando as cinco IFES 402 alunos matriculados todos os anos. Observou-se, também, que a única instituição que contempla entrada anual de discentes é a Federal de Uberlândia, sendo as demais de forma semestral.

As IFEs inseridas na pesquisa ofertam uma carga horária superior à mínima exigida pela legislação em vigor (3.200 horas) e a duração dos cursos de, no mínimo, quatro anos ou oito semestres, conferindo-se à Federal de São João Del Rei (UFSJ) a universidade com maior carga horária entre os cursos de Pedagogia investigados (3568 horas), para o desenvolvimento de aulas teóricas, práticas, estágio e horas formativas, seguida da Federal de de Uberlândia (UFU), que oferece uma carga horária total de 3.530 horas para tais atividades acadêmicas.

Percebeu-se que as DA fazem parte do currículo de uma Curso, da UFMG, de forma específica e obrigatória, cuja nomenclatura foi direcionada para tratar a temática: Dificuldades no Ensino – Aprendizagem da Leitura e Escrita, na UFMG, de forma obrigatória.

Dessa forma, faz-se justo apresentar os questionamentos que suscitaram as diretrizes deste trabalho, os quais apontam para uma pergunta central: A formação docente inicial em cursos de licenciatura em Pedagogia, nota 5 no ENADE (2017), ofertados em instituições públicas, abordam as Dificuldades de Aprendizagem?

Após a pesquisa dos PPCs de Pedagogia de cada universidade investigada, do embasamento teórico e da análise dos dados coletados, a resposta para essa questão foi positiva, pois todas as UFEs apresentam componentes curriculares transversais que abrangem as DA ou seja, trazem, em seus Planos de Curso, essa temática, tendo a UFMG um componente curricular obrigatório específico, e a UFSJ, UFU, UFJF e UFV, em disciplinas obrigatórias e optativas, diluídas nos conteúdos programáticos ou nas ementas.

Assim, conforme exposto na Introdução, nesta pesquisa, foi proposto um objetivo geral, que procurou analisar como os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Pedagogia, ofertados por Instituições Públicas Federais do estado de Minas Gerais, que obtiveram conceito 5 no ENADE (2017), tratam a temática Dificuldades de Aprendizagem no processo formativo dos docentes dos anos

iniciais do Ensino Fundamental.

Tal objetivo foi alcançado, pois foi possível ter acesso aos dados e aos PPCs dos cursos de Pedagogia investigados, ou seja, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Viçosa (UFV) e pôde-se constatar a excelência desses cursos, no que tange ao ensino, à pesquisa, à extensão à organização curricular, propostas de ensino dinâmicas e voltadas para assuntos e problemas contemporâneos.

Conforme disposto na Metodologia, fez-se uma pesquisa analítica e crítica nos sites dessas instituições, com vista a identificar, nos documentos públicos, quais disciplinas seriam voltadas para o tratamento das DA.

A partir dos objetivos e de obter respostas aos questionamentos, buscaram-se subsídios para a seguinte hipótese: os cursos de formação inicial em Pedagogia das instituições públicas contemplam em seus PPCs e/ou demais documentos perspectivas de ensino que tratam das Dificuldades de Aprendizagem apresentadas pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o empreendido na pesquisa, a hipótese se confirma, pois a observação atenta de documentos das universidades e documentos vigentes sobre a formação em Pedagogia no país, constatou-se que, na UFMG, há uma disciplina com nome específico que aborda as DA com foco na leitura e escrita e que, nas outras quatro, a temática é transpassada nos conteúdos programáticos ou nas ementas dos PPCs, cujas abordagens se voltam para as áreas da psicologia e psicopedagogia e também com abrangência social e cultural e na neurociência.

Contudo há que se observar que o tema ainda é abordado de forma pontual e restritivo pelas universidades, porém, considerando-se que sua abrangência deve ser considerada polissêmica, ou seja, abrange vários sentidos que se apresentam em forma de vários enfoques.

