

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
NÍVEL MESTRADO

DANUSA MAYSIA MÜLLER

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO
ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

TAQUARA

2026

DANUSA MAYSIA MÜLLER

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO ENTRE
TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)

Orientador: Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr

TAQUARA

2026

DANUSA MAYSA MÜLLER

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO ENTRE
TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).

Aprovado em 07 / 04 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dieila dos Santos Nunes – FACCAT

Profa. Dra. Dilani Silveira Bassani – FACCAT

Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese – UCS

Dedico este trabalho a minha família, base e sustento da minha caminhada. A minha mãe (in memoriam), pelo amor incondicional e pelos ensinamentos que me trouxeram até aqui. Ao meu professor orientador, pelo apoio, paciência e incentivo constantes. Vocês são a minha maior inspiração.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação, que aborda os “Desafios na Integração entre Teoria e Prática no Curso de Pedagogia” nas Faculdades Integradas de Taquara, representa a conclusão de uma etapa desafiadora e gratificante. Este percurso não teria sido possível sem o apoio de diversas pessoas e instituições.

Ao meu orientador, Daniel Luciano Gevehr, pelo acompanhamento dedicado, pela paciência, pelos conselhos valiosos e por nortear esta pesquisa com sua vasta experiência e conhecimento na área de formação docente.

Às Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), por oferecerem o ambiente acadêmico e a estrutura necessários para o desenvolvimento deste estudo, e a todos os professores, funcionários e coordenadores que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação e para a realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FACCAT que participaram como colaboradores, compartilhando suas experiências e desafios na busca pela integração efetiva entre teoria e prática em sala de aula. O profissionalismo e a disponibilidade de vocês enriqueceram imensamente este trabalho.

Aos colegas de curso e amigos, pelo companheirismo, pelas discussões acadêmicas construtivas e pelo apoio mútuo nos momentos de maior desafio.

Ao órgão de fomento à pesquisa FACCAT, pelo suporte financeiro que permitiu a dedicação exclusiva a este projeto.

À minha família, pelo amor incondicional, compreensão, incentivo constante e paciência durante minhas longas horas de ausência e dedicação ao trabalho. Sem o apoio de vocês, esta conquista não seria a mesma.

A Deus, pela força, orientação e por iluminar o caminho em todos os momentos.

A todos que, de alguma forma, tornaram esta jornada mais leve e possível, meus sinceros e profundos agradecimentos.

“Não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Ambas se acham a tal ponto interligadas que uma não pode ser pensada sem a outra, sob pena de cair-se no verbalismo ou no ativismo.” (Paulo Freire. **A importância de ler: em três artigos que se completam**, 1982)

RESUMO

A presente dissertação investiga a relação existente a partir da articulação entre os desafios inerentes à integração entre teoria e prática no curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). O estudo aborda a dicotomia frequentemente observada entre os saberes acadêmicos e a realidade da sala de aula, um obstáculo persistente na formação docente. A pesquisa teve como objetivo analisar como os currículos e as práticas pedagógicas da instituição promovem ou dificultam essa integração fundamental para a constituição da práxis educativa, que pressupõe uma relação dialética e transformadora entre a teoria e a ação. A metodologia adotada consistiu em uma abordagem qualitativa, utilizando questionários com docentes egressos e estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara, além de análise documental do projeto pedagógico. Os resultados indicam que, embora haja reconhecimento institucional da importância dessa integração, existem desafios significativos relacionados à falta de tempo para planejamento e à sobrecarga de trabalho que dialoga com a tese de Nóvoa de que é preciso devolver a formação aos professores, valorizando o saber da experiência e o coletivo docente. Nóvoa defende que a formação de professores deve passar por um “centramento na profissão”. Para ele, a formação não pode ser um exercício puramente acadêmico; ela precisa ocorrer no diálogo entre a universidade e a escola. A necessidade de uma formação continuada mais alinhada às demandas práticas da educação básica. Schön critica a “racionalidade técnica”, a ideia de que a teoria vem antes e a prática é apenas aplicação. O trabalho corrobora o conceito Reflexão sobre a ação e Reflexão na ação quando aponta a necessidade de “espaços de reflexão” e a criação de currículos que possibilitem a ressignificação da prática a partir da teoria, e vice-versa, garantindo uma formação docente mais sólida e coerente com as necessidades do contexto regional e confirmam as teses de Gatti sobre a urgência de uma reforma curricular que não ignore a complexidade do cotidiano escolar. Gatti é uma das maiores críticas da fragmentação dos currículos de Pedagogia no Brasil. Suas pesquisas demonstram que muitos cursos focam excessivamente em fundamentos teóricos genéricos, o “excesso de teorismo”, e pouco na “didática” e no “fazer docente”.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Formação de Professores. Teoria e Prática.
Curso de Pedagogia. FACCAT.

TEACHER TRAINING AND THE CHALLENGES OF INTEGRATING AND PRACTICE IN THE PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT

This dissertation investigates the relationship between development and education, based on an investigation into the challenges inherent in integrating theory and practice in the Pedagogy course at the Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). The study addresses the frequently observed dichotomy between academic knowledge and the reality of the classroom, a persistent obstacle in teacher training. The research aimed to analyze how the curricula and pedagogical practices of the institution promote or hinder this fundamental integration for the constitution of educational praxis, which presupposes a dialectical and transformative relationship between theory and action. The methodology adopted consisted of a qualitative approach, using questionnaires with alumni and students of the Pedagogy degree course at the Faculdades Integradas de Taquara, in addition to document analysis of the pedagogical project. The results indicate that, although there is institutional recognition of the importance of this integration, there are significant challenges related to the lack of time for planning and the workload overload, which aligns with Nóvoa's thesis that it is necessary to return training to teachers, valuing experiential knowledge and the teaching collective. Nóvoa argues that teacher training should involve a "professional focus." For him, training cannot be a purely academic exercise; it needs to occur in dialogue between the university and the school. There is a need for continuing education more aligned with the practical demands of basic education. Schön criticizes "technical rationality," the idea that theory comes first and practice is merely application. This work corroborates the concept of Reflection on Action and Reflection in Action when it points to the need for "spaces for reflection" and the creation of curricula that allow for the re-signification of practice based on theory, and vice versa, ensuring a more solid and coherent teacher training that meets the needs of the regional context and confirms Gatti's theses on the urgency of a curricular reform that does not ignore the complexity of daily school life. Gatti is one of the greatest critics of the fragmentation of Pedagogy curricula in Brazil. Her research demonstrates that many courses focus excessively

on generic theoretical foundations, the "excess of theoreticism," and little on "didactics" and "teaching practice."

Key-words: Teacher Training. Theory and Practice. Pedagogy Course. Challenges. FACCAT.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Região do Paranhana/RS	27
Figura 2 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Carga horária dos Componentes Curriculares da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara	70
Quadro 2 – Identificação das pessoas que responderam ao questionário	82
Quadro 3 – Percepções das Pedagogas sobre algo importante que aprenderam na prática	109
Quadro 4 – Aplicabilidade da teoria na prática	111

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Câmara de Educação Profissional e Tecnológica do Conselho Nacional de Educação
CPL	Competências Profissionais das Licenciaturas
CPP	Curso de Pedagogia
CSAA	Comissão de Seleção e Acompanhamento das Atividades
CT	Competências Transversais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RMPA	Região Metropolitana de Porto Alegre
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A FORMAÇÃO DOCENTE NAS FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA: CONTEXTOS E DESAFIO	26
2.1 Desafios Contemporâneos Na Formação Docente da FACCAT: Da Teoria à Práticas	34
2.1.1 Formação Docente em Tempos de Mudança: Contextos e Desafios na FACCAT	41
3 O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DAS FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA: UMA ANÁLISE DA TEORIA À PRÁTICA	51
3.1 A Arquitetura Curricular da Pedagogia da FACCAT: Desvelando a Integração Teoria e Prática	64
3.1.1 Experiências formativas na FACCAT: A Construção do Professor – Reflexivo ...	75
4. TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA	82
4.1 O Elo entre o Livro e a Vida: A Prática Pedagógica na Formação de Professores	92
4.1.1 Desafios da Prática: Superando a Lacuna entre Teoria e Prática na FACCAT	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – GUIA DE PERGUNTAS SEMIABERTAS	129
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	130

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido historicamente, um campo de intensos debates e desafios no Brasil, especialmente no que tange à necessária e complexa integração entre teoria e prática. A dicotomia frequentemente observada entre o conhecimento acadêmico-científico e a realidade multifacetada da sala de aula persiste como um obstáculo significativo para a construção de uma práxis pedagógica transformadora. Compreender e mitigar essa lacuna são fundamentais para qualificar o exercício da docência e, por conseguinte, a qualidade da educação básica no país. O Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara, que concentra suas pesquisas em desenvolvimento regional, que é promover a formação de pessoas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida, por meio do conhecimento, da excelência na pesquisa, do desenvolvimento tecnológico e da inovação e esta pesquisa se insere na linha de pesquisa Instituições, Sociedade, Cultura e Bem-estar Social que estuda as dimensões culturais, políticas e institucionais do desenvolvimento regional, bem como a análise crítico histórica. Fazem parte desta linha, análises prospectivas dos fatores socioculturais de desenvolvimento e bem-estar (saúde, educação, transporte, segurança, cultura, moradia, etc.). O estudo dos movimentos socioculturais locais e o planejamento do potencial de aproveitamento e preservação do patrimônio sociocultural existente nos territórios, sob o aspecto das políticas públicas. A linha inclui os estudos sobre as formas de atuação e intervenção dos atores sociais locais do desenvolvimento. Nesse contexto, esta dissertação volta seu olhar para o curso de Pedagogia oferecido pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), uma instituição com importante papel na região do Vale do Paranhana, no Rio Grande do Sul. O estudo busca analisar os desafios na integração entre teoria e prática vivenciadas nesse curso, investigando como os componentes curriculares, em particular as atividades de estágio e práticas pedagógicas, promovem ou dificultam essa articulação essencial à formação docente. A valorização e a formação dos professores são o motor da educação de qualidade, que é, por sua vez, o único caminho sólido para o desenvolvimento sustentável de uma sociedade.

O assunto que orienta esta dissertação está relacionado à educação e o desenvolvimento regional, dado que a educação seria um elemento crucial para o desenvolvimento local, regional e/ou global. O principal objetivo é fornecer elementos para a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, especificamente no curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara,

investigando como os saberes acadêmicos se conectam com as experiências vivenciadas na prática pedagógica profissional.

Atualmente, a educação é um dos campos mais relevantes para o desenvolvimento tanto regional quanto do país, uma vez que desempenha o papel de valorização e fortalecimento e a eficiência das redes de capital social dando prioridade ao desenvolvimento regional (Nazzari et al., 2004). Por intermédio da obtenção de conhecimentos, o sujeito eleva sua renda, melhora sua qualidade de vida e como resultado, há o crescimento da região, mesmo que seja um processo demorado e exija ajustes contínuos.

A relevância da educação e os impactos benéficos que ela traz para os contextos sociais e econômicos também são abordados por Adam Smith (2012, p. 167), que declara:

Considera-se como algo de grande importância que um número adequado de jovens seja educado em certas profissões, propósito para o qual foi criada, às vezes pelo Estado, às vezes pela caridade de entidades privadas, uma quantidade de pensões, bolsas de estudo etc., que atiram nessas carreiras muito mais gente do que as que pretendiam segui-las em condições normais. [...] Os que seguem tal carreira nem sempre, então, conseguem uma recompensa proporcional a uma educação que leva tanto tempo, estudo e despesa, pois a igreja se vê abarrotada de gente que, para obter emprego, está disposta a aceitar uma remuneração muito inferior a que poderia de outro modo aspirar, com uma educação análoga; e assim a concorrência dos pobres arrebatava a remuneração dos ricos.

Compreende-se que, nesse caso, a preocupação educacional indica por meio da qualificação, cujo papel central é o crescimento da produtividade, em que a maioria da população se dedica a realizar tarefas habituais, de baixa capacidade intelectual, isso porque, conforme Smith (2012, p. 127), “Numa sociedade civilizada, são apenas os extremamente pobres que fazem por ofício o que outra sorte de pessoas procura por passatempo”.

Ainda é importante ressaltar que o mesmo autor deixa evidente que a educação também traz vantagens à economia de forma indireta, uma vez que as pessoas instruídas são mais responsáveis na cadeia produtiva, os trabalhadores são organizados e colaboram com a hierarquia das classes econômicas. Isso se deve ao fato de que:

Na Inglaterra e em todos os países católico-romanos, a loteria da igreja é na realidade muito mais vantajosa do que seria necessário. Bastam os exemplos das Igrejas da Escócia, de Genebra, e muitas outras igrejas protestantes, para nos convencer de que, numa profissão tão prestigiosa, na qual a educação é de tão fácil acesso, a perspectiva de benefícios muito mais módicos lançará

nas ordens sacras um número suficiente de homens cultos, decentes e respeitáveis (Smith, 2012, p. 169).

Sob a perspectiva da matriz que afirma que “o homem se constrói homem no e pelo trabalho” (Santos, 2010, p. 59), afirma-se que a educação proporciona acesso à ciência e à tecnologia, disponibilizando às pessoas, formas de compreender o mundo e seu lugar nele. Na mesma linha de raciocínio, os autores Silva e Amorim (2012), sob a mesma perspectiva, enfatizam a declaração do autor, uma vez que para essas pessoas

a educação é, segundo Weber, o instrumento que propicia ao homem a preparação necessária para o exercício de atividades funcionais adequadas as exigências das mudanças ocasionadas pela racionalização que o homem irá se deparar socialmente (2012, p. 1).

De qualquer forma, “enquanto prática desveladora e gnosiológica, a educação isoladamente porém, não provoca a mudança no mundo, mas esta a implica” (Freire, 1997, p. 16) como matriz fundamental para o desenvolvimento regional, pois faz com que o indivíduo tome consciência de sua realidade social, atuando como uma espécie de motivador psicológico de sua mudança. Quando capacitadas, as pessoas com conhecimento agem de maneira transformada e começam a beneficiar não apenas o desenvolvimento pessoal, assim como o de sua comunidade, sua área.

Investigar e entender que tipo de educação fomenta uma consciência crítica e atuante é um desafio significativo. Considerando que temos tanta noção de consciência em relação ao número de pesquisadores, é imprescindível também entender como, para quê e que tipo de educação e sociedade que desejamos.

Nesse cenário, ao compreender a Educação Superior como elemento essencial para o desenvolvimento regional as Faculdades Integradas de Taquara afetam a dinâmica da região em que está localizada, favorecendo seu desenvolvimento na medida em que existe um envolvimento na dinâmica econômica da área, tanto por meio da criação de empregos quanto incentivo a financiamentos e projetos, entre outros, porém também por ter efeitos indiretos, ligados à criação e disseminação de conhecimentos que afetam as transformações socioculturais da região.

Não é por acaso que a criação de bases de conhecimento está diretamente ligada à geração de vantagens competitivas, tendo a região como o local por excelência em inovações. É exatamente nesse contexto que a habilidade inovadora é criada, as redes de agentes inovadores são formadas e as ações econômicas são estruturadas e gerenciadas. Nesse contexto, as Faculdades Integradas de Taquara devido às suas características intrínsecas e ao seu reconhecido potencial, é vista

não somente como agente estratégico regional, mas também como ativo fundamental e valioso da região do Vale do Paranhana (Serra; Rolim; Bastos, 2004).

Dessa forma, Ensino, Pesquisa e Extensão, os pilares das Faculdades Integradas de Taquara, em colaboração com processos de inovação e disseminação de conhecimento são, efetivamente, elementos fundamentais para o desenvolvimento da região do Vale do Paranhana, na medida em que contribui para a formação e desenvolvimento de capital humano qualificado por meio da educação universitária, fomentando a disseminação de competências e habilidades por meio dos cursos de graduação, como a Licenciatura em Pedagogia, possibilitando a mudança socioeconômica por meio da transferência de conhecimento por meio de seus alunos e egressos. Nessa modalidade, é inegável que as Faculdades Integradas de Taquara, ao incentivarem a especialização por meio da formação, gera condições para o crescimento de economias regionais mais eficazes e dinâmicas, especialmente na região do Vale do Paranhana.

Particularmente, no contexto analítico do estudo, insere-se a formação de professores por meio do curso de licenciatura em Pedagogia como um componente essencial básico na formação de pessoal qualificado no contexto da expansão do ensino superior. E por meio da compreensão sobre a função da educação básica na formação de competências gerais e específicas, que atuam não só como instrumento de reflexão do indivíduo como ser no mundo, mas também como homo faber que muda sua própria realidade por meio do trabalho e da ciência da tecnologia.

Neste cenário, a pesquisa aqui exposta é estruturada da seguinte maneira: as Faculdades Integradas de Taquara como recorte regional da pesquisa, levando em conta essencialmente o papel de centralidade histórica desempenhado pela cidade de Taquara. As Faculdades Integradas de Taquara é analisada em relação ao seu papel na interiorização da educação por meio da capacitação de docentes em seu curso de licenciatura em Pedagogia.

No entanto, é essencial levar em conta que as conexões entre as Faculdades Integradas de Taquara, o município de Taquara, a região do Vale do Paranhana e a capacitação de docentes como ferramentas analíticas e de entendimento do contexto regional estejam interligados, e assim sendo analisados sempre sob a perspectiva histórica, que conecta e esclarece eventos atuais.

O contexto do estudo se qualifica à medida que sugere realizar um estudo especialmente a partir do processo de estabelecimento no debate da capacitação de docentes na área com base nas dinâmicas urbano regionais.

Especificamente, a justificativa para o estudo se baseia na experiência de duas décadas atuando como docente, coordenadora pedagógica e diretora na educação básica, além de pesquisadora na região recorte de estudo. A pesquisadora tem participado de programas de formação de professores e tem vivenciado de perto a realidade que se apresenta historicamente na educação local. Além disso, é importante destacar que ela é egressa do curso de licenciatura de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi entender a percepção de alunos e egressos do curso de Pedagogia, sobre a relação entre os saberes teóricos e as experiências práticas.

Especificamente, o estudo teve como objetivo: a) mapear as estratégias pedagógicas adotadas pela FACCAT para promover a integração; b) identificar as dificuldades vivenciadas por discentes docentes¹ nesse processo; e c) sugerir encaminhamentos que possam fortalecer a articulação entre as dimensões teórica e prática da formação.

Além desta introdução e das considerações finais, o trabalho está organizado em três capítulos que, embora interdependentes, procuram responder às perguntas que surgiram a partir dos objetos de estudo. O segundo capítulo intitulado “A Formação Docente nas Faculdades Integradas de Taquara: Contextos e Desafios” aborda a formação inicial de professores, focando na união entre teoria e prática, os desafios da educação contemporânea e a qualificação do corpo docente para um ensino competente e contextualizado.

Neste contexto, este capítulo fornece como principais pontos a qualificação docente através de estratégias para aprimorar o corpo docente por meio de sólida formação teórica e prática, uma contextualização baseada na análise da formação de professores no cenário das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), uma discussão sobre os desafios da educação atual, incluindo a necessidade de integrar teoria à prática e a importância da continuidade dos estudos para os professores, especialmente diante da diversidade de alunos e novas demandas educacionais sem desconsiderar características socioeconômicas dos municípios que fazem parte da região do Vale do Paranhana e suas respectivas posições geográficas, esses elementos são essenciais para contextualizar o leitor sobre o panorama regional em que se inserem os municípios da área em questão.

Posteriormente, no capítulo 3, intitulado “O Currículo de Pedagogia das faculdades Integradas de Taquara: Uma análise da teoria Prática”, é exposto como

¹O termo discentes docentes refere-se aos graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia que já atuam como docentes.

continuação do capítulo anterior, analisa o currículo de Pedagogia da FACCAT (Faculdades Integradas de Taquara), focando na articulação entre teoria e prática no trabalho docente regional. Destaca a formação de um sujeito integral, a pesquisa como atitude investigativa, a reflexão sobre a prática e a construção de estratégias profissionais, abordando, portanto, um conceito tão intrincado.

O capítulo aborda como pontos principais a articulação teoria prática sendo o currículo concebido para unir a teoria acadêmica à prática pedagógica, a formação investigativa pelo curso de licenciatura em pedagogia incentivar o aluno a ser um pesquisador de sua própria prática, o sujeito integral com foco no desenvolvimento do futuro educador como um profissional completo e reflexivo e ainda o contexto regional onde as estratégias profissionais são pensadas para a realidade das escolas locais.

No quarto capítulo, intitulado “Teoria e Prática no Curso de Pedagogia”, é feita a conexão entre teoria e prática no curso de Pedagogia entendida como uma relação de complementaridade e indissociabilidade, fundamental para a formação docente, onde a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria, Essa articulação, muitas vezes denominada práxis, busca superar a dicotomia onde a teoria é vista apenas como saber acadêmico e a prática como mero fazer técnico, transformando-as em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação.

A pesquisa aqui se apresenta como uma pesquisa de base qualitativa que busca compreender fenômenos, motivações e comportamentos aprofundados, em vez de mensurá-los numericamente. Focada no “como” e “porquê”, o método utilizado foi a entrevista através de questionário enviado a um grupo focal de uma turma da disciplina de Oralidade e Escrita por volta do terceiro/quarto semestre e profissionais docentes egressos do curso de licenciatura de Pedagogia, sendo este o método ideal para explorar os contextos complexos, os significados subjetivos, as experiências vividas e as dinâmicas sociais.

Algumas de suas principais características é o foco no contexto analisando fenômenos no seu ambiente natural, compreendendo a realidade vivida pelos participantes; a amostragem flexível não buscando representatividade estatística, mas sim a diversidade de perspectivas; a coleta de dados utilizando instrumentos abertos como entrevista/questionário em profundidade, grupos focais e análise documental; a análise interpretativa dos dados para encontrar temas e significados, usando a técnica como análise de conteúdo e de discurso; e o pesquisador como instrumento imergindo no contexto, exigindo sensibilidade para situações locais.

Como método, a pesquisa adota o método História de Vida que explora a trajetória acadêmica e profissional através de entrevista/questionário e a Pesquisa Documental que examina materiais.

Assim, esse método visa investigar tópicos sensíveis, entender as motivações dos participantes, explorar a experiência dos participantes e revelar significados.

Com base nessa ideia, o estudo apresentado inclui componentes histórico/sociais que são essenciais para entender a educação como um elemento inseparável do desenvolvimento regional. Aborda como tema central a formação dos professores, em particular aqueles que atuam na Educação Básica, examinando a sua conexão com o conhecimento e o ensino, bem como com o processo inseparável e colaborativo entre esses dois elementos. A formação histórica e educacional dos professores, assim como da região em estudo, possibilita a compreensão do território e sua evolução.

Em relação à importância social, assim como à conexão da pesquisa com a proposta de desenvolvimento regional, leva-se em conta as observações de Paiva (2013), que, ao abordar os desafios do planejamento e do desenvolvimento territorial, refere-se à análise do território e suas características únicas. Ao realizar uma abordagem sob a ótica do desenvolvimento e táticas para sua implementação, usando exemplos para ilustrar essa análise, afirma que, para fins de verificação e coleta de informações relevantes, o que realmente importa é o que é específico do território; o que é característico e exclusivo; e o que distingue dos outros (Paiva, 2013).

Com base nessa afirmação, considera-se que a educação também é uma parte dessa análise única e peculiar. Logo, a importância deste estudo como pesquisa científica no âmbito do desenvolvimento regional enfatizando a educação como elemento intrínseco e essencial a esse processo humano, histórico, social e político.

Apresenta como questão de pesquisa: quais são as conexões entre a formação dos professores que atuam na Educação Básica e as contribuições para a prática pedagógica eficaz em sala de aula?

As discussões se baseiam em Nóvoa (1992; 1995; 2017; 2022), Pimenta (1995; 2019) e Tardif (2014). Nesse contexto de diálogo, propôs-se também elementos ligados à transposição didática realizada no ambiente da sala de aula, fundamentados nos princípios teóricos de outros pensadores dialogando com a explicação dos conceitos abordados nesta verificação.

Considerando esse contexto e entendendo a elaboração deste estudo sob a perspectiva do desenvolvimento regional, a dissertação é estruturada em capítulos

que se conectam e nos quais estão refletidas as preocupações sobre a questão apresentada. Esse problema gera debates sobre a formação dos professores da Educação Básica e como isso se relaciona com a continuidade da formação docente com a aplicação prática em sala de aula.

A formação de professores para a Educação Básica exige um equilíbrio sensível entre o saber científico e a atuação em sala de aula. No contexto das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), o curso de Pedagogia destaca-se como um espaço de construção de saberes, mas enfrenta o desafio histórico de fragmentação entre o pensar e o fazer.

O cenário educacional contemporâneo impõe novos desafios à formação docente, exigindo que as Instituições de Ensino Superior (IES) repensem seus currículos e metodologias. Nas Faculdades Integradas de Taquara, o curso de Pedagogia ocupa um papel central no desenvolvimento regional, o que torna urgente o debate sobre a indissociabilidade entre os fundamentos teóricos e a prática docente.

A relação entre teoria e prática constitui um dos eixos centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. No âmbito das Faculdades Integradas de Taquara, essa integração se apresenta não apenas como uma exigência normativa, mas como um desafio pedagógico contínuo.

No âmbito do ensino superior, é fundamental dedicar especial atenção à formação de professores levando em conta o papel fundamental da universidade na capacitação desses profissionais e na geração de conhecimentos com relevância social. A capacitação para o desenvolvimento profissional dos docentes tem sido alvo de pesquisas contínuas (Assmann, 2004). É imprescindível uma formação de professores contextualizada, que seja capaz de o profissional ter um entendimento profundo da realidade, assumindo a responsabilidade por transformá-la por meio da sua prática pedagógica.

Conceber a educação como um processo de renovação e transformação implica uma compreensão da realidade em que se está inserido, assim como das demandas, atuando e comprometendo-se com a mesma. Considerando os fatos mencionados, a formação de professores busca valorizar o engajamento de profissionais qualificados e dedicados às realidades locais e regional. Assim, considerar o processo de desenvolvimento local e regional é entender as demandas de capacitar indivíduos com potencial para iniciativas transformadoras. Essa demanda e essa resolução será essencial para analisar com dedicação os modelos dominantes ou emergentes, por meio dos quais se pode aprender uma nova forma de interação entre os diferentes tipos de conhecimento (Santos, 2015).

Outro aspecto discutido é o desafio apresentado à universidade no contexto regional em formar profissionais habilitados para desenvolver alternativas e que possuam potenciais, integrando as demandas regionais com os saberes gerados e organizados internamente. Para contribuir com o progresso regional, é necessário criar uma dinâmica de conhecimento regionalizado do território, focado no seu desenvolvimento.

A proposta pedagógica focada no desenvolvimento local e regional está diretamente relacionada à compreensão da importância de educar indivíduos que, no futuro, possam se envolver ativamente em ações que possam mudar seu entorno, criar dinâmicas construtivas e, dessa forma, por meio da educação, transformar o indivíduo em um ser consciente de sua transitividade crítica, racional e questionadora (Freire, 1998). Nesse sentido, os cursos de licenciatura são ferramentas essenciais para atender a essas demandas. Considerando a relevância da universidade para o progresso local e regional, é essencial refletir sobre a formação de professores por meio dela implementada, considerando que esta é uma das atividades com maior impacto direto na formação cidadã e humana da comunidade local.

O progresso social e regional oferece espaços que, quando examinados, ressaltam as instituições educacionais que incentivam a pesquisa, caracterizadas como responsáveis não apenas pela capacitação de mão de obra qualificada, mas também pela promoção e criação de conhecimentos multiplicadores, além das metodologias e tecnologias, incorporando novos saberes pela produção científica no âmbito das relações pedagógicas dos docentes. Assim, os estudos realizados na área da Educação propuseram que o caminho para dignificar a vida humana passa necessariamente por ela, a educação.

Discute-se a relevância dos processos de formação não apenas na escola básica, porém com foco especial na formação do indivíduo que desempenhará o papel de docente. Houve dessa forma, a eleição do tema voltado à capacitação de docentes, que, por se abordar um tema controverso no âmbito acadêmico, resultou na decisão de intensificar os estudos acerca da proposta curricular proporcionada pelo curso de licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara.

As decisões que resultaram na linha de pesquisa “Instituições, Sociedade, Cultura e Bem-estar Social, que engloba a metodologia e os princípios do planejamento de políticas públicas, foi a chance de explorar mais a fundo as reflexões acerca da proposta curricular, abordando os elementos filosóficos e políticos das práticas pedagógicas. Esta consideração está alinhada com o desenvolvimento regional beneficiado pelo papel que a universidade desempenha no desenvolvimento

regional, como uma instituição dedicada ao ensino com o objetivo de fomentar a formação profissional e acadêmica de seus alunos.

Procurou-se responder às perguntas da pesquisa sobre o fenômeno analisado, ilustrando a realidade da capacitação docente por meio da análise das vivências e das experiências no curso de licenciatura em Pedagogia nas Faculdades Integradas de Taquara, na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA). O curso de licenciatura em Pedagogia foi escolhido com base em dois aspectos significativos ao longo do percurso acadêmico.

A pedagogia tem a docência como base de sua identidade profissional. Com essa particularidade, a razão de sua existência é o fato de esse campo se dedicar ao estudo sistemático, elaborando práticas pedagógicas executadas em comunidade como processos essenciais para a condição humana. Libâneo (2008) confirma essa ideia sustentando que a pedagogia é utilizada para examinar a natureza, os propósitos e os processos essenciais para as práticas educativas, visando sugerir a execução desses processos nos diversos cenários em que essas atividades se desenrolam.

De maneira específica, o profissional formado em Pedagogia atua tanto em ambientes escolares quanto em outros espaços não escolares do Ensino Básico, com uma base sólida em todas as áreas do conhecimento, permitindo a execução das funções relacionadas ao magistério, à pesquisa e à gestão dedicada a uma sociedade responsável, solidária e democrática.

A escolha pelas Faculdades Integradas de Taquara como campo de estudo permitiu uma análise comparativa e reflexiva entre distintas vivências acadêmicas e a modalidade de licenciatura. Mais do que uma preferência, essa seleção constitui um recorte metodológico estratégico, definido pela proximidade entre a pós-graduação e a graduação na mesma instituição. Essa articulação facilitou o acesso ao cenário investigado e aprofundou o contato com as fontes de pesquisa, otimizando a coleta de dados e a compreensão da realidade local.

Considerando que este estudo é qualitativo, exploratório e interpretativo, na etapa inicial, foi conduzida uma análise documental que envolveu os referenciais legais, começando pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a organização curricular, que orientam a sugestão de atividade pedagógica no ambiente universitário.

Na segunda etapa, ao prosseguir com o trabalho investigativo, realizou-se a transposição de um questionário com estudantes e egressos do curso mencionado de licenciatura. Como suporte à pesquisa, forneceu-se um guia, localizado no Apêndice A,

que foi criado com perguntas semiabertas, permitindo que o questionador conduzisse a investigação e o diálogo por meio de questionamentos, conforme a demanda e o caso em análise.

Nesta segunda análise dos dados coletados, destaca-se como processo de formação docente a obtenção de conhecimentos e competências, por meio dos quais se forma a identidade de um professor. A proposta de capacitação do docente também ressalta seu crescimento profissional e seu engajamento com a compreensão da realidade e da formação continuada. Mostra-se que é necessário posicionamento crítico em relação à sua prática pedagógica e às circunstâncias que possibilitam a sua profissão, a formação que a pessoa teve e as responsabilidades que lhe são atribuídas (André, 2005).

Dessa forma, descrevem-se as percepções dos estudantes durante o processo de formação inicial, sobre a relevância das matérias que se concentram especificamente na investigação. De certa forma, o estudo é apresentado como um complemento na universidade, com o compromisso social de não apenas educar estudiosos ou cientistas, mas o progresso local e regional. Afinal, a qualificação do trabalho docente deve ser priorizada na universidade, como local de profissionalização, com o objetivo de adquirir novos conhecimentos pelo estudante, buscando assim equilibrar o desempenho profissional com a pesquisa (Abdalla, 2006).

É importante ressaltar a cultura como fundamento para a melhoria e eficácia do desenvolvimento, pois a educação não só transmite informações, como também expande a habilidade para conectar os conteúdos e desenvolver interpretações pessoais. Não é possível deixar de enfatizar que as ações interdisciplinares visam novas atitudes em relação ao conhecimento, concebendo um ser integral e ressaltando o aspecto pessoal em todas as suas dimensões — intelectual, emocional, social e cultural — e se estabelecendo como um projeto coletivo diante das comunidades. Como resultado, os elementos culturais foram ligados ao processo de desenvolvimento, como um conjunto de valores que foram definidos na sociedade.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NAS FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA: CONTEXTOS E DESAFIOS

A formação docente nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) é marcada por um compromisso com o desenvolvimento regional e a capacitação continuada de seus professores, buscando a excelência no ensino. Os principais contextos e desafios incluem a integração de novas tecnologias e a adaptação às demandas contemporâneas da educação.

A FACCAT foi criada em 1988, com a autorização do curso de Pedagogia (anteriormente Faculdade de Educação de Taquara), para suprir a demanda por profissionais qualificados na região do Vale do Paranhana. A instituição tem um papel central no desenvolvimento cultural, social e econômico local. O Vale do Paranhana é uma região geográfica e socioeconômica no Rio Grande do Sul, localizada na encosta Inferior do Nordeste e integrada à bacia do Rio dos Sinos. Baseada no comércio, indústria de calçados (em cidades como Igrejinha e Parobé) e, cada vez mais, no turismo de natureza e aventura (rafting em Três Coroas e cascatas em Riozinho). Marcada por fortes heranças germânicas, visíveis na arquitetura enxaimel, na gastronomia (cuca e chimia) e em eventos como a Oktoberfest de Igrejinha e o Acampamento Gaúcho de Taquara.

O cenário da pesquisa, centrado em Taquara, caracteriza-se como um polo regional de serviços, educação e comércio, conectando a Região Metropolitana a Serra. O território é formado por seis municípios principais: Taquara (Sede da FACCAT), Igrejinha, Parobé, Três Coroas, Rolante e Riozinho. Taquara situa-se a aproximadamente 72 km de Porto Alegre. O campus das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) está localizado na Avenida Oscar Martins Rangel, no bairro Fogão Gaúcho.

Figura 1: Mapa da região do Paranhana/RS



Fonte: MATTEM JUNIOR, Alexandre Aloys; SPRICIGO, Gisele; RUFFONI, Janaína. Uma análise da resiliência regional para o Vale do Paranhana/RS/Brasil.

O nome “Taquara” deriva da abundância de bambus silvestres (taquaras) nas margens dos rios locais. A ocupação efetiva iniciou-se em 1846, liderada por Tristão José Monteiro, com a chegada de imigrantes predominantemente alemães. Taquara foi elevada à condição de vila em 17 de abril de 1886, data celebrada como seu aniversário. Historicamente, a região cresceu como um entreposto comercial para os produtos que vinham da Serra rumo à capital, consolidando-se posteriormente através da indústria coureiro calçadista e do setor educacional.

A FACCAT investe em programas internos de formação continuada para seu corpo docente, com o objetivo de aprimorar constantemente as práticas pedagógicas. Iniciativas como a “Formação Docente Diretrizes e Concepções” e o programa “Compartilhando Saberes” são exemplos dessa abordagem, que promove a troca de experiências e a atualização profissional.

Durante a pandemia de COVID-19, a instituição rapidamente se adaptou, promovendo encontros virtuais e capacitações sobre o uso de ferramentas digitais, como o Google Meet e o Google Classroom, para garantir a continuidade do ensino. Um dos desafios constantes é a incorporação efetiva de novas tecnologias e metodologias ativas nos currículos e na prática diária, reconhecendo a importância da adaptação à era digital. A promoção de uma educação inclusiva é um pilar central e, ao mesmo tempo, um grande desafio. A formação deve abordar não apenas conhecimentos teóricos, mas também competências socioemocionais e práticas pedagógicas para lidar com a diversidade de alunos e a inclusão de estudantes com deficiência.

Embora a formação contínua seja incentivada, os desafios inerentes à profissão docente no Brasil, como a falta de valorização da carreira, condições de trabalho e a falta de apoio familiar em relação à escola, também afetam os profissionais da FACCAT, exigindo resiliência e constante aprimoramento. Lidar com a falta de disciplina e o interesse dos alunos, além de garantir a motivação em sala de aula, são desafios práticos diários enfrentados pelos professores.

A FACCAT atua como um polo de formação docente na região, enfrentando os desafios contemporâneos por meio da capacitação contínua e da busca por práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. A formação docente nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) é reconhecida por sua forte ligação com o desenvolvimento regional do Vale do Paranhana. Esse processo de formação se concentra em adaptar os futuros professores a um cenário educacional cada vez mais tecnológico e inclusivo.

A FACCAT atua como um polo de transformação social. A formação de professores (através de licenciaturas como Pedagogia, Letras, Matemática e História) busca atender à demanda das redes municipais e estaduais da região, focando em uma educação comunitária que valoriza a realidade local. Os principais desafios enfrentados na formação docente atual incluem: integrar inteligência artificial e ferramentas digitais no currículo de forma ética e pedagógica; preparar o docente para lidar com o bem-estar emocional próprio e dos alunos no ambiente escolar; e formar profissionais capacitados para a educação especial e para a diversidade em sala de aula.

O diferencial da instituição reside na articulação entre teoria e prática desde o início do curso. Programas de iniciação à docência e estágios supervisionados são desenhados para que o acadêmico compreenda a gestão da sala de aula e as políticas públicas educacionais vigentes.

Diante dos obstáculos atuais que a educação enfrenta, as universidades são exigidas a oferecer uma formação de qualidade, baseada na interação entre diferentes conhecimentos e na oportunidade de sínteses pessoais. Nesse contexto, o fornecimento de subsídios já não é suficiente para o acesso ao conhecimento, porém é essencial o estudo interdisciplinar para dar novo significado às informações, convertendo-as em conhecimentos e saberes mais alinhados com a vida prática,

vinculando teoria e prática, conhecimentos com sentido plural que interajam com as diversas áreas das ciências.

A incorporação de uma abordagem pedagógica que fortalece o campo do questionamento e da pesquisa pode ser entendida como uma alternativa pedagógica política que interrompe o curso da reprodução de métodos educacionais ultrapassados. Além disso, é uma opção que ganha destaque na formação para a docência e que oferece a oportunidade de construir uma nova perspectiva para a universidade, ou seja, uma perspectiva mais diversificada e politizada. Essa perspectiva, no entanto, exige entendimento de quem está envolvido nos planejamentos dessa formação e de todos os envolvidos, tanto docentes quanto discentes.

Nóvoa destaca que os docentes são funcionários distintos porque sua ação está repleta de intencionalidade política, uma vez que facilitam projetos e objetivos sociais. “No instante em que a escola se estabelece como um meio privilegiado de estratificação social, os docentes começam a assumir um papel central nos trajetos da ascensão social” (Nóvoa, 1995, p. 17). Dessa forma, tornam-se símbolos de esperança de ascensão social de diferentes segmentos da população e como “agentes culturais, os docentes são também, inegavelmente, agentes políticos” (Nóvoa, 1995, p. 17).

Um dos principais obstáculos enfrentados pelo Brasil atual é a obtenção de uma educação de qualidade; no entanto, como podemos formar bons professores? No ano de 1996, foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o objetivo de reorganizar o ambiente acadêmico e equilibrar as atividades entre a educação e a pesquisa, com o objetivo de capacitar profissionais competentes para atuarem na educação. Com o passar dos anos, as universidades têm refletido sobre como implementar as transformações no ensino superior, visando à unificação entre docência e ciência de maneira integrada, eliminando o processo de dissolução entre elas (Brasil, 1996).

O Curso de Pedagogia foi formado por meio de um processo histórico complexo, no qual cada fase da política brasileira foi estabelecendo mudanças por meio de disposições legais, orientando uma série de debates com o objetivo de possíveis mudanças. O curso de pedagogia começou a ser oferecido, debatido e posto em prática no Brasil a partir da década de 1930. Esse período histórico foi

marcado como uma época tumultuada, marcada por debates sobre os temas voltados à educação que tiveram uma conexão significativa com os eventos socioeconômicos e culturais que caracterizavam o período. Os debates educacionais eram conduzidos por correntes ideológicas ligadas a partidos políticos de intelectuais que associavam a educação às suas perspectivas e ideologias políticas. O debate sobre a formação docente ocorreu de maneira mais significativamente em 1939, influenciada pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova², intervalo em que também se enfatiza a defesa da formação de professores em nível superior no contexto universitário.

Com a queda de Getúlio Vargas em 1945 e o restabelecimento da democracia no Brasil, as conversas sobre a educação no Brasil, especialmente no que diz respeito às oportunidades de democratizar a educação e a garantia de que todos os habitantes tenham as mesmas oportunidades de acesso do país. O Decreto-Lei n.º 8.558/46 institui a função de Orientador Educacional (que deveria ter formação em Pedagogia) como um agente fundamental para o progresso da educação. Além de proporcionar capacitação aos futuros orientadores educacionais por meio do curso de Pedagogia, também começou a preparar docentes para o exercício do magistério no Curso Normal, além de profissionais qualificados para ensinar no ensino primário e secundário.

Na década de 1950, começa um processo de debate acerca do modelo universitário que prevalecia no país desde a década de 1930, introduzindo como foco a demanda por uma legislação que fortalecesse as diretrizes nacionais essenciais para a educação, uma vez que, naquele período histórico, a educação necessitava de uma reforma universitária para atender de forma mais eficaz às demandas formativas. Cunha (2007) relata que durante a gestão do então presidente João Goulart, em 1961, foi sancionado o decreto-lei n.º 4.024 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Naquela oportunidade, foi determinado o Conselho Federal de Educação, que instituiu “currículos mínimos” para diversos cursos, incluindo o de Pedagogia.

² O manifesto dos pioneiros da Educação Nova é consolidado pela elite intelectual acerca da proposta educacional implementada pelo governo que destacava a possibilidade de organização da sociedade brasileira, mesmo com diferentes posições ideológicas, vislumbra a possibilidade de impactar a estrutura da sociedade brasileira sob a perspectiva de ensino. Concebido por pensadores, incluindo Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Cecília Meireles. Quando foi lançado, no meio ao processo de reorganização política decorrente da Revolução de 30, os documentos foram o marco inicial do projeto de renovação educacional do território nacional. Além de evidenciar a desorganização do sistema escolar, sugeria que o governo elaborasse um plano abrangente de educação e sustentava a bandeira de uma escola única, pública, laica, acessível a todos e sem custos.

Na década de 1960, foi emitido o Parecer CFE n. 253/69, que estabelecia os profissionais graduados em Pedagogia, como docentes do Ensino Normal e especialistas para as tarefas de supervisão, gestão e direção nas instituições de ensino e sistemas educacionais. Assim, o currículo do curso foi atualizado para incluir as competências para as áreas específicas, dividindo a formação do Pedagogo e estabelecendo o título de licenciado como padrão a ser alcançado em qualquer uma das habilitações cursadas. Isso significa que os detentores do diploma de pedagogia, em última instância, eram docentes do ensino normal.

Outro ponto a considerar é a exigência do estágio supervisionado estabelecido pela Resolução n. 2/69, uma vez que se considerava que um curso na área da Educação necessitava uma prática das atividades relacionadas à sua qualificação. Nos anos 70, instituições e alunos se manifestaram e exerceram pressão para revisar as Diretrizes do Curso.

Assim, debates foram realizados entre as décadas de 1970 e 1980 impulsionados por movimentos de educadores que refletiam sobre as questões educacionais que diziam respeito ao contexto brasileiro, considerando a extensa ditadura militar e a desconfiança nas instituições que simbolizavam a autoridade estabelecida pelo estado. Durante esse período, as relações entre educação e sociedade passaram a ser criticadas, uma vez que educadores lutavam pela implementação de políticas que abordassem a capacitação profissional dos educadores. Nesse contexto, focavam-se os debates sobre a formação do pedagogo e do docente.

A partir dos anos 1980, as críticas começaram a se direcionar a formação tecnicista dos educadores. Professores determinados a romper com a ideologia tecnicista realizaram várias ações para enfatizar e incorporar o caráter sócio-histórico dessa formação. Ressalta-se a demanda por um profissional que possua domínio e entendimento da realidade de sua época, com uma consciência crítica que a capacitasse a atuar e modificar as condições da escola, da educação e da sociedade (Libâneo, 2008).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, as mudanças na educação brasileira têm se mostrado a partir da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até a etapa do Ensino Superior, introduzindo novas designações para a educação pré-escolar, Educação de primeiro grau,

educação de segundo grau e educação de terceiro grau. Essa alteração foi particularmente evidente nas universidades públicas e nos cursos de capacitação de professores.

A lei aprovada em 1996, ao estabelecer novas propostas de formação, gerou, além dos cursos tradicionais de graduação, a criação dos Institutos Superiores de Educação. Com a intenção desenvolvida em 2002 pela comissão de especialistas em pedagogia as discussões acerca das diretrizes curriculares se estendem até 2026. Neste tempo, o Conselho Nacional de Educação divulgou a minuta do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. No dia 13 de dezembro de 2005, buscando abranger as diversas pressões do campo educacional, o Parecer CNE/CP n. 5/05, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, exibiu o projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Ao longo do processo de formação curricular dos cursos voltados para a formação de professores, é fundamental perguntar quais são as responsabilidades didáticas e pedagogias essenciais para a formação de professores. Nesse sentido, a interação entre diferentes áreas da formação, incluindo a área de pedagogia, se torna essencial na medida em que o ensino engloba, no processo de formação, a integração entre teoria e prática que é formada não apenas pela pesquisa, mas também pela extensão. Negri (2010) enfatiza que a formação, com base em uma análise sobre as possibilidades e abordagens práticas contemporâneas, deve incentivar a reflexão referente ao processo didático dialógico dos conteúdos, o que torna imprescindível o entendimento dos componentes que alteram e (re)significam a conexão entre ensino e investigação.

Na capacitação do profissional, das disciplinas de pedagogia, é fundamental discutir a conexão entre os conhecimentos variados, capacitando o docente para trabalhar em diferentes áreas e variados contextos, criando sentidos de mundo para si e auxiliando os alunos a entendê-lo. Repensar a formação e a prática docente implica buscar novas maneiras de adquirir conhecimento, a partir de uma perspectiva do saber interdisciplinar, multicultural e híbrido, alinhados com as demandas intelectuais por novas abordagens, por meio de esforços com os quais se familiarizam e pretende trabalhar como profissionais da educação (Raynaut, 2014).

Para isso, Vygotsky (1995; 2001) confiava na organização e na intencionalidade do processo de aprendizagem como elementos centrais para aprimorar a aprendizagem, ou seja, na orientação das relações humanas. De acordo com o autor, o bom ensino depende de uma pessoa mais competente que organiza ambientes e circunstâncias de aprendizagem, incentivando a interação, mediação, estímulos à atividade intelectual e fortalecimento de conhecimentos previamente assimilados (Oliveira, 1997). Compreende-se que a lógica vygotskyana de interação, aprendizagem e desenvolvimento também é fundamental para a formação docente (Moretti, 2009). Sua utilização, de fato, não é uma novidade nas pesquisas destinadas à capacitação de professores (Castanho; Costa, 1999; Gimenes; Longarezi, 2011).

Embora seja aplicável, a formação de professores é um assunto complexo, profundo e desafiador. O reconhecimento de uma sociedade que valoriza cada vez mais o desempenho, resultados e qualificação (Hypolito; Vieira; Pizzi, 2009; Lopes; López, 2010; Newman; Clarke, 2012) redefine a função do professor. Da mesma forma, amplia as discussões e ações de intervenção que possam apoiar essa práxis (Castanho; Costa, 1999). Reflexões desse tipo levam a repensar a educação em uma sociedade fortemente tecnológica e, apesar disso, conhecimentos e práticas profissionais (Moretti, 2009) propõem novas maneiras de conceber, desenvolver e oferecer uma nova dimensão à atuação docente (Sforni; Vieira, 2008), que vão além de focar apenas em inovações curriculares e didáticas.

E de que maneira as tecnologias podem auxiliar na formação de professores? Nesse cenário, um novo paradigma surge quanto ao papel do professor, em que demonstram a troca de dados científicos e culturais de diferentes tipos, produção textual, interação online, entre outros. Os autores observam que, diante disso, os professores se deparam com o desafio de utilizar informações, inovações e tecnologias para qualificar suas práticas pedagógicas, reforçando a extensão do uso das tecnologias em iniciativas educacionais (Rosenberg, 2002).

Em contrapartida, a educação deve utilizar os recursos disponíveis para buscar atender às necessidades dos indivíduos (Lévy, 1993). Assim, as tecnologias estão estabelecendo os fundamentos para um sistema estruturado de interação, mediação e internalização. Basta que lhes seja conferido o apropriado grau de intencionalidade. Além disso, a perspectiva vygotskyana, seguindo essa linha de

pensamento, é muito aplicável à formação de professores, uma vez que os trabalhos de Vygotsky sobre o aprendizado e o desenvolvimento humano é relevante para aprendizes em diferentes níveis (Hallwass, 2025), a exemplo dos docentes.

2.1 Desafios Contemporâneos na Formação Docente da FACCAT: Da Teoria à Prática

Ao longo das décadas, a formação de professores no Brasil tem sofrido várias transformações, refletindo as mudanças nas políticas educacionais e nas necessidades da sociedade. A formação de professores no Brasil começou com ênfase no ensino normal, mas ao longo do tempo se expandiu para incluir cursos superiores e programas de pós-graduação, a fim de atender aos padrões de qualidade e competência cada vez mais elevados exigidos pelo sistema educacional.

As teorias sobre a formação de professores progrediram de modelos tradicionais, focados na transmissão de conhecimentos, para visões mais críticas e reflexivas, que destacam a prática pedagógica como um componente fundamental na formação docente. Beineke (2014) ressalta que, embora tenha havido progressos teóricos, ainda há consideráveis discrepâncias entre a teoria ensinada nas universidades e a prática pedagógica nas escolas. A autora defende que:

Apesar das transformações no campo da formação de professores, a integração entre teoria e prática continua a apresentar desafios significativos. Há uma persistente lacuna entre os conhecimentos teóricos abordados nos cursos de formação e as realidades complexas enfrentadas pelos professores nas salas de aula (Beineke, 2014, p. 6).

Essa afirmação de Beineke evidencia a persistência de um problema histórico na formação de professores no Brasil: a dificuldade de integrar de maneira eficiente os conhecimentos teóricos às práticas em sala de aula. Essa falta de conexão é frequentemente apontada como um dos principais desafios para a eficácia da formação de professores.

Ademais, as abordagens atuais sobre a formação de professores destacam a importância de um ensino que capacite o docente a ser um pesquisador de sua própria prática. Silva (2011) contribui para essa discussão ao afirmar que “a formação de professores deve transcender a aquisição de técnicas para se

converter em um processo contínuo de pesquisa e reflexão crítica sobre a prática pedagógica” (Silva, 2011, p. 160).