Há que se pensar e debater a importância dos PPCs de Pedagogia como mecanismos vivos de temáticas inerentes ao chão da escola, que se considere o labor docente e suas especificidades que envolvem questões fundamentais que não podem ser desconsideradas quando se pensa numa formação voltada aos anos iniciais do ensino fundamental.

De forma geral, foi possível constatar, de acordo com a análise dos PPCs de Pedagogia investigados, que essas universidades oferecem cursos com excelentes

notas, o que pode ser comprovado pelo fato de estarem no rol das instituições que receberam nota no 5 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Os sites, para buscas sobre as disciplinas, ementas, cargas-horárias, conteúdos, entre outros, são completos e de fácil navegação, demonstrando uma preocupação com a disponibilização de dados para todos os públicos que precisam dessas informações para pesquisas ou conhecerem sobre os cursos ofertados.

Ressalta-se que os cursos trazem conteúdos relevantes socialmente sobre as relações étnico-raciais, estudo da infância, tecnologias da educação, políticas públicas, entre outras. O Curso de Pedagogia da UFMG inova também na organização do percurso formativo curricular, em que as DA são teorizadas com enfoque na leitura e escrita, dentro de um escopo específico, sendo um diferencial importante para o currículo e a formação inicial. Enfatizando-se, contudo que as demais universidades destacam a temática dentro da Psicologia, Psicopedagogia e também em forma de abordagem, nas áreas social e cultural e na neurociência, o que demonstra enfoques diferentes, mas não menos importantes. Todavia, ainda assim, nota-se a necessidade de uma ampliação da carga horária dessas disciplinas, para a tratativa das Dificuldades de Aprendizagem, de forma a contemplar melhor a importância dessa temática para que os professores que se formam para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Destaca-se, também, que, em relação às bibliografias mencionadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados, a Universidade Federal de Uberlândia foi a única universidade a relacionar um referencial específico que trata das DA para seus alunos, num arcabouço de cinco teóricos que discutem a temática. Infere-se, nesse sentido, que, ao abranger em suas disciplinas referenciais em torno dos problemas vividos pelos professores, isso pode ser o reflexo das importantes transformações positivas que o curso sofreu ao longo dos anos.

Importante também deixar registrado que todos os cursos investigados estão de acordo com as diretrizes nacionais sobre a formação de professores e oferecem mais do que a carga horária exigida pela normatização vigente no país. Essas licenciaturas apresentam uma riqueza de conteúdos e uma complexidade de possibilidades de formação, colocando à disposição dos alunos, além das disciplinas obrigatórias, uma gama de componentes relevantes sobre sob vários aspectos.

Diante do exposto, consideram-se alguns pontos que podem servir como parâmetros à guisa de conclusão:

- Entende-se que a credibilidade dos cursos, principalmente os de formação docente, em uma Instituições de Ensino Superior, perpassa por questões, como a elaboração do Projeto Pedagógico (PPC) integrativo, flexível e com disciplinas que proponham novos olhares sobre as DA, bem como o comprometimento dos professores formadores, dos planos de curso e, não menos significativo, o envolvimento discente no processo educativo. Nesse norte, a formação continuada do docente também deve ser constante e atualizada, visto seu papel mediador no ensino e aprendizagem do educando.
- A partir do que se concebe sobre de prática pedagógica, os cursos de Pedagogia precisam repensar seus currículos para a formação de professores críticos, reflexivos, mas que também os prepare nas aulas teóricas e práticas, para tratar os problemas de aprendizagem que seus alunos apresentam, não só em relação ao letramento, mas para as dificuldades matemáticas.
- De acordo com a proximidade da pesquisadora, em relação à realidade da escola pública, que concentra grande número de crianças com Dificuldades de Aprendizagem, percebeu-se o quanto é importante que a graduação em Pedagogia se preocupe com a formação desses futuros professores para saberem lidar com situações como essa, já que essa realidade se faz presente e não como negar que esse profissional precisa se reinventar para garantir a aprendizagem dos seus alunos.