Assim, nota-se que a formação de professores no Brasil permanece sendo um campo em contínua evolução, que procura atender aos desafios apresentados por um cenário educacional em rápida transformação. As teorias contemporâneas defendem uma integração mais eficaz entre teoria e prática, com o objetivo de não só transmitir o conhecimento, mas também desenvolver habilidades críticas reflexivas que possibilitem ao docente adaptar-se e responder de forma proativa às demandas de seus estudantes.

A teoria e a prática na formação de professores são afetadas por uma dicotomia que mostra a eficácia da formação docente. Essa separação pode gerar problemas para os professores em formação, que frequentemente se deparam com um abismo entre o que aprendem nos cursos e as realidades práticas das salas de aula. A dicotomia entre teoria e prática ainda é um ponto central nos debates sobre a formação de professores, afetando diretamente a qualidade do ensino.

Carvalho e Martins (2017) ressaltam que a resolução desse dilema não é simples, indicando a necessidade de uma estratégia mais integrada na formação dos professores. Eles declaram que:

É imprescindível a busca por estratégias que integrem teoria e prática de modo a formar professores capazes de refletir sobre sua prática e utilizar os conhecimentos teóricos como ferramenta para a resolução de problemas cotidianos em sala de aula (Carvalho & Martins, 2017, p. 174).

Esta citação ilustra a ideia de que a efetividade da formação de professores está na habilidade de combinar teoria e prática de modo que uma complemente a outra, possibilitando uma formação mais robusta e alinhada às necessidades do ensino. Em contrapartida, a análise de Garcia, Fonseca e Leite (2013) apresenta uma visão de como a prática pode funcionar como uma tecnologia do eu docente, fortalecendo a identidade e a autonomia do professor em formação. Eles esclarecem que:

A prática docente, quando integrada às teorias estudadas, possibilita ao futuro professor uma base para a construção de sua identidade profissional, agindo não apenas como aplicação de teorias, mas como um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. (Garcia, Fonseca & Leite, 2013, p. 240).

A separação entre teoria e prática na formação de professores tem um impacto considerável, influenciando a forma como os docentes em formação enxergam sua profissão e se preparam para lidar com os desafios do ensino. É fundamental desenvolver estratégias que unam esses dois elementos para formar um profissional reflexivo, crítico e apto a se adaptar às mudanças constantes no campo educacional. Dessa forma, a combinação de teoria e prática não só eleva a qualidade da formação, como também capacita o docente para uma atuação mais eficiente e que atende às demandas de seus estudantes e da sociedade.

Os obstáculos para integrar teoria e prática na formação de professores são muitos e diversos, espelhando as complexidades intrínsecas ao contexto educacional. As instituições de ensino enfrentam desafios consideráveis ao tentar integrar esses dois componentes essenciais, o que pode afetar a formação dos futuros educadores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino que eles podem proporcionar.

A rigidez curricular é um dos principais obstáculos identificados, pois frequentemente restringe as chances de aplicar os conceitos teóricos na prática. Viana (2017) aborda esse ponto no âmbito da formação de professores, destacando que a rigidez dos currículos impede a incorporação de novas metodologias pedagógicas que poderiam aprimorar a experiência prática dos alunos. Ele declara:

A rigidez nos currículos dos cursos de formação de professores muitas vezes impede que estes explorem metodologias inovadoras, que são essenciais para uma verdadeira integração entre teoria e prática. É necessário revisar e adaptar os currículos para incluir mais atividades práticas que estejam alinhadas com as teorias abordadas. (Viana, 2017, p. 128).

Estudos de caso que demonstram como a inovação curricular pode ajudar na aplicação de teorias em situações práticas ilustram esse desafio. Por exemplo, um estudo realizado por Beineke (2014) demonstra que programas que incluem simulações e estágios, práticos desde o início do curso costumam preparar os professores de forma mais eficaz para os desafios reais da sala de aula, proporcionando-lhes a chance de aplicar teorias em contextos reais de ensino.

A falta de alinhamento entre as expectativas das instituições de formação e as demandas reais das escolas representa outro desafio considerável. Garcia, Fonseca e Leite (2013) abordam essa questão, enfatizando que a falta de alinhamento entre

o que é ensinado nas universidades e as práticas pedagógicas existentes nas escolas representa um desafio contínuo. Desse modo, “os professores em formação muitas vezes se deparam com uma realidade escolar que pouco se assemelha aos modelos teóricos discutidos durante sua formação” (Garcia, Fonseca & Leite, 2013, p. 250).

Esses desafios destacam a importância de uma colaboração mais próxima entre universidades e escolas, além de uma atualização constante dos currículos de formação docente para assegurar que estejam em sintonia tanto com as inovações teóricas quanto com as demandas práticas do ensino. As instituições de ensino podem superar os desafios que atualmente dificultam a formação de professores, de fato, eficaz e responsiva às demandas contemporâneas da educação.

As projeções futuras para a formação de professores indicam uma progressão constante e adaptativa no campo da educação, com um foco cada vez maior na combinação entre teoria e prática, além do uso de tecnologias e metodologias inovadoras. As tendências emergentes englobam o fortalecimento da formação contínua e do desenvolvimento profissional, considerando as diversas realidades dos ambientes educacionais contemporâneos. Essas tendências têm o potencial de prepará-los de maneira mais eficiente para lidar com os desafios do ensino no século XXI.

Uma das tendências mais significativas é a transformação digital da educação. A incorporação crescente de tecnologias digitais na formação de professores não só simplifica o acesso a uma variedade de recursos educacionais, como também incentiva abordagens pedagógicas mais flexíveis e adaptáveis. A digitalização possibilita uma personalização mais ampla do aprendizado, permitindo que os futuros professores aprendam e se desenvolvam conforme suas próprias necessidades e ritmos. Viana (2017) propõe que “a incorporação de tecnologias digitais na capacitação de docentes pode transformar radicalmente a maneira como os conhecimentos teóricos são aplicados na prática, possibilitando simulações e experiências imersivas que antes eram inviáveis” (Viana, 2017, p. 132).

Ademais, há um aumento na conscientização acerca da relevância do desenvolvimento emocional e social dos educadores, o que indica a necessidade de uma abordagem mais abrangente na formação docente. Isso abrange, além de habilidades pedagógicas e domínio da disciplina, competências emocionais e

sociais, fundamentais para a gestão da sala de aula e interação eficaz como estudantes.

Para enfrentar os desafios atuais na formação de professores, é essencial que as instituições de ensino adotem métodos mais integrados e contextualizados. Isso significa não só revisar os currículos para garantir um equilíbrio entre teoria e prática, mas também assegurar que a formação dos professores atenda às demandas educacionais atuais. Carvalho e Martins (2017) enfatizam que “a necessidade de uma reformulação curricular que interage de forma eficaz entre a teoria e a prática é premente, considerando as rápidas mudanças no ambiente educacional e as novas demandas sobre os professores” (Carvalho & Martins, 2017, p. 179).

Dessa forma, as perspectivas futuras para a formação de professores são encorajadoras, porém demandam uma avaliação constante e uma resposta adaptativa às novas tendências. Com uma abordagem proativa e inovadora, é viável formar docentes que não apenas lidem com os desafios educacionais atuais, mas que também tenham a capacidade de definir o futuro da educação.

Os estudos e práticas pedagógicas futuros na área da educação de professores devem concentrar-se em técnicas que permitam preencher as lacunas entre teoria e prática, além de investigar novas metodologias que atendam às necessidades atuais da educação. É fundamental que as instituições de formação de professores adotem métodos que incentivem a prática reflexiva, fomentem a integração tecnológica e levem em conta os aspectos emocionais e sociais da profissão docente.

Inicialmente, sugere-se que estudos futuros se concentrem no desenvolvimento e na implementação de programas de capacitação que incorporem tecnologias digitais de forma eficiente. Essas tecnologias devem ser consideradas não só como instrumentos pedagógicos, mas como componentes essenciais capazes de revolucionar a formação dos professores, oferecendo experiências mais enriquecedoras e imersivas. Garcia, Fonseca e Leite (2013) declaram que:

A integração de recursos digitais na formação de professores deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre como essas tecnologias podem ser usadas para melhorar a qualidade do ensino e para desenvolver habilidades profissionais essenciais. (Garcia, Fonseca & Leite, 2013, p. 250).

Ademais, é essencial que os programas de formação de professores enfatizem o aprimoramento de habilidades emocionais e sociais, capacitando os educadores para gerenciar a diversidade e a inclusão em contextos educacionais. Isso abrange tanto a capacitação em métodos pedagógicos quanto a formação em competências de comunicação, empatia e gestão emocional.

A avaliação da eficácia das metodologias pedagógicas inovadoras na formação de professores é outra área relevante para pesquisas futuras. Para avaliar o efeito dessas metodologias na prática docente, é necessário realizar estudos sistemáticos e de longo prazo. Carvalho e Martins (2017) enfatizam a relevância dessa avaliação: “a eficácia das metodologias inovadoras na formação de professores deve ser avaliada, considerando tanto os resultados imediatos quanto os impactos de longo prazo na prática pedagógica” (Carvalho & Martins, 2017, p. 180).

Por fim, é recomendável que as instituições de ensino superior colaborem mais com as escolas para garantir que os currículos de formação de professores atendam às necessidades reais das salas de aula. Essa cooperação pode envolver colaborações para a criação de estágios práticos, projetos de pesquisa e programas de mentoria, possibilitando uma troca contínua de experiências e saberes entre teoria e prática. Ao seguir essas recomendações, pesquisas futuras e práticas educacionais poderão ajudar a melhorar a formação de professores, tornando-a mais relevante, eficiente e adequada aos desafios educacionais do século XXI.

Pimenta (1995) destaca a relevância do estágio na formação de professores, defendendo que as vivências práticas, quando incorporadas aos currículos, podem fortalecer a ligação entre teoria e prática. Esse aspecto é fundamental para que os futuros professores possam aplicar o que aprendem em contextos controlados e realistas. Carvalho e Martins (2017) abordam como a superação do dilema entre teoria e prática pode ser facilitada por meio de reformas curriculares que incorporam metodologias ativas e reflexivas. Eles propõem que essas metodologias podem auxiliar os docentes no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, fundamentais para a prática educacional contemporânea.

Beineke (2014) apresenta uma análise de como as reformas curriculares têm tratado os encontros e desencontros entre teoria e prática. Ela destaca que, embora as reformas sejam bem-intencionadas, elas frequentemente não conseguem atender

aos desafios que os professores enfrentam em sala de aula. Por último, Viana (2017) usa o exemplo da formação de professores para mostrar como reformas disciplinares específicas podem afetar a eficácia da interação entre teoria e prática. Seu estudo enfatiza que alterações bem-sucedidas no currículo podem levar a uma formação mais eficaz, capacitando os docentes para lidar com os desafios educacionais atuais.

Os desafios na formação docente da FACCAT (e no geral) envolvem a lacuna entre teoria e prática, com professores lidando com diversidade, tecnologia, falta de recursos, desvalorização, indisciplina e burocracia, exigindo currículos adaptativos, formação continuada focada em metodologias ativas, inclusão e o desenvolvimento socioemocional para conectar o saber acadêmico às demandas reais da sala de aula e da sociedade.

A maior barreira é a distância entre o conhecimento teórico da universidade e a realidade complexa da sala de aula, com falta de experiências práticas simuladas e alinhadas. Revisões curriculares são necessárias para incluir práticas pedagógicas inovadoras e experiências mais próximas da realidade escolar. Um desafio persistente é evitar que os estágios sejam apenas burocráticos. A FACCAT busca fortalecer o vínculo com as redes municipais de ensino, permitindo que o acadêmico vivencie a realidade escolar desde os primeiros semestres, aplicando conceitos de psicologia da educação e didática em tempo real.

A adaptação a ferramentas digitais e a implementação de metodologias ativas (como aprendizagem baseada em projetos) são cruciais, mas geram dificuldades. Estimular o professor a ser um aprendiz contínuo, capaz de refletir sobre sua prática e dialogar com os saberes dos alunos, pode inspirá-los em pensadores como Paulo Freire. Não se trata mais apenas de usar computadores, mas de integrar a Inteligência Artificial no planejamento escolar. Os futuros professores precisam aprender a usar ferramentas de IA para personalização do ensino sem perder a essência da mediação humana.

Lidar com alunos de diferentes origens, ritmos de aprendizagem e necessidades especiais exige novas abordagens pedagógicas para integrar o desenvolvimento socioemocional à formação, preparando o professor para lidar com questões como intolerância, ansiedade e outras demandas sociais. A formação exige preparo para lidar com Neuro diversidade (TEA, TDAH) e a inclusão de alunos

com deficiências. O desafio é capacitar o docente para adaptar currículos de forma orgânica, garantindo que a “escola para todos” não seja apenas um conceito teórico.

Baixos salários, excesso de burocracia e falta de recursos impactam a motivação e a capacidade de planejamento do professor sendo necessário implementar simulações e tecnologias educacionais para que futuros professores experimentem e testem suas práticas em ambientes seguros. O cenário atual destaca a necessidade de competências socioemocionais. Formar um professor na FACCAT hoje envolve prepará-lo para a gestão de conflitos e para a manutenção de sua própria saúde mental diante de rotinas exaustivas.

Manter os alunos motivados e interessados em um mundo com muitas distrações é um desafio constante e por isso se torna necessária a formação que não apenas ensine a teoria, mas prepare o docente para ser um profissional crítico, adaptável e engajado, capaz de mediar a complexidade do ensino contemporâneo. Com turmas heterogêneas, o desafio é abandonar o modelo de “aula única” para todos. A formação foca em Metodologias Ativas, onde o aluno da graduação aprende a ser o facilitador de diferentes ritmos de aprendizagem.

Há necessidade de atualização constante para acompanhar as mudanças educacionais e sociais, promovendo uma postura reflexiva e dialógica. A formação docente na FACCAT (Faculdades Integradas de Taquara), reflete os desafios de equilibrar o rigor acadêmico com as demandas tecnológicas e sociais do Vale do Paranhana. O maior nó crítico é transformar a teoria pedagógica em prática efetiva na sala de aula.

2.1.1 Formação Docente em Tempos de Mudanças: Contextos e Desafios na FACCAT

A partir da análise dos documentos e do diálogo estabelecido com profissionais da área da educação da IES, a pesquisa indica que a FACCAT promove frequentemente discussões e capacitações sobre a formação de professores, especialmente em resposta a desafios contemporâneos como a tecnologia e a pandemia. A formação docente na FACCAT (Faculdades Integradas de Taquara), especialmente no cenário atual, reflete a necessidade de adaptar o ensino a um mundo em constante transformação tecnológica e social. A

consolidação de modelos que mesclam o presencial com o digital exige que o professor não apenas use ferramentas, mas redesenhe a experiência de aprendizagem.

O foco mudou da entrega de conteúdo para a curadoria e o pensamento crítico, utilizando a Inteligência Artificial como parceira no processo educativo. Como instituição comunitária, a FACCAT mantém a formação voltada para as demandas do Vale do Paranhana, conectando a teoria acadêmica às necessidades das escolas locais. Ao abordar-se a formação de professores, encontra-se variáveis que abrangem desde a definição do termo até a implementação dos processos reais de preparação e desempenho do docente.

Discutir educação e formação docente leva a Émile Durkheim, sociólogo, psicólogo e pensador francês. McCulloch (2012) aborda a participação ativa de Durkheim no curso da história da educação e da capacitação de profissionais relacionados a ela. Durkheim sustentou a noção de que os docentes não deveriam estar restritos apenas ao currículo ministrado, mas também saber analisá-los e aplicá-los de maneira a, conforme o autor, assumir a responsabilidade de formar opiniões com base no entendimento de todas as variáveis em que a educação está inserida.

Na mesma linha de pensamento, Saviani (2009) apresenta um breve relato histórico sobre a educação e a formação docente no século XIX, quando da expansão do ensino. Da mesma maneira, o autor aborda em sua teoria a formação dos docentes e suas perspectivas na história da educação no Brasil. Saviani (2009) aborda os modelos que moldavam a formação de docentes. O primeiro modelo dos Conteúdos Culturais-Cognitivos tinha como foco os professores das áreas específicas do conhecimento que eram majoritariamente empregados nas instituições de ensino superior, enquanto o segundo, conhecido como Modelo Pedagógico Didático, estava dedicado à capacitação de professores primários.

O autor destaca a formação de professores ao longo da história da educação como prática realizada em contextos sociológicos distintos e afastados, evidenciando os períodos e mudanças que a sociedade experimentou ao longo dos séculos. Entre suas explicações, Saviani destaca os desafios que a formação de professores provoca, a partir dos dois modelos mencionados. Argumenta que esses modelos não poderiam ser abordados de maneira diferente e inseparável, mas sim

um complemento do outro. O autor faz referência as oportunidades e demandas que os docentes têm, abrangendo a formação profissional e as condições de trabalho dignas para todos os profissionais da educação, além de considerações acerca da função da educação no âmbito social e humano.

Nóvoa (1992) destaca a importância da formação profissional e da aprendizagem contínua dos educadores como fatores essenciais para a evolução da educação. O autor provoca uma reflexão sobre a formação na carreira docente e a capacitação dos professores, abordando o tema através de uma análise sócio-histórica e política da profissão em Portugal.

Ao examinar as questões levantadas por Nóvoa, pode-se concluir que, da mesma forma que o Brasil apesar de ser considerado “jovem”, Portugal exhibe angústias e uma sensação de historicidade nas questões que englobam os profissionais da educação. Acredita na importância de uma estratégia constante de formação e treinamento em serviço. Alega que essa é uma tendência em ascensão e essencial, “estar em formação requer um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre as trajetórias e iniciativas próprias, visando à criação de uma identidade pessoal e profissional” (Nóvoa, 2017, p. 13). Seus escritos reiteram suas reflexões acerca do docente como um indivíduo ativo, reflexivo, com uma trajetória histórica e responsável por seu próprio aprendizado e atualização metodológica e contínua.

Na mesma linha, mas sem restringir suas declarações ao contexto das tecnologias, Gatti (2008) discute as políticas públicas voltadas à formação continuada no Brasil. A autora declara que o termo “educação continuada” é um conceito amplo, que possibilita uma variedade ilimitada de interpretações, fazendo referência a:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos. (Gatti 2008, p.1).

A autora menciona diversos recursos e formatos para a aquisição da formação continuada. Analisa as diversas formações considerando as esferas municipal, estadual e federal. Aborda sobre a formação continuada como núcleo central da sociedade. A demanda pela escola abrange uma variedade crescente de indivíduos únicos ou ainda a necessidade de uma formação adicional que aborde a lacuna na formação inicial de nossos docentes. Ambas as abordagens conduzem à reflexão sobre a educação como elemento essencialmente social e indispensável em uma sociedade em constante mudança.

A autora finaliza suas considerações apresentando questionamentos e levantando incertezas sobre a formação continuada. Apresenta ao leitor questionamentos que orientam as políticas públicas como núcleo das transformações viáveis na esfera institucional de formação superior, em oposição à ideia, de que a formação é suplementar e complementar à formação em nível superior, indispensável para o exercício da profissão docente.

Ao considerar a educação, a psicologia contribui ao analisar a formação do docente, entendendo-o como um indivíduo moldado por valores, crenças e dogmas. Tanto o docente quanto o estudante são sujeitos a transformações constantes, e cabe ao docente refletir sobre seu “ser” e “estar” professor. Isso traz novas variáveis que cada pessoa deve considerar continuamente em sua forma de viver. A formação é um tópico constante e essencial no ambiente educacional formal, seja de forma individual ou coletiva, uma vez que trata da singularidade do profissional.

A oportunidade de formação continuada, independentemente de ser proporcionada pelos diversos órgãos da educação ou por meio das políticas públicas implementadas, têm relevância, pois refletem a prática do aprendizado e ação coletiva conjunta, respeitando a individualidade e incluindo a completude.

A formação de docentes tem passado por mudanças consideráveis diante dos novos desafios sociais e tecnológicos que caracterizam o século XXI. É evidente o aumento da utilização de tecnologias digitais no dia a dia escolar, tanto por exigências da pandemia, quanto em razão de alterações nos perfis dos alunos ou de novas ideias sobre práticas pedagógicas. Professores de diferentes níveis de ensino enfrentam uma quantidade significativa de recursos digitais e, em algumas ocasiões, enfrentam desafios para integrá-los de maneira apropriada em sua rotina como educadores. Silva e colaboradores (2023) enfatizam que a formação docente deve ir

além da simples instrumentalização, ou seja, é imprescindível que os professores tenham acesso a programas de formação que apoiem o uso consciente e crítico das tecnologias digitais pedagógicas.

Nesse contexto, a etapa de docência nos cursos de graduação, em colaboração com a parceria do professor-orientador, surge como um espaço privilegiado para a formação, com capacidade de fomentar a conexão entre teoria e prática e de incentivar o desenvolvimento de conhecimentos docentes mediados por ferramentas digitais.

Entender a função do formador nesse processo envolve admitir que o estágio de docência não se restringe à observação ou implementação de métodos já estabelecidos, mas representa um espaço de coformação, onde praticar a docência e formar para a docência são dimensões indissociáveis (Araújo e Fortunato, 2020). Nesse contexto, o formador desempenha o papel de intermediário de vivências que conectam teoria e prática, pesquisa e ensino, com base nas experiências reais do dia a dia educacional. Portanto, a formação de professores também envolve a reconstrução, em parceria com os licenciandos, os significados de ser e aspirar a ser docente em um mundo caracterizado por transformações constantes e desafios intrincados.

Entender a formação docente exige levar em conta diversos conhecimentos, contextos e obstáculos apresentados pela sociedade atual. Escritores como Nóvoa (2022), Tardif (2014) e Araújo e Fortunato (2020) ressaltam que o crescimento profissional do docente vai além do aspecto técnico, abrangendo elementos éticos, culturais e sociais, além da necessidade de constante análise crítica da própria prática. Nesse contexto, o surgimento das tecnologias digitais não se trata apenas de uma mudança de recursos, mas também de uma nova configuração dos modos de instruir, adquirir conhecimento e capacitar docentes. Pensar sobre a incorporação de tecnologias digitais na formação de professores, portanto, envolve a análise de suas capacidades e limitações, assim como os efeitos na formação da identidade e das atividades dos futuros educadores.

Essa orientação normativa destaca a relevância de considerar a formação docente, permitindo que ela possa auxiliar na integração consciente das tecnologias digitais à rotina dos docentes no ambiente escolar, de forma contextualizada e em sintonia com as necessidades da educação contemporânea.

Entender a formação docente na era digital também requer consideração da complexidade dos processos que envolvem a inovação pedagógica. Como Prata-Linhares e Arruda (2017) argumentam que inovar na docência vai além da implementação de recursos tecnológicos: abrange aspectos pessoais, organizacionais, instrumentais e contextuais que se conectam à intencionalidade pedagógica e ao compromisso ético do docente. Nesse contexto, a adoção de tecnologias digitais deve ser entendida como parte de um processo reflexivo e contextualizado, que promova o desenvolvimento de práticas autorais, críticas e sensíveis às realidades dos indivíduos em educação. Essa visão ajuda a expandir o conceito de inovação, movendo-o de uma lógica puramente instrumental para uma abordagem pedagógica integrada focada na criação de experiências educativas que promovam transformação.

No entanto, desenvolver trajetórias formativas que vão além da esfera técnica da aplicação de tecnologias em um cotidiano escolar diversificado continua sendo uma investigação inacabada, composta por tentativas, ajustes e aprendizados coletivos e contínuos.

O artigo 62 sugere que a LDBEN 9.394/96 tem por acaso oferecer aprimoramento ao processo de formação superior dos docentes e também para isso, busca oferecer opções que vão desde a formação inicial até a continuada, priorizando o formato presencial e, na impossibilidade desse, por meio da educação a distância, utilizando recursos tecnológicos que possibilitem relação entre professor e aluno.

A formação do docente reflexivo é um aspecto de grande relevância no processo de desenvolvimento. Nesse cenário, Kuhn (1997) declara que as crises são um pré-requisito essencial para o surgimento de novas teorias. Portanto, se estiver certo, é hora de novas teorias e novos desafios. Toda proposta de um mundo mais humano deve ser acolhida com entusiasmo.

No que diz respeito à utilização de tecnologias educacionais digitais no ambiente escolar para que possam contribuir nos processos educativos, a formação inicial dos docentes para que empreguem essas tecnologias se torna um fator essencial. Em razão das demandas decorrentes do uso de recursos tecnológicos no âmbito educacional é necessária uma reavaliação da prática pedagógica, que permite atender às demandas educacionais que são trazidas para o ambiente

escolar. Esse tipo de reflexão requer atenção tanto na formação inicial quanto na formação continuada, considerando transformações no cenário educacional, debates e criação de práticas que possuam o objetivo de beneficiar tanto o professor quanto o aluno.

Para que essa prática seja eficaz e realmente impacte o processo educacional, é imprescindível que na formação inicial de professores sejam trabalhadas disciplinas com ênfase no uso de tecnologias digitais para educação. Isso envolve alterações no projeto político do curso, nas quais sejam incluídas disciplinas específicas que têm como objetivo qualificar e aprimorar as habilidades do futuro professor para conduzir suas aulas com o uso de recursos tecnológicos, incentivando-o a reconsiderar sua abordagem pedagógica adaptada às novas ferramentas educacionais.

Gatti (2009) declara que as condições para a formação dos docentes ainda estão longe de serem vistas como satisfatórias. Os planos políticos de curso são desenvolvidos e organizados de acordo com as questões ligadas às práticas profissionais, assim como suas metodologias e maneiras de trabalhar em sala de aula. No entanto, ao longo de todo esse processo, a conexão entre teoria e prática que deve ser estabelecida com os futuros docentes é ignorada, ou seja, as habilidades e competências que devem ser tratadas para que esses profissionais consigam reformular suas práticas de ensino.