Assim, a pesquisa apresenta uma reflexão sobre o quanto a formação docente deve se vincular ao trabalho do professor, à medida que tem o desafio de preparar esse profissional para lidar com desafios constantes dos estudantes – sujeitos de direitos, com o tema ora discutido neste estudo, que são as dificuldades de aprendizagem e o direito de aprender na educação escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, A.P. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro – São Paulo, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144443/abdalla\\_ap\\_me\\_rcla.pdf;jsessionid=67B32DE972D7D474D917DC09A0B512AD?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144443/abdalla_ap_me_rcla.pdf;jsessionid=67B32DE972D7D474D917DC09A0B512AD?sequence=3). Acesso em: 28 set.2022.
- ALBINO, A. C. A. SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. ALVES, Antônia Regina dos Santos. Abreu UM olhar psicopedagógico para as Dificuldades de Aprendizagem. EDUCERE – PUC/PR, 2015.
- ANFOPE. **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**, 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/entidades-nacionais-lancam-manifesto-contra-a-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 10 out. 2022.
- ARCOVERDE, M. D. L. e ARCOVERDE, R. D. L. **Produzindo gêneros textuais: o memorial**. Campina Grande/Natal: Editora da UFRN, 2007.
- ARROYO, M. A Universidade, o trabalhador e o curso noturno. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano 1, nº. 1, fev. São Paulo, 1991.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre, Imagem e auto-imagem**. 10ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008.
- ASSOCIAÇÃO MINEIRA DE MUNICÍPIOS. **Caracterização econômica das regiões de planejamento**, quarta-feira - 16:42:15, 2014. Disponível em: <https://portalamm.org.br/caracterizacao-economica-das-regioes-de-planejamento/#:~:text=Os%20munic%C3%ADpios%20polos7%20da%20regi%C3%A3o,%2C1%25%20dos%20empregos%20formais>. Acesso em: 19 jun.2022.
- BARRETO, F. G. S. de M.; GOMES, J. de S. **Dificuldades de Aprendizagem: uma construção social? III CONINF – Instituto Federal Fluminense Campus Itaperuna. “Século 21: o papel da escola para diferentes gerações de alunos”**, 2018.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 9 maio. 2020.
- BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2008.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução

Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-> . Acesso em: 21 mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. **Parecer CES/CNE n. 583/2001**, homologação publicada no DOU de 29/10/2001, Seção 1, p. 87.

BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Minuta de resolução de diretrizes curriculares da pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 17 mar. 2005.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010. 99 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 2002. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 maio. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf). Acesso em: 24 maio.2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.. Disponível em: [http://www.formacao\\_professores.pdf](http://www.formacao_professores.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 9**, de 8 de maio de

2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2001.

**BRASIL. Minuta de resolução de diretrizes curriculares da Pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação.** Brasília, 17 mar. 2005.

**BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

**BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 maio 2022.

**BRASIL. O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2021.

**BRASIL. Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: **D.O.U.**, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 1 dez. 2021.

**BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010. 99 p. Disponível em: <https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>. Acesso em 5 maio. 2022.

**BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: MEC, SEB, 2014.

**BRASIL. Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm). Acesso em: 26 set. 2022.

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

**BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 49. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-7-de-18-de-dezembro->

de-2018-55877677. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf) . Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 22/2022**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2022-pdf/240651-pcp022-22/file#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20adicionado%20%20\(dois,Art.](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2022-pdf/240651-pcp022-22/file#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20adicionado%20%20(dois,Art.) Acesso em: 22 out. 2022.

CANAN, S.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 621-640, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CARNEIRO, G. R. S. *et. al.* Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 6, (2003). 427-434.

CAVALCANTI, A. C. do N.; SILVA, D. M. da; L., T. F. Eixo temático: 9. Alfabetização e modos de aprender e de ensinar. **V CONBALF**, Florianópolis, 2021. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1109/740](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1109/740). Acesso em: 15 abr.2022.

CELLARD, A. A Análise Documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CERVO, A. L. *et al.* **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2008, 150p.

COIMBRA, C.. L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e917, 2020.

COLARES, M. L. I. S. **Políticas Educacionais no Município de Santarém**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CES 970/99**, de 09 de novembro de 1999. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação

Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. Brasília, 1999.