Na conexão entre tecnologia e pedagogia, existe a expectativa de que por meio de um aprimoramento na formação continuada dos docentes, possa contribuir para traçar um percurso interessante, uma vez que os docentes são os responsáveis por facilitar a disseminação do conhecimento, buscando as melhores estratégias para isso. Sob essa perspectiva, pode-se dizer que o docente deixará de ser o portador do conhecimento e começará a desempenhar o papel de colaborador na educação do aluno.

No processo de formação docente, sugere-se que os professores tenham domínio e façam uso de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma conexão com o processo didático e metodológico convencional. A partir dessa declaração, fica evidente que se enfrenta uma demanda por desenvolver novos conceitos educacionais, o que exige que se deixe para trás alguns estereótipos antigos, como a noção de que o docente é o

único agente facilitador de conhecimento, do qual todos os alunos são capazes de aprender apenas com ele, de forma passiva. Assim, a demanda por novos conceitos educacionais não implica que se devem descartar completamente as metodologias tradicionais, mas sim integrar métodos tecnológicos a esses métodos.

A capacitação dos educadores deve incentivar uma reflexão que estabeleça uma conexão entre pedagogia, tecnologia, teoria e prática, resultando em um incentivo para experimentar no desenvolvimento de novas abordagens e práticas educacionais visando essa mudança positiva. Nesse cenário, compreende-se que a formação de docentes ocorre em um mecanismo que precisa envolver problemas educacionais da modernidade, tornando essencial a participação de políticas públicas na educação. O docente precisa ter a humildade de reconhecer que não é mais o foco do desenvolvimento cognitivo do estudante, mas um facilitador que procura aperfeiçoar continuamente o processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2009).

Para alcançar essa melhoria tão desejada, o educador precisará buscar formação que altere sua abordagem pedagógica, incorporando os novos recursos tecnológicos em sua grade curricular. Ainda que a propagação das tecnologias educacionais digitais esteja sendo cada vez mais adotada, e muitos professores ainda não aprenderam a lidar com elas, empregar tecnologias digitais em conjunto com a educação como abordagem metodológica requer dedicação ao progresso do processo de ensino-aprendizagem e, para isso, é imprescindível que os professores incorporem tecnologia em suas práticas pedagógicas (Tardiff, 2000).

Com base nessa declaração, entende-se que é desafiador conceber uma formação que não debate a utilização de tecnologias educacionais em sala de aula para promover o processo de ensino/aprendizagem, considerando que os estudantes desta geração em diante já nascem conectados à internet. Por isso, é relevante observar e ajustar essas transformações para evitar que a escola não seja tida como ultrapassada (Mbaya, 1997).

É indiscutível que as tecnologias educacionais digitais estão presentes nas escolas para agregar e contribuir de forma positiva e, como resultado, trouxe uma enorme variedade de obstáculos, especialmente para os docentes que necessitam de uma formação qualificada para reconhecer os traços culturais de aprendizado desta nova geração. Essas tecnologias permitem um maior grau de interação,

conexão e disseminação de informações, permitindo estudar de uma forma que antigas gerações jamais pensariam conforme explica Lévy (2010).

Se as tecnologias digitais durante o processo de formação de professores educacionais forem abordadas com ênfase nos processos pedagógicos e com o objetivo de desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos, se consolidará uma percepção favorável entre os participantes para incentivar habilidade para inovar, reinventar e expandir o repertório das práticas pedagógicas, que é ainda mais relevante do que a própria tecnologia.

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é um tema recorrente nos estudos na área da educação. A formação de professores começou a se destacar na década de 1960, quando a profissão docente foi profissionalizada. Da década de 1960 até os dias atuais, mudanças aconteceram nas esferas social, política, cultural e de crescimento econômico. Nesse contexto em constante evolução, é essencial refletir sobre a formação continuada dos docentes, levando em consideração as demandas profissionais deles, de forma a entender como um processo contínuo que se origina dos pressupostos da prática profissional, cujo foco principal de conhecimento e técnicas são terrenos férteis para o desenvolvimento de saberes e práticas reflexivas.

Essa formação constante e contínua cria uma nova abordagem para os professores, que enfrentarão novos obstáculos com a flexibilização das leis, a disseminação de novas tecnologias e dos meios de comunicação e informação, que demandam professores em constante formação.

Desde sua origem, a profissão docente requer uma formação capaz de ressignificar sua ação por meio de paradigmas inovadores que apoiarão seus conhecimentos teóricos e sua prática pedagógica de modo a projetar e atuar com competência, reflexão e criticidade, dessa forma, aprimorando a qualidade do processo educativo. Saviani (1996, p. 148) elucida que “[...] não são os conhecimentos que definem a formação do educador, mas é a educação que estabelece os conhecimentos que são incorporados à formação do educador”.

E pressuposto que o professor da educação profissional seja uma pessoa reflexiva e receptiva ao trabalho em equipe, à ação crítica e ao compromisso com sua constante atualização na área de formação especializada e na área pedagógica, consciente do mundo do trabalho e das redes de relações que abrangem os níveis e

etapas da educação, além dos limites e potencialidades do trabalho docente que já realiza e ainda precisa desenvolver. Compreende-se que a formação deve capacitar o professor para trabalhar com as novas tecnologias, ou seja, este não pode ser apenas um meio de transmitir informações e compartilhar conhecimentos, mas também oferecer um novo espaço para reflexão e mudança na educação.

As mudanças que acontecem no mundo do trabalho têm impacto na educação profissional e nas formações voltadas para docentes. Valente (1999, p. 29) esclarece a respeito: “Todos desejam uma mudança pedagógica que envolva a transição de uma educação fundamentada na comunicação de informações e na instrução, visando à criação de contextos de aprendizagem em que o estudante executa e constrói seu próprio conhecimento”, ele discute a necessidade de modificar o ambiente escolar, desde sua estrutura até as interações que se definem na relação entre aluno, professor e conhecimento.

O Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT visa promover a disseminação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos que são patrimônio da humanidade, além de transmitir o saber por meio da educação. O curso de Pedagogia tem como objetivo formar profissionais qualificados para trabalhar na Educação Infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino na estruturação de sistemas educacionais, na coordenação de projetos educacionais e em áreas emergentes dos vários contextos não escolares.

Pode-se afirmar que os profissionais formados em Pedagogia possuem amplas oportunidades de trabalho em instituições de ensino da Educação Básica, atuando como professores da Educação Infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e na gestão educacional, envolvendo-se no planejamento, administração, coordenação, supervisão e avaliação de planos e projetos pedagógicos. Podem trabalhar também em ONGs, entidades governamentais, instituições de ensino, empresas e projetos especiais.

3 O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DAS FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA: UMA ANÁLISE DA TEORIA E PRÁTICA

O currículo do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) é estruturado com o objetivo de promover a indissociabilidade entre teoria e prática, fundamentado na formação de um sujeito integral, investigador e reflexivo. A matriz curricular prioriza metodologias ativas, interdisciplinaridade e a inserção da prática docente desde os primeiros semestres. O currículo de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) é estruturado sob uma perspectiva de sujeito integral, onde a articulação entre teoria e prática é o eixo central da formação docente.

A FACCAT busca superar a dicotomia teoria prática ao integrar ambas no trabalho docente regional. O currículo é desenhado para que a pesquisa e a reflexão sobre a prática formem o sujeito integral. Os estágios são realizados em parceria com a rede escolar local, onde a reflexão sobre o fazer pedagógico é essencial. O curso tem, em média, 8 semestres. O curso possui uma carga horária mínima de 3.220 horas, distribuídas em 8 semestres. A estrutura é organizada em eixos formativos que integram disciplinas teóricas a atividades práticas desde o início da graduação.

O processo formativo utiliza metodologias ativas, conhecimento em rede e a avaliação formativa para conectar os conceitos teóricos ao cotidiano escolar. O currículo permite a flexibilização curricular para enriquecer a formação do aluno. A instituição adota metodologias ativas e o conceito de conhecimento em rede, priorizando a flexibilização curricular e a interdisciplinaridade. Componentes específicos como Pesquisa e Prática Pedagógica exemplificam essa união, exigindo que o acadêmico aplique conceitos teóricos em contextos reais de ensino.

A matriz inclui atividades práticas obrigatórias, com destaque para a Prática Docente, Teoria e Prática em Arte-Educação, e Teoria e Prática do ensino de Leitura e Escrita. Há um foco na formação docente através da Didática de Pesquisa, com docentes pesquisadores na área de Pedagogia Universitária. As matrizes recentes reestruturaram os componentes obrigatórios para melhor equilibrar a carga horária de teoria e prática. A formação não se limita à sala de aula. O currículo inclui obrigatoriamente Atividades Extensionistas (100h e 60h em componentes

específicos), que serve como espaço de reflexão crítica sobre a prática docente regional.

A nova estrutura enfatiza componentes que exigem presença física para atividades de campo e não podem ser cursados apenas de forma remota, reforçando a importância da vivência prática. A análise do currículo da Pedagogia na FACCAT demonstra um esforço institucional para que a teoria se materialize no fazer cotidiano, formando um profissional capaz de investigar e intervir na realidade educacional. O foco é formar um profissional capaz de investigar sua própria prática, utilizando a reflexão teórica para solucionar problemas concretos do cotidiano escolar.

Ao buscar comportamentos que quebrem a visão de currículo fragmentado do tipo coleção³, provoca-se não apenas um anseio, mas, também um desejo de transcender o discurso, desmantelando antigos paradigmas e concepções. Isso significa confiar na elaboração de um currículo que não desconsidere a diversidade de conhecimentos, considerando as reflexões e pontos de vista das vivências obtidas em função dos valores humanos (Silva, 2010). Apoiado por essa ideia, Moran (2001) acrescenta que todo conhecimento negligenciado é, ao longo do processo, a fragmentação que impede a formação de um todo a partir das partes.

É imprescindível que a proposta pedagógica indique a pesquisa como geradora de conhecimento, para que os conteúdos sejam questionados, organizados e compartilhados, integrando-os às diversas áreas do conhecimento e destacando seu valor social, fazendo com que o indivíduo seja o protagonista dos conteúdos estudados. Os estudos abrangem e facilitam a interação entre as disciplinas e o planejamento coletivo, que permite ensinar por meio da pesquisa de maneira interdisciplinar, com base nas conexões entre as várias disciplinas (Boff, 2011).

O currículo da licenciatura em pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara contribui para a formação profissional inovadora, integrando teoria e prática como uma qualificação formal, na medida em que o estudo como desafio na formação acadêmica de docentes que investigam e apresentam um tema que conecta os aspectos educacionais e científicos realiza estudos sobre assuntos que

³ De acordo com Bernstein (1998), o currículo de coleção está organizado à volta de temas que se mantêm fechados, envolvendo uma hierarquia nas áreas e nos campos de conhecimento de forma isolada. Cada disciplina tem seu próprio discurso, classificando-o em legítimo ou ilegítimo a incluir no currículo. Portanto, a classificação também é uma relação de poder. Os conteúdos são organizados (coleccionados) de forma independente e ensinados de forma isolada, sem estabelecer uma relação entre eles, quer dizer, não se fala em interdisciplinaridade.

exigem a utilização de competência e habilidade de enfrentamento, a tal ponto que se concentra na capacidade de reestruturar o conhecimento para enfrentar as dificuldades do saber pensar e do aprender a aprender.

Figura 2: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara

Sequência		Período	Código	Nome	Carga horária	Créditos financeiros	Pré-Requisitos	Notas
1	1			Escrita Acadêmica e Comunicação	60	4	-	-
2	1			Psicologia do Desenvolvimento	60	4	-	-
3	1			Mídias e Tecnologias Digitais	60	4	-	4,6
4	1			Produção Acadêmico-Científica	60	4	-	-
5	1			Ludicidade e Psicomotricidade	60	4	-	-
6	2			Fundamentos Socio-Históricos da Educação	60	4	-	-
7	2			Organização do Trabalho Docente	60	4	-	-
8	2			Identidade Profissional Docente	60	4	-	-
9	2			Oficina de Criação Textual	60	4	-	-
10	2			Psicologia da Educação	60	4	2	-
11	3			Legislação Educacional	60	4	-	-
12	3			Musicalização	60	4	-	4
13	3			Letramento Literário e Mediação de Leitura	60	4	-	-
14	3			Oralidade e Escrita	60	4	-	-
15	3			Processos Educativos	60	4	-	-
16	3			Práticas Educacionais	100	6	7,8	6,8
17	4			Metodologias do Ensino	60	4	7	-
18	4			Educação Inclusiva	60	4	-	-
19	4			Artes	60	4	-	-
20	4			Ciências Naturais	60	4	-	-
21	4			Alfabetização e Letramento	60	4	-	-
22	4			Práticas Interdisciplinares	100	6	16	3
23	5			Educação e Multiculturalidade	60	4	-	-
24	5			Currículo e Avaliação	60	4	-	-
25	5			História e Geografia	60	4	-	-
26	5			Educação de Jovens e Adultos	60	4	-	4
27	5			Estágio Supervisionado I	120	4	16	6,7,8,9
28	6			Educação Matemática	60	4	-	-
29	6			Pesquisa em Educação	60	4	4	-
30	6			Empreendedorismo	60	4	-	-
31	6			Gestão Educacional	60	4	-	-
32	6			Práticas Comunitárias	100	6	22	3,6,8
33	6			Estágio Supervisionado II - Em Espaço Escolar	140	6	27	6,7,8,9
34	7			Neurociências	60	4	-	-
35	7			Políticas Educacionais	60	4	11	-
36	7			Práticas de Gestão	100	6	31	6,8
37	7			Estágio Supervisionado III - Em Espaço Não Escolar	140	6	-	6,7,8,9
38	7			Trabalho de Conclusão de Curso I	60	4	29	5,9
39	8			Libras e Braille	60	4	-	-
40	8			Sustentabilidade Socioambiental	60	4	-	-
41	8			Trabalho de Conclusão de Curso II	60	4	38	5,9
42	-			Horas de Componentes Livres	180	-	-	1
43	-			Atividades Complementares	200	-	-	2
Total:					3220			

OBSERVAÇÕES:

- a. Para colar grau, o acadêmico deverá integrar os componentes curriculares e as atividades complementares, totalizando 3220 horas.
b. Para colar grau, além dos demais requisitos, o(s) acadêmico(s) deve(m) estar com sua situação regularizada com relação ao ENADE.

NOTAS:

- O acadêmico deverá integrar 180 horas dentre quaisquer componentes oferecidos nos cursos existentes na Instituição, para complementar sua formação, de acordo com o seu interesse.
- Para mais informações sobre as Atividades Complementares, o acadêmico deverá consultar o Portal do Aluno.
- Componente curricular com 100 horas integradas com atividades extensionistas.
- Componente curricular com 60 horas integradas com atividades extensionistas.
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Obtenha mais informações junto ao Professor do componente e no manual do TCC, disponível em www.faccat.br.
- O acadêmico deverá, neste componente, ter disponibilidade nos turnos da manhã ou tarde para a realização de atividades práticas.
- Além das horas de Orientação Acadêmica realizadas na Instituição, o estagiário deverá cumprir as demais horas de estágio de acordo com os horários e locais em que é oferecido.
- Esse Componente Curricular não pode ser cursado sob a forma de Exercícios Domiciliares, pois contempla carga horária prática.
- Componente Curricular em Substituição de Grau e Exame Final, de acordo com as suas peculiaridades. A avaliação será definida no Plano de Ensino.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara (2023).

Nesse contexto, o currículo, no processo de formação de educadores, se apresenta como um campo de conhecimento engajado com a pesquisa, dinâmico, em constante (re)construção, de conhecimento, caracterizado pelas concepções que se baseiam em um trabalho pedagógico coerente e em novos projetos curriculares. Esses projetos redesenham a formação inicial e continuada de educadores a partir de propostas inovadoras (Feldmann, Masetto e Freitas, 2016).

A construção coletiva do currículo, que aprimora o trabalho pedagógico curricular, quando aplicada no âmbito da educação institucionalizada, destaca a construção do conhecimento como um eixo que integra a pesquisa e que pode conectar as pessoas aos saberes e às concepções formadas por meio de práticas pedagógicas. Assim, o currículo atua como um catalisador, organizador e facilitador do trabalho pedagógico, essencial para a realização do processo educacional e desenvolvimento da consciência. Nesse contexto, o currículo tem o potencial de integrar as teorias sobre a prática pedagógica curricular, considerando o contexto e a realidade em que está inserido (Freitas, 2016).

É na ação docente, conforme definida por Leite e Fernandes (2010), que se encontra a contextualização utilizada pelo currículo. Na perspectiva da mudança educacional e curricular, a necessidade de integrar teoria e prática se concretiza de maneira positiva. Pensamento e ação são traços do pesquisador que, em sua prática, busca a emancipação e a autonomia. Durante a formação, a autonomia, a responsabilidade e a competência são características simbólicas que se vinculam aos princípios morais da profissão docente (Contreras, 2002).

A conexão entre o currículo e a educação tem um impacto significativo na teorização político educacional. O currículo de graduação em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara considera as questões sociais e culturais de sua região. Nesse arranjo espacial, Arroyo (2013) estabelece como ponto central a função politizada, renovada e ressignificada do território, abrangendo também as narrativas e recordações dos indivíduos por meio de linguagens coletivas, expandindo as táticas de resistência e transformando o espaço da escolarização na perspectiva acadêmica.

As concepções de currículo, classificadas como tradicionais ou conservadoras, críticas ou pós-críticas, se distinguem pela ênfase que atribuem à natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura, da sociedade e, em última análise, à natureza humana. Silva (2010) argumenta que as teorias tradicionais têm

como objetivo principal um foco conservador, que equipara o sistema educacional aos padrões empresariais, com a base intelectual sendo explorada por meio da memorização. As teorias críticas defendem a ideia de que não há neutralidade, enfatizando que o currículo deve proporcionar liberdade e espaço para as lutas culturais e sociais. Os argumentos curriculares pós-críticos propõem a fundamentação por meio dos conceitos e do histórico de certos grupos étnicos, bem como dos conceitos da modernidade, como razão e ciência.

A partir da análise de alguns estudiosos que investigam o papel do currículo no ensino superior, fica claro que ele desempenha a função de ensino, que deve ser elaborado com o propósito de formação, criando conexões com os conhecimentos essenciais para o exercício da profissão docente. Por essa razão, a proposta curricular voltada para a contemporaneidade traz elementos e oportunidades para (re)construir a maneira de pensar e praticar cada profissão.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pela instituição de ensino de Taquara, possui uma matriz curricular em vigor desde o segundo semestre de 2023. Essa matriz é composta por quarenta e uma disciplinas, cada uma com quatro créditos e sessenta horas-aula, sendo as disciplinas de Práticas Educacionais, Práticas Interdisciplinares, Práticas Comunitárias e Práticas de Gestão com carga horária de 100 horas-aula e seis créditos. A carga horária mínima do curso é de 3.200 horas, das quais 200 horas são destinadas a atividades complementares, e o período mínimo de conclusão é de oito semestres.

Seu currículo de formação entendida como um conjunto de situações voltadas para a aprendizagem, disciplinas, valores e atitudes, possibilita a integração de um profissional em uma tríplice relação e na demanda de seu trabalho. Nesse contexto, o pedagogo se estabelece como um profissional que investiga conhecimentos e, por meio de sua atuação, reflete, transforma e cria novas ações garantindo as dimensões éticas, morais e culturais dos saberes que sustentam sua prática no dia a dia de seu trabalho político-social.

As mudanças implementadas na grade curricular tiveram como finalidade a capacitação de um docente que disputa com competência com os novos desafios apresentados por uma sociedade com diversas pluralidades e distinções, visando aprimorar a qualificação dos docentes da região, oferecendo uma formação teórica direcionada à prática. As mudanças na estrutura curricular foram regulamentadas pelas resoluções do MEC, e essas mudanças foram discutidas em reuniões de

professores. Assim, a atividade prática realizada no curso foi organizada de acordo com o projeto pedagógico, ocorrendo desde o começo do processo de formação.

A implementação da reforma curricular de 1º de julho de 2015 para a licenciatura permanece em constante avaliação, pois não se limita a cumprir os requisitos legais, mas também adapta as propostas originais do atual cenário do mercado de trabalho às demandas para a continuidade da formação do licenciado em nível de pós-graduação.

O objetivo do diálogo sobre a teorização do currículo é discutir a renovação do conceito de aprendizagem. As teorias que buscam a contribuição para enriquecer a prática fomentam o aprendizado. No entanto, segundo Garcia e Moreira (2003), ocorre uma separação entre teoria e prática, e o processo desqualificado elimina a capacidade criativa de todo o processo de conhecimento. Ao reavaliar o significado do conhecimento, pode-se afirmar que o processo de aquisição de conhecimento sistematizado se transforma para o aluno, ao se estabelecer as conexões entre o método e o resultado.

O cenário atual exige um currículo que incentive o pensamento criativo, a reflexão e a reinterpretação das raízes históricas do currículo. Portanto, o currículo quanto seus princípios estão ligados a períodos históricos e críticos. Desenvolver, de forma sistemática, as competências, alinhando-as à prática pessoal e confrontando-as com as reflexões teóricas, reconstitui tanto a prática quanto a teoria em um processo dialógico e contínuo, que gera consciência (Gesser e Rangghetti, 2011).

Os saberes provenientes de diversas origens do docente, como a formação acadêmica inicial e continuada, o currículo e a dimensão da competência das matérias a serem ministradas, ou seja, a relevância do diálogo epistemológico como uma oportunidade para consolidar processos colaborativos de produção de conhecimento, fundamenta o ensino (Tardif, 2014).

A partir da pesquisa realizada, verifica-se que predomina, no âmbito da formação de professores, uma perspectiva disciplinar e cartesiana. Em outras palavras, o currículo continua estruturado de maneira histórica, linear e cientificista, sob a influência do modelo tradicional, que reforça o caráter positivista e a apresentação dos conteúdos em disciplinas isoladas e fechadas, sem interação entre elas.

Nesse contexto, as reflexões acerca da proposta curricular ajudam a expandir a discussão sobre a necessidade de criar uma política nacional de formação de

professores que utilize a prática como metodologia de trabalho. É imprescindível destacar uma tendência interdisciplinar como uma proposta inovadora, que possibilita a análise da dinâmica do processo de desenvolvimento na formação dos licenciados em Pedagogia. Almeida e Santos (2012) reforçam essa ideia, afirmando que o trabalho interdisciplinar requer uma interação entre as disciplinas, começando pela comunicação de ideias e integração de conceitos.

A ideia da interdisciplinaridade, conforme a perspectiva defendida, é criar conexões entre as diversas áreas do saber. Dessa forma, o currículo inclui conteúdos e estratégias que favorecem a aprendizagem e desenvolvem nos estudantes a consciência necessária para viver em sociedade. Almeida e Santos (2012) afirmam que a busca, a pesquisa, a ousadia e o pensamento complexo quebram os limites e as barreiras definidos entre diferentes campos do saber. No entanto, o trabalho deve ser feito levando em consideração a particularidade de cada campo do conhecimento, pois as áreas do saber não se anulam, mas sim dialogam entre si.

A cultura e o currículo estão interligados. O currículo é visto tanto pela teoria educacional tradicional quanto pela teoria crítica como um meio institucionalizado de transmitir a cultura de uma sociedade. Não se pode esquecer que há um envolvimento político, pois o currículo, assim como a educação, está relacionado à política cultural. No entanto, são áreas de produção cultural ativa e, portanto, suscetíveis de contestação.

Segundo Moreira e Silva (2002, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo influencia direta ou indiretamente a formação e o desenvolvimento do estudante. Desse modo, fica claro que a ideologia, a cultura e o poder nele estabelecidos influenciam o resultado educacional que será alcançado.

Também é importante levar em conta que o currículo está relacionado a uma realidade histórica, cultural e socialmente definida, e se reflete em práticas didáticas e administrativas que condicionam sua implementação e teorização. Por fim, a elaboração de um currículo é um processo social que envolve a coexistência de elementos lógicos, epistemológicos e intelectuais, além de determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, e objetivos de dominação, todos influenciados por fatores relacionados a classe, raça, etnia e gênero.

É importante ressaltar que o currículo é o elemento fundamental do projeto pedagógico, pois possibilita o processo de ensino-aprendizagem. Apoiado nesta análise, Sacristán (1999, p. 61) declara que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

É importante destacar que é o docente, na prática da docência, quem coloca o currículo em ação. Ele se materializa no dia a dia da sala de aula. Além disso, quem nunca foi professor, mas foi aluno, pois uma vasta experiência com o currículo, pois o vivenciou em sua totalidade. As duas posições em relação ao currículo, a pluralidade de significados do currículo e os equívocos na interpretação correta do currículo evidenciam como estão atreladas a concepções tradicionais, equivocadas ou até mesmo ultrapassadas sobre o assunto.

O termo currículo é frequentemente utilizado de forma indiscriminada para se referir ao programa de uma disciplina ou de um curso completo. Em um sentido mais amplo, o currículo abrange todas as atividades educacionais por meio das quais o conteúdo é desenvolvido, incluindo os materiais e as metodologias empregados. Ao questionar o que é currículo, não se trata de optar pela definição mais popular, contemporânea ou amplamente aceita pela comunidade científica. Trata-se, em vez disso, de compreender o currículo como o refletir e o atuar em relação às seguintes questões:

- Para que ensinar?
- A quem ensinar?
- O que ensinar?
- Como ensinar?

O currículo possui uma particularidade muito específica. Todos os que participam e todos os que influenciam o currículo não o fazem de forma neutra. Trata-se de um campo permeado por valores, ideologias, forças, interesses e demandas, e requer, para uma definição mais precisa a descrição de um contexto filosófico, histórico e político.