CORREIA, L. M. MARTINS, A. P. **Dificuldades de Aprendizagem**. O que são? Como entendê-las? Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal, Porto Editora. Recuperado em 02 dez, 2005: [www.educare.pt/ BibliotecaDigitalPE/ Dificuldades\\_de\\_aprendizagem.pdf](http://www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf).

CORREIA, L.M. Para uma definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem específicas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.155-172. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/hsNnBvhrkSn8SHDxkCTStr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2022.

COSTA, C. R. **Psicologia e Formação do Pedagogo**: análise da disciplina Psicologia da Educação na UFG/RC (1988/2014) [manuscrito] 2015. 146, CXLVI f. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5061/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Cibele%20dos%20Reis%20Costa%20-%202015.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

CRUZ, Vitor Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. **Revista Educação Especial**, vol. 24, núm. 41, septiembre-diciembre, 2011, pp. 329-345 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil

DE LA TORRES, S.; BARRIOS, Ó. **Curso de Formação para Educadores**. São Paulo, Madras Editora Ltda., 2002.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, 21(1), 27-39. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 26 mar. 2022.

DOURADO, L. F. *et al.* Qualidade da educação socialmente referenciada na construção do sistema nacional de educação. *In*: AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). **Qualidade social da educação básica**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/3-Coletanea/COLETANEA2.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215. maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. UFSC. *In*: ANPED-GT Políticas Públicas e Gestão Educacional, 2008, Itajaí/SC. **Anais...** Itajaí: SC, 2008. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas\\_publicas\\_e\\_Gestao](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao)

\_educacional/Trabalho/07\_22\_29\_DIRETR~1.PDF. Acesso em: 19 jun. 2022.

FERRAZ, A. C. C. A Autonomia Universitária na Constituição de 05.10.1988. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 215, p. 117-142, jan./mar. 1999. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47311/45697>. Acesso em: 26 set. 2022.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FLICK, U.. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008.

FREIRE, P.. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P.. **Professora sim, Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P.. **Educação e Mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P.. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979. Coleção educação e comunicação vol.1.

FREIRE, P.. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P.. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

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

GADOTTI, M.. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. *In*: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GATTI *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. Estudos e pesquisas

educacionais. **Relatório final de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2009.

GATTI, B. A.. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul. 2021.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. – Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GENOVESI, G. **Pedagogía, dall'empíria verso la scienza**. Bologna: Pitagora, 1999

GOMES, M. de O.; PIMENTA, S. G.. Unidade e teoria prática e estágios supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. *In*: PEDROSO, C.C.A; DOMINGUES, J.; FUSARI, J. C; GOMES, M. de O.; PIMENTA, S. G.; PINTO, V. de A.; Belletati, V. C. F. (Orgs.). **Curso de Pedagogia**. Inovações na formação de professores polivalentes. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2019, 200p.

GOMES, S. M.; PALMA, R. C. D. Dificuldades de Aprendizagem em matemática: temática ausente na formação inicial do pedagogo. **REAMEC** - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 601-621, 2019. DOI: 10.26571/reamec.v8i2.10598.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem**: Manual de Orientação para Pais e Professores. Rio de Janeiro: Cultural, 2009.

GUALTIERI, C. E.. Dificuldades de Aprendizagem e de disciplina como constitutivas da escola moderna. Anotações da Revista de Educação nos anos 1930. **Revista brasileira de história da educação** (v 21, 2021).

KLUG, A. Q.; PINTO, M. das G. C. da S. M. G. **Formação pedagógica na formação de professores**: de quê estamos falando? Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22065\\_9569.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22065_9569.pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

LAVILLE, C.; J.; DIONNE, J.A. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.4, n. 12, p. 33- 55, set/dez. 2005 – ISSN 1519-0919. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10598>. Acesso em: 2 dez. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento

Humano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542.

LOPES, Regina M. Pereira. A Pedagogia como Ciência A instituição da Ciência Pedagógica. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**. 2001. Disponível em: [https://fics.edu.br/index.php/augusto\\_guzzo/article/view/95/104](https://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/95/104). Acesso em: 22 ago. 2022.