O currículo pode ser visto tanto como uma área de estudos composta por várias teorias, como um objeto das políticas de educação. Assim, entende-se que ele não tem uma definição precisa, pois, como Silva (2009, p. 14) afirma, “uma definição não diz o que é, de fato, o currículo: uma definição mostra o que uma teoria específica

concebe como é o currículo”. Com isso em mente, ao pesquisar sobre o currículo não há um conceito específico para ele, porém compreende-se que se trata do conjunto de vivências e iniciativas que ocorrem no contexto educacional, desempenhando um papel significativo para a operação da educação.

Segundo Arroyo (2013, p. 13), “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, o que indica que o currículo é essencialmente relevante para a instituição de ensino. Com isso em mente, é importante ressaltar que o currículo está em constante evolução, passando por mudanças e a inclusão de novas ideias e conhecimentos. O currículo é uma construção histórica, cultural e social, não é um campo neutro nem imparcial; ele tem intencionalidades e metas, por isso está sempre em movimento. É fundamental ressaltar que o currículo não se limita apenas às unidades de ensino básico, como também nas instituições de ensino superior.

O curso de Pedagogia passou por várias alterações em sua estrutura curricular, mudanças essas que foram fundamentais para a sua atual estrutura. Apesar disso, o curso ainda é considerado apenas um formador de professores; no entanto, como é de conhecimento geral, o curso prepara profissionais para trabalhar na área docente, na gestão e coordenação e também permite o desempenho em outros campos além do escolar.

Embora as Diretrizes sejam um documento orientador para as instituições de ensino superior (IES) são adaptáveis, pois levam em consideração a diversidade educacional do país e a autonomia das IES para ajustar seus currículos às demandas educacionais locais.

O currículo e as políticas de formação se preocupam e exercem influência sobre a ligação com a carreira profissional, o espaço e o tempo dedicados à formação. Embora as DCNP sejam o documento que orienta os currículos do curso de Pedagogia, as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica também afetam a estrutura curricular do curso, como mencionado em 2015, a distribuição da carga horária do curso foi modificada por meio desta diretriz.

Dessa forma, ao refletir sobre a Pedagogia e seu currículo geral, consegue-se identificar que as diretrizes veem o ser professor como um indivíduo que gera conhecimentos e supera o entendimento de apenas transmitir conhecimento, remetendo ao profissional pedagogo uma expansão do sentido voltado para todas as áreas de atuação profissional.

As mudanças sociais, culturais e econômicas que marcam o século XXI têm impactado diretamente a educação, demandando novas abordagens para o currículo escolar e as práticas de ensino. As instituições de ensino são convocadas a oferecer uma educação crítica, reflexiva e relevante que possa lidar com a diversidade encontrada nas salas de aula e com os desafios atuais em um cenário de mudanças constantes e demandas emergentes. Nesse contexto, o currículo não é mais visto apenas como um conjunto de conteúdos predefinidos, mas como um espaço de disputas, construções e ressignificações constantes, sendo diretamente afetado pelos contextos históricos e sociais em que está inserido.

Por outro lado, a prática pedagógica é o ponto de encontro entre as intenções delineadas no currículo oficial e as oportunidades reais de sua implementação no dia a dia. Nesse processo, a docência desempenha um papel fundamental, sendo continuamente desafiada a integrar teoria e prática, levando em conta as particularidades dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, nota-se que, muitas vezes, existe uma desconexão entre o que é estabelecido nos documentos curriculares e o que realmente acontece em sala de aula. Isso evidencia a diferença entre a teoria curricular e a realidade enfrentada pelos docentes. Esse descompasso tem sido tema de muitos debates e estudos, que tentam entender as causas e consequências dessa discrepância.

Vários comentários dos participantes deste estudo indicam que os desafios enfrentados pelos professores ao implementar propostas curriculares estão ligados tanto à formação inicial quanto à formação continuada, além de fatores institucionais, estruturais e contextuais da escola (Nóvoa, 1992; Pacheco, 1998). Fatores como a falta de tempo para planejamento, a carência de recursos didáticos, a sobrecarga de trabalho e a ausência de suporte pedagógico são frequentemente apontados como obstáculos à implementação de práticas alinhadas aos princípios curriculares. Ademais, frequentemente, os próprios docentes não se sentem capacitados para atender às demandas de uma prática pedagógica que requer reflexão contínua, flexibilidade e inovação, especialmente em contextos escolares caracterizados por desigualdades sociais e educacionais.

Essa situação destaca a importância de questionar como o currículo é concebido, desenvolvido e implementado em diversos contextos educacionais. A visão tradicional, focada na transmissão de conteúdos e na padronização das aprendizagens, revela-se inadequada frente a complexidade que caracteriza o

processo educativo atual. Carvalho et al. (2010) enfatizam que a elaboração do currículo deve levar em conta as vivências dos indivíduos, suas trajetórias e os significados que atribuem ao conhecimento escolar, promovendo a integração entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos. Isso significa entender o currículo não só como um documento normativo, mas também como uma prática social e cultural, caracterizada por negociações, conflitos e decisões pedagógicas.

É fundamental levar em conta que a adoção de práticas curriculares alinhadas a uma abordagem crítica e emancipatória requer investimento em formação de alta qualidade, oportunidades para planejamento coletivo e reconhecimento profissional. A falta dessas condições tem levado ao enfraquecimento das práticas pedagógicas e à perpetuação dos modelos tradicionais de ensino, frequentemente desconectados das necessidades reais dos alunos. Segundo Araújo, Nogueira e Ramos (1997), a implementação de um currículo democrático e participativo requer o fortalecimento da prática docente e a criação de uma cultura escolar colaborativa, fundamentada na escuta, no diálogo e na reflexão coletiva sobre os desafios de ensino.

Ao longo do tempo, a percepção do currículo como um componente fundamental da prática educativa tem experimentado transformações significativas, refletindo as mudanças sociais, culturais e políticas. O currículo foi inicialmente concebido de maneira limitada, como uma relação de conteúdos a serem ensinados, focado em uma perspectiva tecnicista e visando à homogeneização do saber. Essa visão, predominante nas primeiras décadas do século XX, limitava o processo educacional à implementação de métodos e técnicas previamente estabelecidos, ignorando as experiências e os contextos dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Sacristán, 2000).

Com o progresso das discussões pedagógicas e das ciências sociais, surgiram novas perspectivas de currículo, que o veem como uma construção social, histórica e cultural. Nesse contexto, o currículo é considerado um campo de disputa entre diversos projetos de sociedade, no qual se determina quais conhecimentos são reconhecidos e quais são excluídos do sistema educacional. Apple (2006) afirma que o currículo não é neutro; ele possui intencionalidades políticas e ideológicas que influenciam a formação dos indivíduos. Essa perspectiva crítica sugere a quebra do modelo convencional, destacando o papel ativo de docentes e alunos na criação do saber.

Outro ponto importante na evolução do conceito de currículo é sua conexão com a cultura. Moreira e Silva (2002) afirmam que o currículo deve ser entendido como um texto cultural que reflete valores, crenças e práticas da sociedade. Essa perspectiva expande o papel do currículo, que é visto não só como uma ferramenta para organizar o ensino, mas também como um espaço para a formação da identidade e reconhecimento da diversidade. Dessa forma, a discussão curricular abrange questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural, alinhando-se a uma abordagem educacional inclusiva e emancipatória.

As transformações políticas e educacionais das últimas décadas também impactaram a concepção de currículo. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) ajudou a promover uma perspectiva mais democrática do currículo, ao valorizar a autonomia das escolas e a relevância de levar em conta as particularidades locais e regionais na estruturação curricular. De acordo com Libâneo (2004), essas mudanças requerem que o currículo seja concebido como um processo dinâmico e flexível, que conecte as diretrizes nacionais às necessidades reais das comunidades escolares.

No entanto, apesar dos progressos teóricos e legais, ainda existem obstáculos para implementar propostas curriculares que sejam consistentes com esses princípios. Pesquisadores da área frequentemente citam a resistência à mudança, a perpetuação de modelos tradicionais e a dificuldade em integrar teoria e prática como obstáculos significativos. Gatti (2009) ressalta que a adoção de currículos críticos e participativos requer não só diretrizes oficiais, mas também condições reais de trabalho para os docentes, processos formativos apropriados e uma administração escolar dedicada à inovação pedagógica. Nesse contexto, examinar as concepções de currículo e sua evolução histórica ajuda a entender os desafios e oportunidades que a prática educativa enfrenta no cenário atual.

A prática docente é fundamental para a implementação do currículo, pois é por meio dela que os conteúdos estabelecidos nos documentos oficiais se tornam realidade no dia a dia da sala de aula. No entanto, essa prática vai além da simples implementação de um currículo definido; ela abrange decisões, interpretações, adaptações e negociações que os educadores fazem continuamente, em diálogo com as condições reais do ambiente escolar e com as particularidades dos alunos. Tardif e Raymond (2000) afirmam que o saber docente é construído na prática e

resulta de diversas influências, incluindo a formação profissional, experiências pessoais e compreensão do contexto de atuação.

Assim, o docente atua como intermediário entre o currículo e os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem. Essa mediação não é imparcial, pois abrange posturas pedagógicas, ideias sobre ensino e aprendizagem, além de percepções sobre o papel da escola na sociedade. Segundo Perrenoud (2001), o trabalho docente requer uma habilidade contínua para tomar decisões e lidar com a imprevisibilidade do processo educacional. Isso torna essencial o desenvolvimento de competências profissionais que capacitem o professor a interpretar o currículo de forma crítica e a convertê-lo em práticas pedagógicas relevantes.

No entanto, as estruturas escolares e as políticas educacionais atuais nem sempre apoiam a autonomia dos professores no desenvolvimento curricular. Frequentemente, os docentes se sentem pressionados por avaliações externas, metas de desempenho e currículos padronizados, que restringem sua habilidade de adaptar e inovar no ensino. De acordo com Gauthier et al. (1998) afirmam que essas imposições geralmente transformam a prática docente em uma função técnica, desprovida de seu caráter reflexivo e de seu compromisso com a formação integral dos estudantes. Esse contexto contribui para a desconexão entre as metas curriculares e a realidade vivenciada em sala de aula.

Portanto, entender a prática docente como um processo complexo, contextualizado e historicamente determinado é essencial para o fortalecimento das políticas e práticas curriculares. Reconhecer o professor como um agente curricular, em vez de apenas um executor de normas, é um passo significativo para criar uma escola mais democrática, participativa e focada na formação de indivíduos críticos e autônomos.

As políticas curriculares são um instrumento crucial para a regulação da educação, criadas para assegurar uma base comum de ensino. Diretrizes e competências que orientam a estruturação do ensino nas escolas são estabelecidas por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos estaduais e municipais. Entretanto, um dos maiores desafios da educação básica ainda é a discrepância entre o que é oficialmente proposto e o que é realmente implementado nas escolas (Oliveira, 2009).

A aplicação de políticas curriculares enfrenta desafios de natureza estrutural, pedagógica e formativa. A ausência de comunicação entre os formuladores de políticas e os profissionais que trabalham diretamente nas escolas causa uma desconexão entre teoria e prática, levando à criação de documentos que, em algumas situações, são vistos como desconectados da realidade prática. Segundo Ball (1994), as políticas educacionais não são apenas implementadas, mas também reinterpretadas, negociadas e frequentemente resistidas no âmbito da prática, o que demonstra a complexidade do processo de implementação. Essa observação fortalece a noção de que o currículo prescrito é apenas uma das facetas do currículo real.

A falta de formação específica e de espaços institucionais para a análise e discussão coletiva das propostas curriculares dificulta a apropriação crítica por parte dos docentes. Sacristán e Gómez (1998) afirmam que a eficácia de uma política curricular depende, em grande parte, da habilidade do sistema educacional em alinhar as diretrizes com as condições reais do trabalho pedagógico. Quando essa articulação não é feita, existe o perigo de que o currículo se transforme em um conjunto de prescrições desconectadas da prática pedagógica.

3.1 A Arquitetura Curricular da Pedagogia na FACCAT: Desvelando a Integração Teoria Prática

A partir da investigação proposta, se pode afirmar que o curso de Pedagogia da FACCAT, incluindo seus professores e alunos, busca explorar os conceitos de ensino e aprendizagem contemporâneos. Como mencionado no Projeto Pedagógico Institucional (2015): “Nossa concepção de ensino e aprendizagem vai além da apropriação do conhecimento pelo discente, ultrapassando a simples transmissão de informações”. O objetivo é ir além do aprendizado como um processo de memorização, esclarecendo o ato de aprender como uma forma de reorganizar o entendimento, sendo motivados pela dúvida, curiosidade e pesquisa. Acredita-se que a aprendizagem é um processo constante, pois sempre há novos conhecimentos a serem adquiridos, independentemente da idade ou da fase da vida do indivíduo.

A principal pergunta é: o que significa ser professor e como se pode construir sua formação inicial? Nóvoa (2001) acrescenta que, nesse contexto, é desafiador e complexo, tanto no passado quanto no presente, pois se precisa lidar com os

conhecimentos, as novas tecnologias, a complexidade social e a necessidade de formação contínua. Ainda, segundo Sunny Vorkey, um bilionário indiano residente em Dubai, Emirados Árabes, que é reconhecido como um dos empresários mais influentes no setor educacional e fundador e patrocinador do Global Teacher Prize (Prêmio Global de Professor) “a docência é a profissão mais importante do mundo e deve ser respeitada como tal” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara, 2023).

É com base nessas reflexões e em muitas outras de pensadores vinculados à educação que se concebe a estrutura do curso de Pedagogia da FACCAT, que pode ser explorado a cada semestre. O Curso de Licenciatura em Pedagogia da FACCAT, em parceria com as outras Licenciaturas, está alinhado ao PPI e considera a realidade educacional da região e o desejo de mudança com as tendências emergentes educacionais e a inclusão da extensão no currículo. Na matriz curricular, as notas explicativas relacionadas foram ajustadas às disciplinas que possuem atividades extensionistas e sua carga horária completada.

As Faculdades Integradas de Taquara se consideram responsáveis por capacitar os profissionais locais para que lidem com competência com os novos desafios apresentados por uma sociedade com diversas pluralidades e distinções, visando aprimorar a qualificação dos docentes da região, oferecendo uma formação teórica direcionada a prática. O pedagogo desempenha funções tanto de docente quanto de gestor da Educação Básica, com habilidade de identificar situações, planejar e direcionar atividades do processo de ensino e do processo de aprendizagem, promovendo a tarefa de monitorar, criar e definir padrões para o procedimento de avaliação e avanço da escolarização formal, bem como organizando procedimentos educativos para ambientes educacionais não formais (empresas, associações e sindicatos), considerando a diversidade e as variações demonstradas na comunidade.

Guiados pela missão de “Fomentar o desenvolvimento integral do ser humano, promovendo o desenvolvimento sustentável da sociedade”, a proposta do Curso de Pedagogia visa a capacitação de profissionais qualificados para trabalhar em escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, com opções de elaboração de uma ação mais relevante e alinhada às demandas incertas que vem se manifestando nos ambientes escolares. Podem também desempenhar funções em organizações não governamentais (ONGs), entidades governamentais,

instituições de ensino alternativos, companhias e em iniciativas educacionais especiais.

A identidade de um curso é estabelecida quando as atividades realizadas para a formação do egresso se baseiam em referenciais institucionais, como a formação integral, qualidade, regionalização, democratização, sustentabilidade e empreendedorismo.

A fim de atender as necessidades da região, A FACCAT está localizada no Vale do Paranhana – Encosta da Serra, nas áreas dos Vale do Sinos, Hortênsias e Litoral Norte.

Desenvolve, de maneira integrada, programas, projetos e iniciativas educacionais, pesquisa e extensão, apoiados pelos processos de gestão, que buscam influenciar a sociedade, auxiliando no progresso tanto regional quanto global de maneira sustentável do ponto de vista ambiental, viável do ponto de vista econômico e justa do ponto de vista social culturalmente aceita, aumentando a contribuição para o bem-estar.

Para tanto, conforme as informações fornecidas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a FACCAT disponibiliza a comunidade educação acadêmica nos cursos de graduação em Administração geral, Marketing e Negócios Internacionais, Ciências Contábeis, Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, Design, Direito, Enfermagem, Engenharia de Produção, Fisioterapia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia (com foco em Psicologia do Trabalho e Psicologia Social e da Saúde), Relações Públicas, Sistemas de Informação, Turismo e nos cursos tecnológicos de Gestão Comercial e Gestão da Qualidade, jogos eletrônicos e sistemas online. Também possui um portfólio de Cursos de especialização e um Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional.

A FACCAT se sobressai por ser a sede do Conselho Regional de Desenvolvimento do Paranhana e Encosta da Serra – COREDE, com sede em Taquara desde 1993, com o propósito de promover o crescimento integrado dos municípios da região e inclui as cidades de Taquara, Parobé, Igrejinha, Três Coroas, Riozinho, Rolante, Morro Reuter, Presidente Lucena, Lindolfo Collor e Santa Maria do Herval.

Cultiva boas relações com as prefeituras municipais, empresas comerciais e industriais e empresas fornecedoras de serviços. A instituição abriga a Associação

dos Municípios do Vale do Paranhana (AMPARA), levando em consideração os seis municípios que a incluem: Taquara, Parobé, Igrejinha, Três Coroas, Riozinho e Rolante.

Das mais de 500 instituições de ensino na área de abrangência da FACCAT, 64%, compõem a rede municipal de ensino, enquanto 18% pertencem à rede estadual e privada. Dois municípios, Rolante e Sapiranga, atendem a uma escola federal em cada um deles. Apenas os municípios do Vale do Paranhana: Igrejinha, Parobé, Rolante, Riozinho, Taquara e Três Coroas contam com aproximadamente 2 mil professores em atividade em 195 instituições de ensino.

O Censo Escolar de 2021 foi conduzido pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP) revelando alguns indicadores relevantes sobre a Educação Básica e que se referem aos propósitos dos cursos de Licenciatura da FACCAT residindo na adaptação da formação docente às demandas críticas reveladas pelos indicadores do INEP. O Censo de 2021 destacou a necessidade de professores com formação específica em suas áreas de atuação na Educação Básica. O curso de Licenciatura em Pedagogia da FACCAT alinha seus propósitos a essa demanda, focando na formação de profissionais com domínio técnico e pedagógico para suprir carências regionais. O Censo revelou dados sobre aprovação, reprovação e abandono escolar impactados pela pandemia. A análise do curso de licenciatura em Pedagogia da FACCAT utiliza esses dados para preparar futuros professores para atuar em estratégias de permanência e sucesso escolar, temas centrais nas diretrizes do INEP. Com os indicadores de infraestrutura e conectividade das escolas apresentados no levantamento de 2021, a FACCAT reforça em seu currículo o uso de tecnologias educacionais e metodologias ativas, preparando o graduando para a realidade física e digital das escolas. O Censo é a base para o repasse de recursos e planejamento de políticas. O curso de licenciatura em Pedagogia da FACCAT busca formar educadores que compreendam a importância desses indicadores para a gestão democrática e para a melhoria da qualidade do ensino local.

Esses e outros indicadores ajudam a formar o perfil do egresso dos cursos de graduação em licenciatura da FACCAT. O objetivo é fomentar o progresso de habilidades para que o graduando seja um agente de transformação em suas práticas profissionais e cidadãs. Simultaneamente, cada um dos cursos de licenciatura da FACCAT em Letras, História, Matemática e Pedagogia abrangem, em

seus objetivos e no perfil do egresso, as novidades na área educacional, especialmente na capacitação inicial de docentes.

Na região, é a única instituição de ensino superior que disponibiliza o Curso de graduação em Licenciatura em Matemática na modalidade presencial, em conjunto com os cursos de Pedagogia, Letras e História. O curso de Pedagogia possui uma história de mais de 35 anos, e os cursos de Letras, Matemática e História celebram duas décadas de atendimento à comunidade no que se refere à capacitação de docentes.

O PPI (Projeto Pedagógico Institucional) é a base do Curso de Pedagogia da FACCAT que visa capacitar o cidadão com o compromisso de formar integralmente o ser humano, a qualidade, a regionalização, a democratização, a sustentabilidade e empreendedorismo, levando em consideração o contexto social global. Dá prioridade aos três núcleos estabelecidos na Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que são: a) núcleo de estudos de formação geral, estudos específicos e interdisciplinares; e do âmbito educacional, seus princípios e técnicas, e das várias realidades da educação; b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; c) núcleo de estudos integradores para o enriquecimento acadêmico.

Baseia-se em pressupostos que fortalecem uma perspectiva social transformadora do planeta. Assim, concebe um profissional que é apropriado do conhecimento, imerso em sua prática, procurando questionar no dia a dia e, ao voltar, revigorado pela reflexão e com propostas verdadeiramente transformadoras para as suas áreas de atuação. Esse movimento de questionamento e reflexão se fundamenta nas teorias sociointeracionistas. Sua perspectiva ecossistêmica possibilita uma visão ampla das diversas culturas, dessa forma como das disparidades sociais e individuais dos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, mais do que aprender, é preciso que o especialista em educação desenvolva sua habilidade de aprender a aprender, seja como professor ou como responsável pela gestão do trabalho pedagógico, em suas diversas responsabilidades e deveres institucionais. Aprender a fazer em um processo dialético, de aprender a ser um indivíduo engajado com a sociedade em que vive e aprender a conviver praticando valores éticos, sensibilidade emocional e estética. Não se pode, contudo, deixar de lado o fato de que a criação é a expressão do

conhecimento, da realização, do viver e do conviver de maneira mais humana, justa e sensível.

As finalidades do curso são: a) capacitar o Licenciado em Pedagogia para atuar como docente na educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação profissional voltados para serviços e apoio escolar, assim como em outros campos nos quais sejam previstos conhecimentos didáticos; e b) capacitar um pedagogo para trabalhar em ambientes educacionais e não educacionais, com sólida formação em diversas áreas do conhecimento, relevante para o campo da Pedagogia que permita desempenhar as atividades relacionadas ao magistério, à pesquisa e gestão, com a habilidade de diagnosticar e propor soluções, tendo como instrumento a pesquisa e reflexão, além do compromisso com a sociedade.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) descreve o perfil dos egressos dos cursos de graduação da instituição por meio das Competências Transversais (CT). As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores (Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015) indicam as Competências Profissionais das Licenciaturas (CPL) e das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, conforme a Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006, orientam o perfil do graduado do Curso de Pedagogia (CPP).

O graduado das licenciaturas da FACCAT será um agente de transformação, como sujeitos de seus conhecimentos e autor de suas atividades profissionais e cidadãs, cujas ações devem ser guiadas pela responsabilidade social e pelo desenvolvimento humanístico. Ademais, será capacitado com habilidades pedagógicas e de letramento diverso, conseguindo transitar tanto em ambientes digitais quanto físicos e transitar em espaços sociais diversos.

Fundamentada na missão institucional, nos valores institucionais e no perfil do egresso, a FACCAT utiliza três competências transversais (CT) que orientam para todas as atividades e cursos da Instituição: Construir e articular o conhecimento; exercer a cidadania e atuar de forma criativa, inovadora e estratégica.

As competências profissionais do Curso de Pedagogia abrangem: entender, zelar e instruir os estudantes da educação básica, a fim de auxiliar no seu crescimento nas áreas físicas, psicológicas, intelectuais e sociais; desempenhar funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio na modalidade regular, de formação

profissional na área de serviços e suporte educacional, bem como em outros campos nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; atuar na alfabetização e letramento de todas as idades; atuar em ambientes educacionais e não educacionais, visando à promoção da aprendizagem de indivíduos em diversas etapas do desenvolvimento humano, em várias etapas e formas do processo de ensino-aprendizagem; identificar e valorizar as expressões e demandas físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos em suas interações individuais e coletivas; ministrar aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de maneira interdisciplinar e apropriada para as diversas etapas do desenvolvimento pessoal; promover o trabalho em equipe, fomentando a comunicação entre a área educacional e as outras áreas do saber; e dar prioridade à pesquisa como um aspecto distintivo na formação do pedagogo.

O curso de Pedagogia da FACCAT adere às diretrizes do PPI (Projeto Pedagógico Institucional), que sugere como abordagens metodológicas para a realização do ensino e aprendizagem as seguintes estratégias: Metodologia Ativa, Conhecimento em rede, Flexibilização, Teoria e prática, Interdisciplinaridade, Competências, e Avaliação Formativa.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia abrange um total de 3.220 horas, 2.220 horas de teoria, 400 horas de prática como parte do currículo, 400 horas de estágio curricular supervisionado, no campo de formação e atuação na educação básica, 200 horas de atividades teóricas e práticas de aprofundamento em áreas específicas por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1: Carga horária dos componentes

Resumo	Carga horária total
Carga horária teórica	1.260
Carga horária prática	400
Carga horária teórica + prática	1.660
Carga horária teórico prática	840
TCC	120
Estágio obrigatório	400
Atividades complementares	200
Carga horária total do curso	3.220

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara (2023).

O curso oferece aos seus alunos um trajeto personalizado de formação por meio do aprimoramento dos conhecimentos obtidos em estudos e práticas autônomas, chamadas de Atividades Complementares, desde que sejam levadas em consideração as regras e critérios definidos pela Resolução 05/2015 do Conselho Superior Acadêmico e Administrativo. As Atividades Complementares ajudam a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e o perfil profissional desejado com o curso, devendo ser executadas conforme os requisitos definidos na matriz curricular do curso e com os requisitos estipulados na Resolução.

Conforme a Resolução mencionada anteriormente, as atividades complementares possuem as metas a seguir:

Art. 2º São objetivos das Atividades Complementares:

- I. Complementar os conhecimentos propostos no projeto pedagógico do curso.
- II. Reconhecer competências, habilidades e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar.
- III. Estimular a prática de estudos independentes para atualização profissional.
- IV. Ampliar os horizontes do conhecimento bem como sua prática além da sala de aula.
- V. Favorecer o relacionamento e a convivência com as diferenças sociais.
- VI. Articular a teoria e a prática.
- VII. Articular a pesquisa básica e a pesquisa aplicada; e
- VIII. Promover o relacionamento do estudante com a realidade social, econômica e cultural.

As atividades complementares são classificadas em três categorias: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Na categoria ENSINO, são formadas as disciplinas presenciais cursadas, desde que estejam alinhadas com o perfil profissional do curso. Ainda nessa categoria incluem as atividades de monitoria, conforme regulamentado pela Resolução N.º 1/2008, do Conselho superior Acadêmico e Administrativo, que aprova o Programa de Monitoria das Faculdades Integradas de Taquara, o estágio adicional, Lei de Estágio de setembro de 2008, conduzido em entidades públicas ou privadas e atividades de ensino ou recreativas voluntárias, PIBID e programa de Residência Pedagógica.

No que diz respeito às atividades da categoria PESQUISA, refere-se à participação em projetos de pesquisa institucionais ou realizados em outras instituições;

envolvimento em programas de iniciação à pesquisa supervisionados por professores pesquisadores; divulgação de artigos, ensaios, resenhas e demais textos de natureza científica, seja individual ou coletivo, em eventos como congressos, simpósios, encontros, publicações em jornais, revistas acadêmicas e livros; a criação de grupos de estudo e grupos de interesse em produção intelectual ou projeto com aplicação prática, sob a supervisão de professores e/ou alunos dos programas de pós-graduação da instituição; envolvimento no Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); e na qualidade de palestrante em cursos, conferências ou seminários.

As atividades da categoria EXTENSÃO são divididas em Científico-culturais e Comunitárias. Em relação à Extensão Científico-cultural, as atividades incluem reuniões, tarefas realizadas em agências e empresas juniores, jornadas, seminários, congressos, cursos de atualização, conferências, exposições, espaços de leitura, fóruns, mesas-redondas, simpósios, workshops, exposições de trabalhos acadêmicos, envolvimento em grupos artísticos, entre outros, e pode se manifestar por meio da participação em eventos, apresentação de pesquisas em eventos de natureza científica e cultural e envolvimento como integrante de grupos científico-culturais da comunidade.

As atividades complementares podem ser utilizadas por meio da submissão da documentação original comprobatória das atividades executadas por meio do Protocolo pelo acadêmico, o qual deverá ser aprovado pelo Coordenador do Curso de acordo com o Regulamento Interno. O aluno deve completar um total de 200 horas de atividades complementares, e o cumprimento dessas atividades deve ser distribuído ao longo do curso.

O estudante deve participar de, pelo menos, duas das três categorias previstas. Apenas as atividades finalizadas, sendo proibida a atribuição de pontuação parcial. De acordo com a Resolução CSAA n.º 04/201, artigo 10.º, as atividades complementares específicas não incluídas nessa resolução e que sejam relevantes para o curso podem ser avaliadas pelo coordenador, contanto que não excedam 20% do total das horas de atividades complementares sugeridas no projeto pedagógico do curso.

Entende-se por Estágio Obrigatório as atividades profissionais estabelecidas no Projeto Pedagógico do Curso, que precisam ser executadas no ambiente de trabalho, em que as habilidades aprimoradas ao longo do processo formativo do aluno sejam aplicadas, sob a supervisão de um professor da instituição de ensino e super-

visão de um profissional da unidade concedente, e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja carga horária total vivenciada é condição para aprovação e obtenção de diploma, ou seja, para a conclusão do Estágio Curricular Obrigatório, é fundamental a entrega do Termo de Compromisso de Estágio e o Plano de Atividades, sem exceção, no começo do semestre em que o estágio será realizado.

O objetivo do estágio é complementar a formação do aluno por meio de atividades práticas. Assim, o aluno tem a oportunidade de realizar os conhecimentos teóricos adquiridos na instituição de ensino, capacitando-o para a entrada no mercado de trabalho.

De acordo com a Lei n.º 11.788/2008, o estágio supervisionado é uma atividade educacional escolar, realizado no local de trabalho e pode ser mandatório ou não essencial, de acordo com a definição das diretrizes curriculares e do projeto pedagógico do programa.

O estágio obrigatório é “aquele estabelecido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é condição necessária para a provação e obtenção do diploma”. Por outro lado, o estágio não obrigatório é “aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária constante e obrigatória”. Dessa forma, o estágio não-obrigatório também constitui um método de aprendizado, mas a decisão de adotá-lo é inteiramente do estudante.

O curso de Pedagogia oferece a oportunidade de realizar um estágio não-obrigatório pelo estudante, em conformidade com as disposições estabelecidas na Lei n.º 11.788/2008, que aborda os estágios de alunos.

A FACCAT, em seu PPI, demonstra o seu compromisso com o apoio dos princípios institucionais a seguir: Formação Integral, Qualidade, Regionalização, Democratização, Sustentabilidade, e Empreendedorismo.

Todos esses princípios estão presentes na matriz curricular do Curso de Pedagogia nas diversas disciplinas do currículo.

Igualmente, os requisitos legais e normativos, assim como as questões étnico-raciais, educação ambiental e direitos humanos, que permeiam todos os componentes curriculares, e alguns deles tratam de forma mais específica de um ou outro assunto, são evidentes nas ementas, nos objetivos e na bibliografia de cada disciplina.

A extensão, como um componente essencial e inseparável da tríade fundamental para a formação acadêmica, com o ensino e a pesquisa, desempenha um

papel significativo no vínculo da FACCAT com a comunidade, tornando mais fácil a conexão da sociedade com o mundo acadêmico e incentivando uma educação focada nas questões da sociedade contemporânea.

A participação do estudante na comunidade, além de permitir a ligação com diversas realidades, permite que o estudante reconheça as questões e os desejos que surgem desse cenário, considerando as maneiras de intervir, organizar e implementar ações sociais, utilizando abordagens interdisciplinares e interprofissionais, auxiliando no seu crescimento.

Com base na identificação das demandas e atuando em sua área de trabalho, em conjunto com estudantes de outras graduações, é viável que essas intervenções ocorram de várias maneiras, de acordo com a complexidade da situação reconhecida por meio de programas, projetos e iniciativas, oferecendo uma formação de cidadãos e o compromisso do estudante com a mudança social.

A inclusão da extensão no currículo, no contexto das Faculdades Integradas de Taquara/FACCAT, em conformidade com o PPI e fundamentado nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CES N.º 07/2018 e na Resolução do Conselho Superior Acadêmico e Administrativo da FACCAT/CSAA deve se orientar pela regionalidade, interação e vínculos comunitários, dedicando, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação, incorporadas à grade curricular e especificadas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Contudo, a proposta de incluir a extensão no currículo está sujeita aos programas de Extensão Institucional voltados para o desenvolvimento Regional e Inclusão Social, com a supervisão da Coordenação de Curso e seu colegiado, em conformidade com a Resolução CSAA n.º 07/2021.

O curso oferece, por meio de Componentes Curriculares Livres, um trajeto individualizado de formação, no qual os estudantes têm a liberdade de escolher com base em solicitação no protocolo os componentes curriculares que pretendem cursar e que melhor se ajusta ao seu trajeto profissional e às áreas que deseja expandir seus conhecimentos.

De maneira semelhante, as Atividades Complementares representam formas de flexibilização curricular, uma vez que se acredita que o futuro pedagogo possa encontrar em outros lugares o complemento de sua formação.

3.1.1 Experiências Formativas na FACCAT: A Construção do Professor-Reflexivo

A formação de professores é um pilar fundamental para melhorar a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional docente. Vários autores a reconhecem como um processo contínuo de construção de conhecimentos e fortalecimento da identidade profissional. No contexto educacional atual, caracterizado por mudanças sociotecnológicas, novas demandas cognitivas e diversidade cultural, a formação de professores deve transcender a simples atualização técnica, incentivando práticas reflexivas que fomentem o pensamento crítico, a autonomia e a consciência ética do docente em relação à sua própria atuação.

Donald Schön (1983) introduziu o termo "profissional reflexivo" em sua obra, descrevendo como os profissionais aprendem por meio da ação, analisando criticamente suas experiências e reformulando suas práticas em um processo contínuo de aprendizagem. A partir desse trabalho, surgiu o conceito de prática reflexiva. De acordo com o autor, "refletir na ação e sobre a ação" possibilita que o docente adote uma postura investigativa e crítica frente aos desafios do ensino. Esse modelo quebra com a abordagem convencional da formação docente focada na transmissão de conteúdos, destacando o professor como protagonista do seu próprio crescimento profissional.

No cenário brasileiro, pesquisadores como António Nóvoa (2017) e Selma Garrido Pimenta (2019) enfatizam que a formação continuada deve ser vista como um ambiente coletivo e dialógico, onde os docentes trocam experiências, constroem significados e reavaliam suas práticas pedagógicas. Segundo Nóvoa (2017), "ninguém se forma sozinho; a formação é sempre um processo partilhado". Essa perspectiva enfatiza a relevância da interação e da cooperação entre os colegas, considerando a escola como um ambiente de formação e pesquisa.

Nesse contexto, a prática reflexiva vai além da introspecção individual, sendo considerada um processo coletivo e institucional. Imbernón (2020) enfatiza que a formação docente crítica deve criar espaços para diálogo e reflexão a respeito das condições de trabalho, das políticas públicas e dos desafios enfrentados em sala de aula. O autor defende que refletir envolve examinar o contexto e agir de forma transformadora sobre ele. Dessa forma, o docente reflexivo atua como um agente político e social, dedicado à democratização do saber e à criação de uma escola mais equitativa e inclusiva.

De acordo com Tardif (2014), os conhecimentos dos professores são diversos e se desenvolvem na interação entre teoria e prática, demandando uma reflexão constante sobre a experiência. Nesse sentido, a prática reflexiva conecta o conhecimento científico à ação pedagógica diária, possibilitando que o docente contextualize as teorias educacionais em sua realidade concreta. Da mesma forma, Alarcão (2018) destaca que “um professor reflexivo é aquele que transforma sua prática em objeto de estudo e aperfeiçoamento constante”.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014) reiteram a relevância da formação continuada como um direito e obrigação profissional, guiada por princípios éticos, democráticos e reflexivos. Essas leis conferem à formação docente a função de fomentar o desenvolvimento das habilidades essenciais para um ensino de qualidade e para a valorização da carreira. Nesse contexto, as práticas reflexivas surgem como uma alternativa epistemológica e política para superar modelos de formação que são apenas prescritivos e focados em treinamentos técnicos. Ao considerar o docente como um intelectual crítico e investigador de sua própria prática, a reflexão torna-se emancipadora, auxiliando no fortalecimento da autonomia profissional e na mudança das práticas escolares.

Entender a prática reflexiva na formação continuada de professores é entender o próprio processo educacional que busca qualidade, equidade e humanização. Em um período de profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais, o docente deve não só dominar os conteúdos, mas também pensar criticamente sobre eles, reavaliando seu papel social e educacional.

A formação de professores, entendida como um processo de desenvolvimento profissional e humano, tem sido objeto de extensas pesquisas sob diversas perspectivas epistemológicas, especialmente em relação às abordagens reflexivas, colaborativas e emancipatórias. Nesse cenário, a prática reflexiva constitui um referencial teórico e metodológico que desafia o paradigma tecnicista e sugere a valorização do docente como um indivíduo crítico e gerador de conhecimento.

De acordo com Schön (1983), o docente reflexivo é aquele que aprende com a experiência, avaliando criticamente sua prática “na ação” e “sobre a ação”. O autor argumenta que o saber docente é construído por meio do diálogo entre teoria e prática, formando um processo contínuo de reconstrução do conhecimento. Essa visão

transforma o papel do professor de simples executor para o de investigador de sua própria prática, estabelecendo uma nova epistemologia da docência.

Nesse sentido, António Nóvoa (2017) defende que a formação de professores deve ser baseada na partilha e na reflexão coletiva. Segundo ele, “a formação é um processo de autoconhecimento e construção conjunta”, em que o docente se reconhece como um ser em evolução. Assim, a escola deve se reconhecer como um espaço de formação, no qual a prática se torna um objeto de análise crítica e de reconstrução contínua.

Pimenta (2019) aprofunda essa perspectiva ao destacar a reflexão como um componente essencial da identidade profissional. Segundo a autora, a prática reflexiva possibilita ao docente entender as dimensões éticas, políticas e epistemológicas da educação, integrando conhecimentos teóricos, práticos e experienciados. Ela argumenta que o docente deve ser “um intelectual engajado na mudança da realidade educacional”.

Da mesma forma, Imbernón (2020) defende uma formação continuada crítica e contextualizada, considerando que a prática reflexiva deve estar integrada às condições reais de trabalho docente. De acordo com o autor, a reflexão deve ser considerada um ato político e coletivo, uma vez que “não há mudança na prática sem reflexão sobre a estrutura que a condiciona”.

Segundo Tardif (2014), os saberes dos docentes são plurais e integradores, mesclando conhecimentos científicos, curriculares e experienciais. Nesse contexto, a reflexão serve como um elo entre esses diversos conhecimentos, facilitando a compreensão da prática pedagógica como um campo de geração de conhecimento.

Alarcão (2018) apresenta o conceito de “escola reflexiva”, argumentando que o crescimento profissional dos docentes requer a criação de ambientes institucionais que incentivem a reflexão coletiva, o diálogo e a colaboração entre colegas.

O pensamento de Zeichner (2016) adiciona uma perspectiva sociopolítica à prática reflexiva, ao sustentar que refletir envolve interrogar as condições históricas, culturais e estruturais que formam o ensino. Segundo ele, a reflexão deve ser crítica, ou seja, direcionada para a mudança das desigualdades e injustiças que existem no ambiente escolar.

Freire (2019) fortalece essa perspectiva emancipadora ao declarar que “não há docência sem discência, nem reflexão sem ação”. De acordo com ele, o ato de

refletir é um processo dialético que possibilita ao educador entender o mundo e intervir nele, fomentando uma educação que seja libertadora e democrática.

Ademais, Saviani (2017), ao apoiar a pedagogia histórico-crítica, sugere que a formação de professores reflexiva deve se basear em uma análise crítica da realidade social. Nessa perspectiva, a reflexão é uma ferramenta de emancipação, uma vez que permite entender as contradições históricas da prática educacional e agir sobre elas de maneira consciente.

Autores como Perrenoud (2000) e Shulman (2015) também oferecem contribuições valiosas ao abordar a importância da reflexão na formação de competências profissionais e no aprimoramento do conhecimento pedagógico do conteúdo. Perrenoud destaca que “refletir é aprender com a própria experiência”, ao passo que Shulman sustenta que o docente precisa entender o processo de aprendizagem dos estudantes para ajustar suas práticas de forma coerente e intencional.

Conforme a teoria de Vygotsky (1991), que vê o aprendizado como um processo mediado e socialmente construído, a prática reflexiva também se relaciona com a dimensão sociocultural do ensino. Nesse cenário, a interação entre docentes e discentes é intermediada por ferramentas simbólicas, como a linguagem e as tecnologias, expandindo assim o campo de reflexão acerca do ensino.

Sob a perspectiva legal, a formação continuada é definida como um direito do docente e uma obrigação do Estado no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), ressaltando a importância da valorização profissional por meio de constante atualização e aprimoramento. O Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), em suas metas 15 e 16, destaca a relevância da formação reflexiva, crítica e integrada às práticas pedagógicas como um pilar para a valorização da carreira docente.

Gatti (2020) aponta que as políticas de formação continuada no Brasil ainda apresentam falta de coerência entre discurso e prática, uma vez que frequentemente são implementadas de maneira fragmentada e descontextualizada. Para que as práticas reflexivas se tornem parte da cultura institucional, é preciso investir em programas bem estruturados, dedicar tempo ao estudo coletivo e reconhecer o docente como gerador de conhecimento. Em resumo, o referencial teórico sugere que a prática reflexiva é ao mesmo tempo epistemológica, política e ética, uma vez que abrange o desenvolvimento da consciência crítica, a reconstrução do conhecimento docente e a valorização da autonomia profissional. Desse modo, a reflexão se torna o

eixo central de uma formação continuada emancipadora, que se compromete com a qualidade, justiça social e transformação da escola em um espaço de diálogo.

A análise dos 08 pesquisados incluídos na pesquisa revela um conjunto significativo de evidências sobre a importância das práticas reflexivas na formação de professores. Essas práticas têm implicações na profissionalização docente, na qualidade do ensino e no desenvolvimento das escolas como comunidades de aprendizagem. A análise foi organizada a partir dos questionamentos: (1) Em que medida a formação inicial preparou você para os desafios e a realidade da prática profissional? (2) Quais as lacunas entre a teoria ensinada no curso de Pedagogia e os desafios reais da prática docente pedagógica, tanto dentro quanto fora da sala de aula? (3) Pode me contar sobre uma situação que você aprendeu algo importante na prática, algo que não poderia ter sido ensinado em livro ou curso? E (4) Qual foi a sua maior surpresa ao aplicar uma teoria na prática?

O primeiro questionamento, que diz respeito à transição entre o mundo acadêmico e o mercado de trabalho, mostra concordância entre os pesquisados ao reconhecer a prática reflexiva como um elemento central na formação profissional. O segundo questionamento, que trata do descompasso entre a formação acadêmica e o cotidiano escolar, mostra uma variedade de ferramentas empregadas para fomentar a reflexão docente. O papel da escola como um espaço de formação foi um aspecto importante identificado com o terceiro questionamento. O quarto questionamento, que diz respeito à carreira técnica e acadêmica, mostra que docentes envolvidos em práticas reflexivas obtêm ganhos consideráveis em três aspectos: profissional, cognitivo e emocional.

Esses achados corroboram a ideia de que a prática reflexiva fomenta a independência e emancipação profissional, tornando o docente um agente ativo de sua própria formação. Perrenoud (2000) destaca que a reflexão é fundamental para a competência profissional, pois possibilita o aprendizado a partir da própria experiência e a tomada de decisões pedagógicas embasadas. De forma semelhante, Shulman (2015) mostra que refletir sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo aumenta a habilidade do professor de entender como os alunos aprendem, adaptando o ensino às suas necessidades.

A análise dos dados permite concluir que a prática reflexiva não é uma tendência passageira, mas um fundamento formativo e ético indispensável para a consolidação da profissionalização docente. Ela possibilita que o docente entenda sua

prática como um processo dinâmico, aprenda com as experiências e se torne um indivíduo autônomo e crítico. Ao combinar reflexão, ação e colaboração, a formação continuada transforma-se em um espaço de emancipação e reinvenção da docência, reforçando o compromisso da educação em transformar a realidade social e criar uma escola verdadeiramente humanizadora.

4 TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

O estudo focou em pedagogos licenciados que se formaram em pedagogia e futuros pedagogos vivenciando o curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara. O conjunto de 08 pessoas questionadas é composto por mulheres. A escolha destes pedagogos baseia-se em um conjunto de critérios que compreendem: ter experiência de trabalho como pedagogo; e cursar ou ter formação no curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara. Cinco delas estudaram pedagogia e três ainda estudam. Em relação à formação anterior ao curso de pedagogia, somente três não frequentaram a Escola Normal ou Ensino Médio/Magistério. A maioria do grupo possui experiência como docente do ensino fundamental.

Quadro 2: Identificação das pessoas que responderam ao questionário

Identificação	Formação inicial	Tempo de trabalho	Gênero	Estudante/Egressa
Pedagoga 1	Ensino Médio	4 anos	Feminino	Estudante
Pedagoga 2	Ensino Médio	4 anos	Feminino	Estudante
Pedagoga 3	Magistério	35 anos	Feminino	Egressa
Pedagoga 4	Magistério	22 anos	Feminino	Egressa
Pedagoga 5	Magistério	16 anos	Feminino	Egressa
Pedagoga 6	Ensino Médio	4 anos	Feminino	Estudante
Pedagoga 7	Magistério	25 anos	Feminino	Egressa
Pedagoga 8	Magistério	12 anos	Feminino	Egressa

Fonte: Dados do questionário elaborado para a pesquisa (2025).

Praticamente três dos questionados desempenharam, em algum ponto de suas carreiras, funções relacionadas à profissão de pedagogo como diretor e coordenador pedagógico. Com base nessa descrição, destaca-se que os questionados formam um grupo notável e intencionalmente especial para cumprir os objetivos da pesquisa. A investigação revelou uma série de elementos que indicam como o curso foi se desenvolvendo e a posição conflituosa, mas significativa, que ele ocupa no contexto do espaço acadêmico da educação.

Parece difícil abordar o curso de pedagogia sem mencionar o curso Normal/Magistério, uma vez que essa conexão foi evidente em quatro dos depoimentos. Quando questionados sobre a experiência no curso de pedagogia, os quatro questionados trouxeram à tona aspectos que se referem diretamente ao curso Normal/Magistério. Isso ocorreu tanto ao explicar as motivações para se tornar

pedagogo quanto ao fazer comparações entre o curso de pedagogia e o Normal/Magistério em relação às disciplinas, à metodologia das aulas, aos professores e à finalidade do curso.

De acordo com a maioria dos questionados, a formação necessária para se tornar professor foi adquirida por meio da Escola Normal/Magistério, frequentada por 05 deles. A prática desse ofício parece não ter sido suficientemente abordada no curso de pedagogia. No entanto, a pedagogia, proporcionou uma base teórica sólida. Essa condição, segundo os questionados, é essencial para o processo de pensar, refletir, pesquisar e desenvolver conhecimentos sobre a educação.

A análise dos depoimentos revelou dois fatores principais. Um deles refere-se à forma distinta de conectar teoria e prática. A declaração "[...] e a que adquiri ao longo desta jornada foi muito importante para me preparar para a realidade educacional e foram ótimas para ter uma base de como me preparar tanto na prática como na teoria" reflete a síntese entre teoria e prática na formação de um educador. O seu autor afirma que a experiência acumulada forneceu o equilíbrio necessário para enfrentar os desafios reais da sala de aula. De maneira geral, indica que a preparação não foi imediata, mas sim uma construção contínua através de estágios, aulas e vivências pedagógicas. O autor da declaração reconhece que existe uma diferença entre o ideal dos livros e o real das escolas afirmando que sua trajetória permitiu entender as dificuldades cotidianas, como a diversidade dos alunos e a infraestrutura escolar. A declaração refere-se ao suporte acadêmico que dá segurança para saber por que ensinar de determinada maneira. Refere-se também ao saber fazer, a gestão de sala de aula e a capacidade de adaptação em tempo real. A declaração expressa maturidade profissional, pois o educador se sente pronto porque não possui apenas o diploma, mas a vivência necessária para transformar o conhecimento em ação educativa eficiente.

No entanto, é importante ressaltar que uma das questionadas identificada como Pedagoga 3 apontou, em seu depoimento, que a prática predominante no curso Normal/Magistério que frequentou era formalista, focando principalmente em aspectos relacionados à preparação de aula. Veja-se o que ela mesma afirma: "[...] pois toda a base de como fazer um bom planejamento, de como o mesmo precisava ser estruturado, aprendi no curso de Magistério".

Mesmo assim, o curso de magistério é tradicionalmente reconhecido por oferecer uma base sólida em didática e organização pedagógica, elementos que são

os pilares de qualquer planejamento eficiente. Todo planejamento começa com a clareza do que o aluno deve aprender, como pode ser entendido na fala a seguir:

Acredito que o Magistério é a base de tudo. Com as séries iniciais aprendemos que cada ser humano aprende no seu tempo, no seu ritmo e que precisamos ter técnicas, meios para a aprendizagem acontecer (Pedagoga 4).

No curso de pedagogia, um bom plano não é genérico. Ele considera a realidade do público-alvo. É a fase de entender o conhecimento prévio dos alunos, suas dificuldades e o ambiente em que estão inseridos para que o conteúdo seja relevante. Nesse aspecto, é a curadoria do que será ensinado. Tanto no magistério quanto na pedagogia, ensina-se que o conteúdo deve seguir uma sequência lógica e gradual, partindo do simples para o complexo e do concreto para o abstrato. Assim como no magistério, na pedagogia enfatiza-se que a avaliação não deve ser apenas uma prova final, mas sim processual e formativa, ocorrendo durante todo o percurso. Talvez a lição mais valiosa do magistério, bem como da pedagogia seja o planejamento como um roteiro. Ele deve ser estruturado o suficiente para dar segurança, mas flexível o bastante para ser ajustado caso a turma precise de mais tempo ou surja uma oportunidade de aprendizado inesperada. Estruturar um planejamento conforme o magistério e a pedagogia ensinam é alinhar intencionalidade, método e avaliação.

Duas pedagogas questionadas, identificadas como Pedagoga 7 e Pedagoga 8, que relatam sobre o estágio supervisionado. Durante esse período, a vivência de situações reais e a avaliação da profissão, foram um ponto de partida para a decisão de prosseguir na carreira. No que diz respeito à finalidade do curso, buscavam um momento de construção de uma bagagem de propostas que poderiam ser aplicadas em sala de aula. O apoio e orientações recebidas dos professores do magistério e titulares de turma encorajaram a não desistência da profissão e o olhar acolhedor para com as crianças, capaz de teorizar sobre a educação e sugerir ações relacionadas aos processos que ela desencadeia, seus comportamentos e necessidades emocionais, o que parece ter encontrado expressão no contexto do curso.