LUCKESI, C. **A avaliação da Aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUES, N. L. R. *et al.* Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos? **Revista Educar mais** 2021| Volume 5| Nº 3| Pág. 637a 649DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2409>. Acesso em: 9 maio. 2021.

MARQUES, E. A. **Os níveis de escrita no processo de alfabetização**. Webartigos. Publicado em 04 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-niveis-de-escrita-no-processo-de-alfabetizacao/168653>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MARTINELLI, S. de C. (orgs.). **Dificuldades de Aprendizagem no contexto pedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, A. P. L. **Dificuldades de Aprendizagem**: compreender o fenômeno a partir de sete estudos de caso. 496 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao#:~:text=Atualmente%2C%20os%20documentos%20que%20no rteiam,26%20de%20junho%20de%202014>. Acesso em: 21 mar.2022.

MEIRELES, C. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1997.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. O socialismo no século XXI. São Paulo. Boitempo, 2007.

MINAS GERAIS. **Lei Ordinária nº 5099 de 06/12/1968**. Cria o curso de formação de professores para o Ensino Normal. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-5099-1968-minas-gerais-autoriza-o-poder-executivo-a-criar-no-instituto-de-educacao-de-minas-gerais-o-curso-de-formacao-de-professores-para-o-ensino-normal>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Lei Nº 7109 de 13/10/1977. **Estatuto do pessoal do magistério público do estado de Minas Gerais**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-7109-1977-minas-gerais-contem-o-estatuto-do-pessoal-do-magisterio-publico-do-estado-de-minas-gerais-e-da-outras>

providencias. Acesso em: 21 mar. 2022.

MIRANDA, M. I. **Crianças com problema de aprendizagem na alfabetização – contribuições da teoria piagetiana**. Araraquara: JM editora, 2003.

MIRANDA, M. I. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N.. **Ensino: As Abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U. 2007.

MONFREDINI, I. (Organizadora). **A Universidade como espaço de formação de sujeitos** [e-book] – Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p.:120. Disponível em: [https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/01/ebook\\_universidade\\_espaco\\_formacao\\_sujeitos.pdf](https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/01/ebook_universidade_espaco_formacao_sujeitos.pdf). Acesso em: 22 ago. 2022.

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

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, M. C.. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR LEARNING DISABILITIES. **Collective perspectives on issues affecting learning disabilities**: position papers and statements. Austin: PRO-ED, 1994.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia: 1870-1920-1970-2020. **Educ. Soc., Campinas**, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEIRA, J. M. de. **A gestão escolar através de práticas democráticas e emancipatórias segundo Freire**. Universidade Federal de Santa Maria - RS, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13183/TCCE\\_GE\\_EaD\\_2009\\_OLIVEIRA\\_JANETE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13183/TCCE_GE_EaD_2009_OLIVEIRA_JANETE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 15 set. 2021.

OSTI, A. **As Dificuldades de Aprendizagem na concepção do professor**. 1v. p.01-52. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Educação, 2004.

PACHECO, L. M.B. **Dificuldades de Aprendizagem na escrita associada a outros fatores**: ajustamento social e personalidade / Lílian Miranda Bastos Pacheco. - Salvador: Edufba, 2020. 179 p. : il. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33365/1/Dificuldades%20de%20aprendizagem%20na%20escrita-Repositorio.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo, Ed. T. A. Queiroz Editor LTDA, 1991.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CrH**, Salvador, v. 28, n. 74, pág. 309-326, Maio/Ago. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283013671\\_ACOMPANHAMENTO\\_DE\\_EGRESSOS\\_DO\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_experiencia\\_brasileira\\_e\\_internacional\\_1](https://www.researchgate.net/publication/283013671_ACOMPANHAMENTO_DE_EGRESSOS_DO_ENSINO_SUPERIOR_experiencia_brasileira_e_internacional_1). Acesso em: 3 jul. 2022.

PEDROSO, C. C. A. *et al.* Cursos de Pedagogia: indícios de inovação na formação de professores polivalentes. *In: Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2019. P. 24 – 60.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99, 1999.

PERES, L. M. V. Movimentos (auto) formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179. Maio/ago. 2011.