Carmem Bissolli da Silva (1999) aborda essa questão, destacando que, em sua estrutura inicial, o curso de pedagogia contempla a formação do licenciado em incluir elementos que definem o trabalho que ele realizará. O propósito da licenciatura está alinhada com os objetivos estabelecidos para os quatro pilares

propostos pela UNESCO, que visam Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver juntos e Aprender a Ser, focando no desenvolvimento integral do indivíduo para a vida toda, indo além do conhecimento teórico e abordando habilidades práticas, convivência social e formação ética e pessoal. Eles incentivam o prazer pela descoberta, a aplicação do saber, a cooperação e o desenvolvimento da autonomia, ética e pensamento crítico.

Para uma das questionadas, a Pedagoga 1, os estudos realizados ao longo do curso de pedagogia foram fundamentais para a continuidade de sua carreira, impactando na relevância tanto para a sua vida particular quanto pessoal.

O primeiro ponto a ser destacado desses depoimentos refere-se ao foco teórico do curso de pedagogia. Um dos questionados menciona que o conhecimento lhe abriu portas para conhecer e experimentar coisas novas e a desafiar-se a si mesmo. Assim todo conhecimento, troca de experiências, situações que funcionam, enaltecem a profissão docente.

O segundo ponto a ser considerado no depoimento analisado diz respeito à maneira como a teoria estudada se torna uma ferramenta relevante diante de circunstâncias inéditas e desafiadoras, semelhante àquela que envolveu o questionado que relata que o conhecimento se mistura ao contexto profissional e pessoal ao longo do tempo, abordando que coisas aprendidas na vida, foram e continuam sendo levadas para a vida profissional e teoria gera aprendizagem e prática para a vida. Certamente, as condições para investir em um grande desafio não se limitam às leituras feitas e às experiências adquiridas durante o curso de pedagogia; outras vivências também desempenham um papel importante.

Por fim, o depoimento destacado revela um aspecto crucial dessa dimensão teórica: a atenção voltada à prática. A força teórica, por um lado, silencia a prática; por outro, ganha sentido e, conseqüentemente, mais vigor quando se concretiza no âmbito da prática. Reiterando as palavras da questionada identificada como Pedagoga 4: “O conhecimento sempre é válido, mas a prática nos ensina como ensinar”.

Portanto, depara-se com o problema central da pedagogia (Saviani, 2007), que, por sua própria natureza, é constitutivo dessa relação complexa: refletir e implementar a educação. Segundo Dermeval Saviani (2007), a pedagogia evoluiu a partir de sua íntima conexão com a prática educativa, sendo, em alguns momentos,

considerada a teoria dessa prática e, em outros, reconhecida como o meio pelo qual essa prática se concretizaria.

De acordo com o autor, da relação entre teoria e prática surgem duas principais correntes pedagógicas, que podem ser resumidas da seguinte forma: de um lado, a prática subordinada à teoria, na qual predominam as teorias do ensino (como ensinar) e se incluem as diversas vertentes da pedagogia tradicional; de outro, a teoria subordinada à prática, em que prevalecem as teorias da aprendizagem (como aprender) e se situam as variadas experiências da pedagogia nova.

Saviani (2007), que se dedica a investigar as perspectivas históricas e teóricas do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, aponta, que as concepções tradicionais, convergem para uma teorização do ensino, considerando a formação intelectual como o foco principal do trabalho pedagógico. As ideias inovadoras, das pedagogias não diretivas, da pedagogia institucional e do construtivismo, em contraste com a abordagem anterior, consideram a aprendizagem como o foco principal do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, de suas teorizações.

As duas tendências citadas agravam o desafio da relação teoria prática na pedagogia, pois cada uma prioriza um aspecto desse binômio (tradicional → teoria / renovada → prática), intensificando a divergência entre elas. Para que a própria pedagogia possa ser afirmada, é necessário superar essa diferença.

A prática pedagógica, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, é fortemente caracterizada pela influência da visão tradicional, bem como pelo intenso anseio de superá-la por meio de uma abordagem renovadora. Busca-se a superação da teoria por meio da prática, em uma visão de oposição. Nesse sentido, teoria e prática são historicamente desenvolvidas de maneira separada, mas teoricamente vistas como componentes inseparáveis da pedagogia, formando, paradoxalmente, o próprio dilema pedagógico.

Saviani (2007) sustenta que teoria e prática são componentes dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, sendo definidos um em relação ao outro. "[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera [...]" (p. 108). Nesse cenário, o autor defende que a prática se tornará mais consistente à medida que a teoria que a sustenta se fortalecer, considerando que ambas são opostos que se incluem.

Houssaye (2004), em sua argumentação, destaca a importância de não desvalorizar a pedagogia apenas porque sua concepção implica uma conexão inseparável com a prática. Segundo o autor, a pedagogia “produz incontestavelmente um saber pedagógico além dos saberes práticos” (p. 25).

A pesquisa realizada demonstra que a relação difusa entre teoria e prática é evidente no curso de pedagogia desde o seu início, refletindo-se na formação de professores e enfatizando uma questão central para o contexto: a prática é um componente conceitual fundamental da pedagogia, conforme discutido por Saviani (2007) e Houssaye (2004).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), diversas reformas foram implementadas, assim como ocorreu no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Entre essas reformas, destacava-se a recomendação para a revisão dos currículos dos cursos de graduação. Com a aprovação do Conselho Federal de Educação, diversas instituições começaram a implementar alterações em seus cursos de pedagogia. Isso incluiu a inclusão da formação de professores para a primeira etapa do ensino fundamental, que até então era uma responsabilidade exclusiva do curso Normal de nível médio. Além disso, houve uma redução da ênfase nas habilitações voltadas para a formação de especialistas, em desacordo com o que era estabelecido pelo Parecer CNE nº 252/1969, que ainda estava em vigor.

O curso de pedagogia tornou-se uma licenciatura voltada para a formação inicial de professores na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, além de ser reconhecido nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, nos cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que exigem conhecimentos pedagógicos. A formação que ele propõe deve incluir, de maneira integrada à docência, o envolvimento na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a criação, implementação e monitoramento de programas, além de atividades educativas em contextos escolares e não escolares, podendo abranger uma variedade de temas.

Em relação às habilitações responsáveis pela capacitação de especialistas para as funções de orientação educacional, administração escolar, supervisão e inspeção de escolas e sistemas de ensino, o documento inicialmente estabeleceu, no artigo 10 (Parecer CNE/CP nº 5/2005), que elas começariam a ser extintas no período letivo seguinte à publicação da Resolução. Além disso, no artigo 14,

determinou que a formação dos demais profissionais da educação — no caso, pedagogos não docentes ou especialistas — deveria ocorrer em cursos de pós-graduação, especialmente aqueles estruturados para esse propósito, disponíveis para todos os licenciados e não apenas para os egressos do curso de pedagogia. Entretanto, essa proposta contradiz o que estabelece o artigo 64 da LDB.

Devido à contraposição citada, o Parecer CNE/CP nº 5/2005, embora aprovado, foi enviado novamente pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação para uma nova análise do assunto. Dessa forma, o Parecer teve seu artigo 14 corrigido e passou a garantir a formação de profissionais da educação estabelecida no artigo 64 da LDB. No entanto, no corpo do texto que fundamenta as diretrizes, não foram apresentados indicativos para estruturar o curso nesse sentido. Diante desse cenário, as diretrizes revelam a ambiguidade: propõem um curso voltado principalmente para a formação do pedagogo docente, que tem o direito garantido por lei de formar também o pedagogo não docente, sem que a fundamentação para essa formação esteja estabelecida.

A posição dos pedagogos questionados em relação à estrutura do curso de pedagogia, especialmente no que tange à intrincada relação entre teoria e prática é saber onde buscar diante dos desafios, tendo uma prática de muito respeito ao ser humano. Seus depoimentos revelam que já aprenderam várias formas diferentes de trabalhar e lidar com os problemas, pois indicam nuances favoráveis a certos aspectos e desfavoráveis a outros.

A análise dos depoimentos revelou que todo conhecimento adquirido na formação, nas vivências e com os colegas, é fundamental para aprimorar e qualificar a prática. A grande maioria dos entrevistados expressou que o conhecimento adquirido na graduação é de extrema importância. No centro dessa questão estão as trocas proporcionadas entre professores e colegas, considerado por esses questionados uma condição fundamental para conceber, implementar e avaliar o trabalho pedagógico. A declaração a seguir exemplifica essa perspectiva:

O conhecimento adquirido na graduação foi de extrema relevância, mais do que a teoria as trocas proporcionadas entre mestres e colegas que passaram pela minha vida neste período (Pedagoga 8).

A partir dos depoimentos, parece que os questionados consideram a teoria como algo indispensável, uma vez que o curso é carregado com ênfases formativas. Isso intensifica as oportunidades de abordagem teórica. De acordo com as

pedagogas questionadas, é necessário tornar a formação ainda mais alinhada à prática, além do que prevalece na organização do curso.

A teoria faz a prática avançar. Uma das vantagens apontadas por uma das questionadas, identificada como Pedagoga 1, e que está relacionada à teoria se expressa através da sua fala: “Estou quase concluindo a minha formação, e a que adquiri ao longo desta jornada foi muito importante para me preparar para a realidade educacional e foi ótima para ter uma base de como me preparar tanto na prática como na teoria”. Essa fala expressa o sentimento de um estudante de Licenciatura de Pedagogia que está na fase final de seus estudos e reflete sobre o valor do conhecimento acumulado. A expressão indica que a estudante está nos últimos semestres, vivendo o momento de transição de estudante para profissional. Este é o ponto central. A fala destaca que a jornada acadêmica forneceu uma base dupla referindo-se às estratégias de ensino, didática, lidar com alunos e o cotidiano da sala de aula relacionando aos fundamentos pedagógicos, legislações, teorias de aprendizagem e o suporte científico que sustenta o agir do professor. A fala pode ser considerada um depoimento de satisfação e segurança, indicando que a estudante se sente capacitada e pronta para exercer a profissão, pois entende que está bem amparada tanto pelo saber quanto pelo saber fazer.

A análise dos depoimentos revela que, para as pedagogas questionadas, possuir habilitação no curso de pedagogia não é o aspecto central da questão. O contexto da fala da Pedagoga 2: “Não saímos de uma graduação sabendo tudo, é a prática diária que nos torna um bom profissional na prática” reflete a realidade de que a universidade fornece a base teórica e o pensamento crítico, mas é a experiência prática que lapida as competências reais de um profissional. Assim, na graduação, os problemas são apresentados em ambientes controlados e com soluções pré-definidas.

No dia a dia profissional, os desafios são acompanhados de variáveis imprevisíveis: prazos apertados, falta de recursos, conflitos interpessoais e crises de última hora. A prática ensina a adaptar a teoria à realidade. Para eles, um bom profissional não é apenas aquele que decorou manuais, mas aquele que desenvolveu o “feeling”. Essa intuição só vem com a repetição e a exposição a diferentes casos. Com o tempo, passa-se de apenas executar a antecipar problemas antes que eles ocorram.

A faculdade raramente ensina como lidar com um aluno difícil, como negociar com um colega ou como gerir o estresse. Essas competências, fundamentais para ser considerado um bom profissional, são forjadas exclusivamente na convivência e na prática diária. O diploma é o ponto de partida, não a linha de chegada. Como as tecnologias e os mercados evoluem rápido, o profissional que se torna bom é aquele que usa a prática para identificar o que ainda não sabe e busca atualização constante. Ser um bom profissional é um processo de amadurecimento, onde cada erro cometido e cada solução encontrada valem mais do que horas de estudo passivo.

Ainda em relação à conexão entre teoria e prática, algumas pedagogas questionadas afirmaram em seus depoimentos o valor fundamental da formação inicial (curso de magistério) como a base para o planejamento e a estruturação do trabalho, embora tenham aprendido muito com a experiência posterior, os princípios e a estrutura essenciais para um bom planejamento foram adquiridos durante o curso formal. O curso de magistério proporcionou os conhecimentos teóricos e práticos iniciais cruciais sobre como planejar efetivamente. Aprendizagens adicionais ocorreram depois, através da prática docente e da formação continuada, que aprofundaram ou refinaram essa base. As falas consideram essa formação de extrema importância porque moldam sua abordagem fundamental ao planejamento e à prática pedagógica.

Com base nos dados apresentados e na análise realizada, a natureza do curso, conforme suas diretrizes curriculares atuais é o alicerce de qualquer sociedade e o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento humano. A formação do docente torna-se o núcleo principal do curso, ao passo que o ensino não é um processo mecânico, mas sim uma prática que exige sensibilidade e preparo técnico. Os pedagogos entrevistados notam que as diretrizes diluem os aspectos fundamentais da pedagogia, significando que todas as outras profissões e o exercício da cidadania dependem da educação básica.

Sem o professor, não há formação de médicos, engenheiros ou cientistas. A aprendizagem não é linear. Cada aluno possui um ritmo próprio e um tempo de maturação biológica e cognitiva e deve ser respeitado para evitar a frustração e a exclusão escolar. É nesta fase que se constroem as estruturas do pensamento. É no início da vida escolar que o educador percebe que ensinar exige mais do que transmitir conteúdo; exige entender como o outro aprende, indicando que o carinho

pelo magistério não basta; é necessário repertório pedagógico. O professor precisa de métodos variados (lúdicos, visuais, auditivos) para alcançar diferentes perfis de alunos e garantir que o conhecimento seja efetivamente construído.

Examinar o curso de pedagogia nas Faculdades Integradas de Taquara sob a perspectiva dos pedagogos questionados, considerando tanto os aspectos típicos dos primeiros anos do curso quanto às transformações por ele experimentadas, permite identificar elementos, dilemas, desafios e oportunidades que são certamente valiosos para o processo mais amplo de entendimento do papel da pedagogia na formação de professores.

As análises mostradas indicam que os fundamentos teóricos têm um papel importante na estrutura e na prática curricular do curso em relação à experiência prática. Enfatizar o papel da teoria no curso destaca a diversidade de conhecimentos que formam a pedagogia, considerando sua íntima conexão com várias disciplinas, apontando tanto a robustez quanto a fragilidade da pedagogia.

Embora a variedade de estudos teóricos tenha ampliado seu domínio do conhecimento, a fala da Pedagoga 6 "pois cheguei na creche sem saber nada e tive que ir aprendendo aos poucos com colegas" é uma expressão figurada que enfatiza a falta de experiência prévia da questionada em seu ambiente de trabalho. Ela admite que começou do zero. Ela indica que o seu conhecimento não veio de manuais ou teoria, mas da convivência direta com seus colegas. A fala destaca que o aprendizado foi colaborativo. Em vez de um mentor formal, foram os colegas que serviram de exemplo e fonte de instrução. O termo "aos poucos" mostra que não houve uma evolução imediata, mas sim uma adaptação baseada na observação e na tentativa e erro no dia a dia.

A análise da transição da teoria para a prática na carreira docente, destacando o magistério como um período de experimentação fundamental, funciona como o alicerce. A variedade de conhecimentos que compõem a pedagogia apresenta os conceitos pedagógicos, mas é apenas o primeiro olhar sobre o que significa ensinar. Ao entrar em uma sala de aula e observar a dinâmica entre professor e aluno, o estudante sai do campo das ideias e enfrenta a complexidade do cotidiano escolar. O semestre de estágio serve como um filtro vocacional, ajudando a decidir se o estudante de pedagogia realmente possui afinidade com a profissão. Ninguém começa a dar aulas do zero.

O magistério oferece um repertório inicial de atividades, métodos e propostas que o professor leva consigo para utilizar no futuro. O aprendizado não termina na formatura. O que foi aprendido no magistério deve ser aprofundado e reelaborado. Isso significa que o professor deve buscar cursos de atualização e especializações para adaptar seus conhecimentos antigos às novas necessidades da educação. O magistério é o ponto de partida que dá segurança técnica, enquanto a prática e o estudo constante garantem a maturidade profissional.

Compreende-se que a pedagogia necessita de formulações próprias, originadas das várias áreas que a constituem. Assim, não é apenas a teoria nem apenas a prática, mas a interação mútua e dialética de ambas que faz surgir um pedagogo.

De acordo com Houssaye (2004), um pedagogo não pode ser entendido apenas como um prático ou um teórico, pois ele se constitui no meio dessa interação. A ligação entre teoria e prática deve ser constante, e não deve haver espaço para qualquer ideia de separação entre elas. “Só será reconhecido como pedagogo aquele que gerar um diferencial na e pela integração entre teoria e prática na educação. Esse é o caldeirão de fabricação pedagógica” (Houssaye, 2004, p. 10).

4.1 O Elo entre o Livro e a Vida: A Prática Pedagógica na Formação de Professores

Nos últimos anos, a escola pública brasileira tem sido objeto de severas críticas que questionam sua validade, fundamentados na convicção de que ela oprime, fomenta a exclusão e agrava a elitização ligada à restrição da visão crítica do mundo. Isso leva à conclusão de que na escola, ao falar de educação, está se referindo a melhor e mais rápida forma atraente de transmitir a informação, ou seja, ainda existe uma preocupação apenas com o ensino de conteúdos de forma isolada.

Não cabe aos professores a função de transmissores e aos alunos, a de ouvintes. Dispor do dever de dissociar a escola da imagem de tristeza, tédio e castigo é garantir a felicidade das crianças e dos jovens, pois é neles que está a capacidade inventiva e transformadora, que, por sua vez, é o elemento central que distingue a mediocridade da excelência, entre a estagnação e o desenvolvimento genuíno, entre a imitação e a aprendizagem relevante.

Toda a escola deve ter qualidade social, promovendo uma democratização real e eficaz do ensino contextualizado e dialógico, necessitando de docentes que tenham pleno domínio do processo de seu trabalho: a atividade docente. Esta envolve um papel que vai além do simples ensinar no sentido tradicional de compartilhar conhecimentos, uma vez que a aprendizagem só acontece quando há interação entre os indivíduos envolvidos no papel de professor e aluno. O educador deve apresentar desafios que possibilitem que os estudantes explorem novos aspectos do objeto do conhecimento, bem como direcionar as trocas entre os integrantes do grupo de modo que elas se transformem eficientes.

Aqueles que desejam uma escola mais justa e democrática entendem que um dos fatores que possibilitam sua realização é a presença desse docente reflexivo, do professor interlocutor. É totalmente inadmissível que o docente ainda seja visto como personagem central da sala de aula, como portador do conhecimento, e que exponha um trabalho pedagógico focado na reprodução de conteúdos por meio de exercícios de fixação no livro didático.

Portanto, o conhecimento não deve ser preconcebido e repassado aos estudantes pelo docente, porém, ao entender que o sujeito é um construtor do saber, não indica que ignora o papel fundamental que o docente deve desempenhar. Este simplesmente deixa de ser fonte única de informação, valoriza o estudante como interlocutor legítimo e o vê como um ser pensante que reconstrói o conhecimento que anteriormente possuía. E trata-se de o professor ouvir os alunos para entender o que eles sabem, do que precisam e do que desejam. Como Freire (1998, p. 73) afirmava: “O educador deve realizar sua ação educativa com base nas motivações do aprendiz”.

É fundamental enfatizar a importância de considerar a educação como um ato de conhecimento, que é duradouro e essencial; um contínuo florescer, um crescimento diário e duradouro, no qual o aluno é visto como um todo, havendo uma relação entre conteúdo vida. Aqui se baseia o convite para este grande desafio, que se impõe a responsabilidade e o engajamento no ato político de educar, com o objetivo de que a construção do conhecimento seja feita de maneira prazerosa, permitindo que o estudante exerça sua cidadania de forma consciente e responsável, visando uma melhor qualidade na sua educação.

Ao refletir sobre o cenário educacional atual, nota-se as (auto)exigências que estão cada vez mais envolvidas na formação contínua dos professores, o que em

alguns momentos, não consideram as preocupações e demandas desses profissionais. Quando a formação é relevante para os docentes, os mesmos se apropriam desse estudo e conseguem aplicar em suas práticas o que aprendem.

De acordo com Freire (2009, p. 81), “o professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que compreende o conteúdo que ensina, ou seja, na medida em que se apropria dele e o aprende”. É possível compreender que, caso um docente não possua conhecimento em específico tema; não é capaz de gerar conhecimento para seus alunos.

O docente está sempre em processo de aprendizado, ou seja, não se chega pronto, ou como diria Freire, “predestinados”. Os profissionais que têm consciência de seu trabalho, que compreendem a relevância da educação, reconhecem que a busca por conhecimento “demanda uma atividade contínua de aprimoramento e reflexão, reconhecendo a importância do inacabamento que permeia a profissão docente” (Toniollo, 2010, p. 72). Em outras palavras, o professor que deseja fazer a diferença em seu trabalho e com seus alunos está sempre em busca de novos caminhos para oferecer oportunidades de aprendizagem mútuas.

Estar em formação é buscar mudança como profissional, é (re)considerar suas teorias e práticas, são buscas de novas perspectivas, mas, como aponta Imbernón, não é fácil, uma vez que:

A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como, por exemplo, as relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais (Imbernón, 2010, p.40).

O objetivo é considerar uma formação que realmente atenda às necessidades dos docentes, ou seja, algo que realmente os estimule, uma reestruturação não somente na proposta, porém, sobretudo, na atitude dos envolvidos. Uma educação que permita aos professores participarem de forma crítica. “O objetivo da ”rearmada” deveria ser o de ressituar os professores para que sejam os protagonistas engajados em sua formação no ambiente de trabalho [...]” (Imbernón, 2010, p. 41), pois em diversos ambientes de formação, a participação limita-se apenas a ouvir um palestrante ou a participar de oficinas para exposição de trabalhos.

Observa-se que Freire já estava refletindo sobre a formação dos docentes e redigindo sobre a relevância das interações entre os indivíduos e como isso

impactava a prática dos professores, uma vez que em diversos de seus textos destaca essa relevância, como nesta citação: “[...] uma das melhores experiências que podemos ter na vida, seja homem ou mulher, é a beleza em nossas relações que, ocasionalmente, apresentam descompassos que simplesmente evidenciam a nossa “gentetude” (Freire, 2009, p. 64).

Acredita-se que, se os professores tiverem acesso à compreensão de como criar laços afetivos com os alunos e entre colegas, além de compreenderem a relevância desses mecanismos em sala de aula para o processo de aprendizagem, muitos casos de comportamento e socialização seriam atenuados, mas para isso os professores também precisam mostrar reciprocidade na formação e nessa relação com os laços emocionais e o aprendizado colaborativo.

Para que os docentes aceitem ou, mais especificamente, estejam dispostos a participar efetivamente dos processos de formação, estes precisariam ter uma noção de educação que esteja em sintonia com essa vivência. Para Freire, a educação é um processo de mudança que exige pesquisa, sensibilidade, ética, reflexão, entre outros fatores, uma vez que “pensar corretamente” exige profundidade na compreensão e interpretação, não superficialidade dos fatos (Freire, 2006, p. 33). Para que os professores estejam atentos e busquem vivenciar essas atitudes profissionais, implica alinhar-se aos pensamentos de Freire.

Muitos desses pensamentos estão sendo experimentados pelos docentes, uma vez que os diálogos acerca do papel do docente como agente ativo em sua própria formação como ser social e histórico, uma perspectiva sobre o contexto social, a afetividade diretamente associada à produção do conhecimento, está diretamente ligada ao processo de aprendizagem e somente foram aprofundadas pelos cursos de formação que esses docentes realizaram.

Para evidenciar a importância da reflexão na prática docente, utiliza-se o contexto de investigação com 03 estudantes e 05 pedagogos já formados pelas Faculdades Integradas de Taquara. Este corpo docente já exerce funções de ensino, direção e coordenação pedagógica.

Uma das angústias mais reais da profissão docente está no abismo entre o ideal e o real do cotidiano escolar. A teoria pedagógica, embora essencial para fundamentar a prática, muitas vezes funciona em um cenário controlado que ignora as variáveis caóticas de uma sala de aula atualmente. A partir desse ponto, os teóricos escrevem sobre a criança como um conceito universal. No entanto, em uma

sala lotada, não se encontra a criança, mas sim 30 ou 40 universos distintos sendo que um não comeu bem em casa, outro com um transtorno não diagnosticado, e aquele que está em um nível de alfabetização completamente diferente dos demais. A teoria dá o norte, mas não o mapa para cada obstáculo.

Portanto, acredita-se que seja uma responsabilidade constante do docente buscar a transformação para melhorar sua realidade e um educador que, além de buscar aperfeiçoamento, promove uma mudança positiva na vida de seus alunos, considera o aprendizado como essencial. A fala: “É fazer o aluno sentir motivado em querer aprender, o professor sentir-se respeitado, a família que terceiriza seu dever com os filhos para com a escola. O professor que tem que dar conta de tudo...” resume os principais desafios e tensões do sistema educacional contemporâneo referindo-se à dificuldade de engajar uma geração hiperconectada.

Em um mundo de estímulos rápidos, a escola precisa competir com o entretenimento digital. A motivação não é mais apenas estudar para passar, mas encontrar sentido prático e emocional no conhecimento. O respeito aqui mencionado vai além da disciplina em sala; envolve o reconhecimento social, salarial e a autonomia pedagógica, que muitas vezes são escondidos por políticas públicas ou pressões externas. Quando a família se ausenta da educação moral, a escola fica sobrecarregada com funções que não são originalmente suas. A escola se torna o depósito das responsabilidades da sociedade, gerando uma sobrecarga insustentável sobre o professor e uma desconexão no aprendizado do aluno.

Essa abordagem leva a escola a dotar uma nova perspectiva sobre a organização curricular, particularmente no que se refere aos conteúdos pedagógicos. De acordo com a fala: “Penso que fez falta maior formação para as relações interpessoais e desenvolvimento emocional” expressa a percepção de que o sistema educacional prioriza habilidades técnicas em detrimento de competências emocionais e sociais. Assim, a falta de formação para relações interpessoais sugere que a profissional sente que não recebeu ferramentas práticas para lidar com o outro, o que pode incluir saber expressar opiniões e necessidades sem ser agressivo ou passivo demais, capacidade de mediar divergências de forma construtiva e conseguir entender a perspectiva e a dor do outro para colaborar melhor.