PERRENOUD, P.. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G.. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**- Vol. III- Setembro de 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em: 22 ago. 2022.

PIMENTA, S. G.; PINTO, V. de A.; Belletati, V. C. F. (Orgs.). **Cursos de Pedagogia**. Inovações na formação de professores polivalentes. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2019, 200 p.

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2014/07/Reestrutura%c3%a7%c3%a3o-Curricular-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2022.

RIBEIRO, M. L. de L.; MIRANDA, M. I. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Curso De Pedagogia: análise histórica e política. *In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO*

PRESENTE. **Anais...** UFU, Uberlândia, 2009.

RIBEIRO, D. **Educação como prioridade**. Seleção e organização Lúcia Velloso Maurício. São Paulo: Global Editora, 2018.

ROGGERO, R.. A educação superior na contemporaneidade: notas sobre mudanças e desafios da universidade. *In*: MONFREDINI, Ivanise (Organizadora). **A Universidade como espaço de formação de sujeitos** [e-book] – Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p.:120. Disponível em: [https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/01/ebook\\_universidade\\_espaco\\_formacao\\_sujeitos.pdf](https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/01/ebook_universidade_espaco_formacao_sujeitos.pdf). Acesso em: 22 ago. 2022.

RUDIO, F. V. O projeto de pesquisa. *In*: RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 20a. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 43 – 54.

SAMPAIO, A. B. L. **Autonomia universitária**: um modelo de interpretação e aplicação do artigo 207 da Constituição Federal. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Ed. comemorativa. Campinas/SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, DI. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas/SP: Autores Associados, 2008b.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O Curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 nov.2021.

SILVA, K. C. P. D da; CRUZ, S. P da S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores. **Revista práxis educacional** v. 17, n.46, p. 89-104, JUL./SET. | 2021DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8918>.

SILVA JÚNIOR, A. V. da. **O perfil do egresso no curso de licenciatura em Pedagogia PARFOR na UFOPA**: volume1. /Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior. – Santarém, 2017.

SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo:

Cortez, 2001.

SOARES, D. de O. G.; GUIMARÃES, L. A. P.. Dificuldades de Aprendizagem x educação especial: O Que Aborda a Legislação. **Rev. Episteme Transversalis**, Volta Redonda-RJ, v.8, n.2, p.170-188, jul./dez, 2017.

SPAGIARI, N.T.B *et al.* A psicologia na formação do pedagogo: análise das disciplinas de psicologia dos cursos de Pedagogia de universidades estaduais do norte do Paraná. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p.157-170 jul/set 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.n3.h380. PDF.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Disponível em: [https://www.fae.ufmg.br/colped/wp-content/uploads/sites/2/2022/09/PPC-DE-PEDAGOGIA-FINAL\\_26\\_10\\_18.pdf](https://www.fae.ufmg.br/colped/wp-content/uploads/sites/2/2022/09/PPC-DE-PEDAGOGIA-FINAL_26_10_18.pdf). Acesso em: 24 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI (UFSJ). Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/copped/curriculo%20de%202010%20atualizado.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Disponível em: [http://www.faced.ufu.br/system/files/conteudo/projeto\\_pedagogico\\_do\\_curso.pdf](http://www.faced.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_do_curso.pdf). Acesso em: 24 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2014/07/Reestrutura%20a7%20Curricular-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 24 maio. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). Disponível em: <https://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2011/05/PPC-Pedagogia-2020-atual.docx1.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

VEIGA, I. P. A. *et al.* **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).  
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e ensino superior**: projeto-políticopedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e funcionamento da educação básica** / Sofia Lerche Vieira. – 2. ed. atual. – Fortaleza: EdUECE, 2015.

VENTORIM, S.; ASTORI, F, B, da S.; BITENCOURT, J. F. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 22. Abril de 2020. PDF

XAVIER, V.B. **A linguagem na formação do pedagogo**: projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UCG. Monografia em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UNB, Goiânia, 2008. PDF.

ZUCOLOTO, K. A.; S., F. F. Dificuldades de Aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**, Curitiba, dez. 2002.