O desenvolvimento emocional refere-se à inteligência emocional, que envolve entender as próprias emoções e gatilhos, saber controlar impulsos e lidar com o

estresse ou a frustração e a capacidade de se recuperar de falhas ou críticas sem desmoronar emocionalmente. Por muito tempo, acreditou-se que as emoções deveriam ser deixadas fora da porta da escola. No entanto, hoje se entende que o sucesso profissional depende da capacidade de trabalhar em equipe, muitas dimensões ocorrem por comportamento, não por falta de técnica e a saúde mental está diretamente ligada à forma como se gerencia as relações e sentimentos.

Para consagrar a importância de uma formação contínua voltada à reflexão crítica da prática, procurou-se entender as ideias de formação de uma representação de estudantes e egressos da licenciatura do curso de pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara. Questionários foram aplicados a estes oito profissionais, tratando das ideias de formação quanto ao curso de licenciatura em pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara. Ao executar o trabalho de análise, empregando o método de análise de conteúdo, os nomes dos participantes, por motivos éticos não são incluídos. Assim, ao analisar os dados coletados, tanto as diretoras e coordenadoras pedagógicas quanto os docentes são designados pela identificação de Pedagogo1, Pedagogo 2, Pedagogo 3 e assim sucessivamente até Pedagogo 8.

A partir da reflexão crítica sobre as ideias de formação, surgiram duas categorias relevantes para a análise. Como elementos que definem a relevância da formação, a reflexão como um espaço de desenvolvimento emocional e social, além do cognitivo, em particular, é citada por praticamente todos os pedagogos questionados. “Penso que na Pedagogia deveríamos ter mais cadeiras da área da Psicologia, pois, na sala de aula ocorrem muitos conflitos, mecanismos de defesa e no momento o professor por muitas vezes não se dá conta e não consegue ajudar” (Pedagogo 1, 2025), o que indica que em situações de estresse ou dificuldade de aprendizagem, alunos podem manifestar mecanismos como projeção (atribuir a culpa ao professor) ou negação (recusar-se a aceitar uma dificuldade).

Sem base teórica, o professor pode interpretar isso apenas como indisciplina, perdendo a oportunidade de intervir na causa real do comportamento. Da mesma forma que o papel da reflexão na formação da sala de aula como um microsistema social, conhecer a psicologia do desenvolvimento e a psicologia social permite que o docente atue como mediador, compreendendo as dinâmicas de grupo e as fases de maturação emocional de cada faixa etária. Benincá (2004, p. 108) afirma que “a prática refletida transforma o senso comum e torna o ser humano sujeito”.

Pedagogo 3 e Pedagogo 4 mencionaram o descompasso entre a teoria e a prática cotidiana, especialmente no que diz respeito da diversidade. Adicionando às informações obtidas das colaboradoras, teoria e prática devem ser inseparáveis ao ensino. Estudar algo que não tem aplicação prática, e ainda mais, ensinar sem aplicação prática, acaba se tornando apenas uma transmissão de dados. A dificuldade em acolher a diversidade no dia a dia, enquanto desafio prático de adaptar o ensino e atender às demandas individuais de cada aluno em sala de aula sugere que o conhecimento abstrato ou acadêmico não é suficiente para lidar com as complexidades das relações humanas e sociais. Por essa razão, o verdadeiro aprendizado e os maiores obstáculos surgem no cotidiano e no dia a dia, indicando que a realidade prática é muito mais complexa do que as diretrizes teóricas sugerem. A formação contribui nesse sentido como um espaço para expandir a área da sala de aula, compartilhamento de experiências, construção de conhecimentos e orientação do processo de aprendizagem. Para tanto, é útil mencionar Benincá (2004, p. 108), que declara: “o discurso que não brota da prática não gera transformação”.

No curso de licenciatura em análise, constata-se que os espaços de formação são empregados com ênfase no dia a dia da Instituição. Isso mostra um esforço para torná-los relevantes e direcionados às demandas da pedagogia. Incluir todos os docentes, além dos que ocupam funções administrativas e pedagógicas evidencia a intenção de atuar de forma participativa, alinhada aos princípios da gestão democrática.

A formação que ocorre no ambiente da licenciatura de pedagogia, projetada para atender às necessidades percebidas nesse contexto adquire maior importância e aplicabilidade do trabalho, pois utiliza a realidade como base para discussão e para que o coletivo reflita sobre soluções. Não se entenda, com isso, que as formações que acontecem simultaneamente à prática educacional, organizadas por instituições de ensino superior, cursos realizados de forma independente não são importantes, uma vez que, quando se trata de formação, todo esse processo é inacabado e, por isso, repleto de diálogos e reflexões epistemológicas.

A verdade é que muitas vezes é mais fácil aderir às práticas antigas que já funcionam bem ou mal, já incorporados à sociedade e historicamente construídos por outros modelos de educação a se arriscar na criação de novas abordagens para tentar, experimentar e fazer de forma diferente. No entanto, uma das concepções

mais relevantes é a relação entre uma escola que busca fundamentar seu trabalho na pesquisa da realidade e emprega a formação como espaço para prática pedagógica: reflexão – ação – reflexão. Esse conjunto, que envolve uma administração democrática e participativa leva a um bom uso do espaço favorável para que o professor possa buscar seu crescimento pessoal e profissional e colaborar para o desenvolvimento de ainda mais suas atividades em sala de aula.

Refletir sobre a educação nos dias de hoje leva a considerar seus progressos e obstáculos, também na revolução tecnológica que acontece no dia a dia das pessoas, a qual permite a disseminação de informações de forma instantânea. O acesso à informação é uma etapa que promove a autonomia, a independência e a formação de uma sociedade democrática que tem como objetivo compartilhar os conhecimentos existentes e construir novos entendimentos para uma educação que transforma.

Diante dos obstáculos atuais que a educação enfrenta as universidades são exigidas a oferecer uma formação de professores de alta qualidade, baseada na interação entre diferentes conhecimentos e na oportunidade de sínteses pessoais. Nesse contexto, o fornecimento de apoio para o acesso ao conhecimento já não é suficiente, porém é essencial o estudo interdisciplinar para dar novo significado à informações, convertendo-as em conhecimentos e saberes mais alinhados com a vida prática, vinculando teoria e prática, conhecimentos com sentido plural que interajam com as diversas áreas das ciências.

Refletir sobre a formação de professores é, antes de tudo, refletir sobre a formação de cidadãos e cidadãs e sua posição no contexto histórico e social, socioeconômico, cultural e ecológico. Como educadores, é preciso sentir e localizar-se no contexto, que é fruto de uma construção histórica com rupturas violentas e conquistas sociais que são participativas e relevantes na história da humanidade.

Ao descrever a formação de professores, Imbernón afirma que ela “se baseia na avaliação, na ponderação e na ação sobre situações específicas de ensino e aprendizagem e, naturalmente, em um contexto educacional específico e determinado em que o conhecimento profissional se transforma em um conhecimento vivenciado por meio da prática” (Imbernón, 2009, p. 67). Dessa forma, essa formação deve possibilitar ao docente uma análise da necessidade e da excelência da inovação educacional. Uma formação que se baseia na aprendizagem

contínua; possibilitando ao docente analisar, experimentar, avaliar, alterar e desempenhar o papel de colaborador e participante ativo.

Na rotina diária, o docente tem a oportunidade de contribuir para desenvolver indivíduos éticos, críticos e engajados na sociedade, uma vez que, além de conteúdos, é a educação humana que acontece. Por meio do ensino, é possível entender melhor a realidade, desafiá-la e, conseqüentemente, transformar a trajetória.

Os docentes devem adotar uma nova atitude profissional em relação à sociedade atual, segundo Gadotti (2003, p. 26), a “transformação do sistema deve originar-se do sistema e de uma nova visão sobre seu papel”. Daí a relevância estratégica de debater o novo papel do docente hoje. Ainda segundo o autor, acredita que a transformação do sistema e das instituições não ocorrerá de cima para baixo, uma vez que o sistema é tradicionalista. Acredita que o principal agente é o profissional da educação.

Freire (1995, p. 59) descreve os desafios enfrentados pelos docentes na sociedade como [...] uma sociedade que enfrenta desafios devido à globalização da economia, pela escassez de alimentos, pela miséria, pelo conservadorismo, pela modernidade e até mesmo pela pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, apatia, desesperança, mas também esperança [...]. Na obra do autor, nota-se que se está imerso em uma sociedade desafiadora. A realidade vivida na escola, muitas vezes, difere da que os professores idealizam resultando em um grande número de docentes desmotivados, desinteressados e com discursos pessimistas acerca de sua carreira profissional, conforme Böck (2008).

Entre os pedagogos questionados, no que diz respeito às razões que os levaram a optar pela docência como profissão, há uma pedagoga que afirma que começou sua carreira profissional numa escola de periferia que foi a sua base, o seu crescimento e foi onde teve a certeza que esta seria a sua profissão (Pedagoga 8). Houve também o relato que em seu estágio de Magistério teve uma turma desafiadora em uma instituição municipal de periferia, porém o apoio e orientações recebidas dos professores do Magistério e da professora titular lhe encorajaram a não desistir e a ter um olhar acolhedor para com as crianças, seus comportamentos e necessidades emocionais. Há também o reconhecimento de que apesar de todos

os desafios a Pedagoga 8 relata ser completamente realizada na profissão que escolheu.

Em relação aos fatores que impulsionam a aplicação da teoria na prática, uma das entrevistadas indica que a eficácia duradoura de teorias antigas deve-se ao fato de que grandes pensadores conseguiram identificar padrões universais do comportamento humano ou da natureza, que não mudam com o tempo.

Quando perguntadas sobre a relevância do conhecimento adquirido para o contexto profissional e pessoal, o conhecimento possuiu dois valores distintos: o instrumental, no sentido do que ele te dá, e o intrínseco, no sentido do que ele faz você se tornar. Quando uma das pedagogas questionadas, identificada como Pedagoga 1, diz que não consegue mensurar a relevância, é porque está vivenciando uma transformação qualitativa porque o conhecimento não é algo que se acumula como um objeto, mas algo que transforma).

Ao serem questionadas sobre os principais desafios as respostas refletem uma jornada de autoconhecimento e superação, o processo de entender que os maiores obstáculos não estão no mundo exterior, mas na forma como lidam com as suas próprias limitações. Isso significa que não culpam as circunstâncias e assumem o protagonismo da sua vida. Quando o desafio é consigo mesmo, a luta não é para ser melhor que os outros, mas para vencer seus próprios medos, como a timidez declarada em um dos relatos.

As entrevistadas demonstram anos de experiência de trabalho como pedagogas, sendo que apenas uma delas relata que como professora titular não tem experiência, mas atua na educação completando quase quatro anos, uma segunda pedagoga questionada relatou que atua como monitora e as demais relataram trinta e cinco anos, vinte e dois anos, dezesseis anos, quatro anos, vinte e cinco anos e doze anos de experiência. A formação inicial das pedagogas questionadas concentra-se em três delas com o Ensino Médio sem Magistério, e as demais, ou seja, as outras cinco, com Ensino Médio em Magistério.

A pesquisa revela que os professores reconhecem as alterações do cotidiano escolar e da sociedade como uma nova era a ser vivida e refletida de forma diversa. Trata-se de um momento que demanda mais de sua função e pela responsabilidade que a carreira de educador envolve. Simultaneamente, o coloca em situações incomuns para as quais não se sente preparado, enfrentando a diversidade e a falta

de valores nas relações e a ausência de colaboração das famílias com a escola nos tempos atuais.

O principal fator motivador dos professores da Educação Básica não está associado apenas a uma remuneração atrativa, o que remete aos fatores intrínsecos mencionados anteriormente, como: ter paciência aprender a lidar com os próprios sentimentos para depois conseguir compreender o próximo e ser flexível no dia a dia.

A motivação dos professores está ligada aos fatores motivacionais intrínsecos, os quais provocam sensações de conquista, valorização, reconhecimento, desenvolvimento e realização de tarefas que são desafiadoras e significativas. Portanto, o resultado de suas experiências práticas em sala de aula, da qual uma entrevistada revela que teve que aprender a conter uma criança para que ela não fosse vítima dela todos os dias é seguida do reconhecimento de outra entrevistada que relata que quando recebeu uma criança com deficiência intelectual e ainda não tinha suporte de adaptação curricular, precisou construir uma prática de inclusão, sem saber como fazer, sem saber como lidar com o “diferente”. Em seguida, surgem outros aspectos, como a chance de impactar a vida dos alunos com a construção de um vínculo, interações com conhecimento, motivação interna, experiências no grupo e contexto de trabalho.

Os casos de crianças autistas na sala de aula são perceptíveis, porém aprender na relação com a criança, com a família, com os colegas da escola é um dos principais fatores para incentivá-los diariamente em sua prática. Esse aspecto é seguido pelo reconhecimento de uma das pedagogas questionadas que relata que algo que aprendeu e imagina nunca encontrar em um livro é como acalmar dez ou mais bebês ao mesmo tempo, de forma que todos ganhem atenção e sejam amparados (Pedagoga 6).

Portanto, o conhecimento acadêmico (teoria) e a aplicação no mundo real (prática) não são esferas isoladas, mas sim complementares. A teoria funciona como um guia que explica por que as coisas acontecem, mesmo agindo por intuição, geralmente aplicam-se princípios que foram estudados e formalizados por alguém anteriormente. A prática é onde a teoria é validada, quando se executa uma tarefa, está-se transformando conceitos abstratos em resultados concretos.

Apesar dos desafios diários, o que mantém os professores realizados com sua profissão nada mais é do que o reconhecimento da pedagogia afetiva e do papel

do educador como mediador não apenas do conhecimento, mas da identidade do aluno. As formações são e sempre serão essenciais para todas as áreas do trabalho humano. No entanto, quando se trata de ensino, pode-se afirmar que a formação em licenciatura de pedagogia é a estratégia fundamental para promover a inovação e a humanização na educação diante das circunstâncias vivenciadas no dia a dia escolar.

A gestão de políticas públicas no Brasil precisa ser reavaliada com base em currículos adaptados, com assuntos contemporâneos, para que os estudantes se interessem. Portanto, a análise e a pesquisa de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino: docentes, estudantes, familiares e administração

4.1.1 Desafios da Prática: Superando a Lacuna Teoria e Prática na FACCAT

Um dos principais desafios no planejamento pedagógico e na formação profissional, inclusive na licenciatura de pedagogia da FACCAT, é superar a diferença entre teoria e prática (buscar a práxis). Para uma educação que seja significativa, humanizada e que atenda aos desafios atuais, é essencial integrar os conhecimentos teóricos à experiência prática.

A prática docente se depara com desafios como a timidez, a rigidez comportamental aliada a um repertório de interesses restritos, o que dificulta a introdução de novas funções pedagógicas e a insuficiência gerada pelo conhecimento sobre inclusão. Ajustar-se, especialmente no primeiro ano, pode ser um desafio, assim como lidar com estratégias de estudo e a exigência de envolvimento prático.

A aplicação de propostas teóricas em situações reais pode encontrar obstáculos, exigindo uma investigação constante sobre a conexão entre o “aprender a fazer” e o “fazer”. Os projetos pedagógicos da licenciatura de pedagogia da FACCAT concentram-se na atualização do currículo para assegurar a integração entre teoria e prática nas atividades acadêmicas de cada matéria.

A capacitação de docentes com ênfase em uma visão humanista possibilita uma gestão mais eficiente do conhecimento e uma interação mais intensa entre teoria e prática no contexto educacional. A crítica reflexiva sobre o trabalho docente e o papel de mediador da gestão escolar são abordagens empregadas para identificar e superar a lacuna teoria e prática, conforme demonstrado em estudo nas respostas do questionário empregado.

A reflexão sobre a necessidade acadêmica de aplicar a teoria na prática e o relato do desrespeito infantil no cotidiano escolar revela um hiato entre a preparação pedagógica e a realidade das novas dinâmicas sociais, possibilitando que os alunos utilizem os conhecimentos teóricos em situações reais. Conforme a relação entre o saber teórico e a realidade prática, o relato de situações reais estabelecidas pelas professoras questionadas contribui para superar lacunas institucionais e sociais.

Para superar a lacuna entre teoria e prática no curso de licenciatura em pedagogia da FACCAT, é necessário um esforço constante de planejamento, valorização da pesquisa, uso de metodologias ativas e fortalecimento da conexão entre o conhecimento acadêmico e a realidade prática. A licenciatura em pedagogia da FACCAT busca integrar teoria e prática por meio de estágios, projetos de pesquisa, eventos e outras ações.

O curso de pedagogia da FACCAT incentiva a integração entre teoria e prática como um pilar essencial na formação de seus pedagogos, visando formar profissionais mais humanizados, críticos e aptos a enfrentar os desafios atuais. A vivência de estágio é considerada um momento fundamental para a transposição da teoria à prática, possibilitando a reflexão sobre a ação em situações reais.

O maior desafio é garantir que essa integração ocorra de forma eficaz, superando a potencial desconexão entre o arcabouço conceitual e as situações do mundo real. O curso de licenciatura em pedagogia da FACCAT aborda isso incentivando a criatividade, a autonomia e a adaptação do conhecimento teórico às necessidades práticas e contextos específicos.

A formação docente é uma área crucial para a melhoria da qualidade educacional, englobando a preparação e o desenvolvimento contínuo dos professores. Com o avanço das tecnologias e a crescente complexidade das demandas educacionais, novas ferramentas e metodologias têm sido exploradas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Entender a formação docente exige levar em conta diversos conhecimentos, contextos e obstáculos apresentados pela sociedade atual. Escritores como Nóvoa (2022), Tardif (2002) e Araújo e Fortunato (2020) ressaltam que o crescimento profissional do docente vai além do aspecto técnico, abrangendo elementos éticos, culturais e sociais, bem como a demanda por constante análise crítica da própria prática. Nesse contexto, o surgimento das tecnologias digitais não se trata apenas de uma mudança de recursos, mas também de uma nova configuração dos modos

de instruir, adquirir conhecimento e capacitar docentes. Refletir acerca da incorporação de tecnologias digitais na formação de professores, portanto, envolve a análise de suas capacidades e suas limitações, assim como os efeitos na formação da identidade e das ações dos futuros educadores.

Essa orientação normativa destaca a relevância de considerar a formação docente, permitindo que ela possa auxiliar na integração consciente das tecnologias digitais à rotina dos docentes no ambiente escolar, de forma contextualizada e em sintonia com as necessidades da educação contemporânea. Entender a formação docente na era digital também requer consideração da complexidade dos processos que envolvem a inovação pedagógica.

No entanto, criar trajetórias formativas que vão além da dimensão técnica da aplicação de tecnologias em um cotidiano escolar diversificado continua sendo uma investigação inacabada, composta por tentativas, ajustes e aprendizados coletivos e contínuos. Essa visão está em consonância com a experiência descrita pela Pedagoga 7, demonstrando que mesmo experiências educativas únicas, como o estágio de docência, podem ser consideradas práticas inovadoras quando guiadas pela escuta, pela autoria e pela criação de significados.

É possível notar que a Pedagoga 7 demonstra sinais de uma formação acadêmica que pode ser predominantemente formada por experiências anteriores motivadoras, o que pode refletir uma realidade habitual. Os autores Santos, Almeida e Parisoto (2025) também ressaltam que a prática do ensino compromete a formação de professores, especialmente quando os alunos têm dificuldade em criar conexões significativas entre o que aprendem e o que experienciam. Essas evidências destacam a relevância de uma formação inicial que favoreça a superação da dicotomia teoria prática de maneira contextualizada, possibilitando que os alunos deem significado a sua trajetória acadêmica.

A compreensão do que constitui um verdadeiro desafio na docência surge com mais clareza em outro ponto do relato, quando a Pedagoga 8 indica: “[...] em meu estágio de magistério tive uma turma desafiadora em uma instituição municipal de periferia, porém o apoio e orientações recebidas dos professores do Magistério e da professora titular me encorajaram a não desistir e a ter um olhar acolhedor para com as crianças, seus comportamentos e necessidades emocionais”. Essa reflexão desloca o fluxo das dificuldades pessoais para uma perspectiva mais abrangente da prática pedagógica, relacionada ao envolvimento dos alunos e ao caráter formativo

das aulas, uma tarefa que exige inovação e dedicação à transformação da sala de aula. Essa compreensão indica que os obstáculos enfrentados transcendem os tópicos tratados e estão diretamente ligados a questões fundamentais da profissão docente, como o incentivo à independência dos estudantes e estabelecimento de conexões relevantes com a sabedoria.

Ao reconhecer que essa dificuldade é um aspecto relevante de sua prática como educador, o docente demonstra uma postura crítica e reflexiva com relação à complexidade do trabalho de ensino. Nesse contexto, observa-se uma relação com Freire (1998, p. 58), em que o autor afirma que “o que se precisa é possibilitar que, ao voltar-se para si mesmo, por meio da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, ao reconhecer-se como tal, passa a se tornar crítica”. A opção por metodologias que permitissem à P8 um maior protagonismo, ligado às demandas reais de sua prática, parece ter favorecido esse movimento reflexivo.

Embora a Pedagoga 8 não mencione os desafios enfrentados, suas palavras nos possibilitam deduzir que ela passou por um processo de formação caracterizado pela tomada de consciência, avaliação da realidade educacional em que trabalhava procurando por métodos mais alinhados ao tipo de ensino em que ela acreditava. Dessa forma, ao reconhecer o engajamento dos alunos como um dos maiores desafios da profissão docente, ela se coloca como indivíduo em desenvolvimento, receptivo ao aperfeiçoamento constante e consciente das demandas educacionais na atualidade.

A Pedagoga 1 ressalta que as lacunas entre a teoria ensinada no curso de Pedagogia e os desafios reais da prática docente pedagógica “são diversas, pois a teoria não consegue englobar as diversas particularidades existentes dentro do ambiente educacional, como trabalhar em uma sala com lotação e ainda lidar com as individualidades das crianças”, o que sugere que trabalhar o abismo entre a teoria e a prática em sala de aula exige estratégias de sobrevivência acadêmica e gestão inteligente. Quando a lotação impede o atendimento individualizado contínuo, o foco deve mudar para a criação de um ecossistema que funcione de forma mais autônoma.

Em vez de tentar alcançar 30 alunos sozinho, o papel do professor deixa de ser o único transmissor de conhecimento para se tornar um mediador ou facilitador a organizar a sala em pequenos grupos com níveis de conhecimentos diferentes permite que os próprios alunos se ajudem, enquanto o docente circula focando em

quem apresenta maior dificuldade no momento. Como é impossível atender a todos individualmente todo dia, enquanto um grupo faz uma atividade prática, outro usa tecnologia e um terceiro recebe intervenção direta e personalizada. Estabelecer combinados visuais e rotinas claras permitem que o docente demande com as particularidades comportamentais de forma mais calma. Focar em observar e anotar a evolução de alunos específicos a cada semana garante que, ao final do mês, o docente tenha um panorama real de cada individualidade sem se sobrecarregar.

No que diz respeito às lacunas entre a teoria ensinada no curso de Pedagogia e os desafios reais da prática pedagógica, a Pedagoga 2 enfatizou a corresponsabilidade e a necessidade de uma parceria efetiva entre os pilares do sistema educacional. Em suas palavras: “É fazer o aluno sentir motivado em querer aprender, o professor sentir-se respeitado, a família que terceiriza seu dever com os filhos para a escola”. O trecho demonstra que o aprendizado real ocorre quando o aluno é o agente engajado no processo, porém aponta o respeito ao professor como condição básica para um ambiente de ensino saudável, denunciando a tendência de famílias delegarem exclusivamente à escola a formação moral de valores, defendendo que o dever de educar deve começar em casa. A capacitação dos profissionais da educação e a colaboração entre família e escola são fatores essenciais para o êxito das práticas educativas inclusivas.

Ademais, a Pedagoga 3 relata que: “Penso que fez falta maior formação para as relações interpessoais e desenvolvimento emocional”. A frase indica uma lacuna na educação formal ou no desenvolvimento profissional, sugerindo que o foco em competências técnicas muitas vezes ignora o lado humano. A referência a lidar com conflitos, empatia ou comunicação assertiva demonstra não apenas a indicação de uma dificuldade em reconhecer e gerir as próprias emoções, o que impacta diretamente a convivência em grupo, mas também reflete a visão de que a formação prioriza o intelecto, mas negligencia a inteligência emocional, essencial para o sucesso e bem-estar em longo prazo.

Essas experiências mencionadas demonstram que a interação com diversas oportunidades reais expande o repertório, a sensibilidade pedagógica e a disposição para a experimentação. Não se refere, a domínio isolado, mas sim de uma integração com as experiências e a busca por opções pedagógicas de maior relevância. Ao incorporar com intencionalidade, P3 parece entender que ser um bom docente não basta se não souber se relacionar com quem está ao seu redor.

No que diz respeito a uma situação que as docentes aprenderam na prática, reflexões sobre a prática docente surgem de um movimento de reinterpretação da prática docente. A Pedagoga 1 declara que: “A ter paciência, a aprender a lidar com nossos próprios sentimentos para depois conseguir compreender o do próximo”, reconhecendo a relevância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. A fala demonstra não só a importância de aprender a lidar com as próprias emoções antes de tentar compreender as do outro, mas principalmente o fato de que o autoconhecimento é a base fundamental da empatia e da inteligência emocional na perspectiva sobre o papel do docente como agente de mudança.

Outro trecho corrobora essa ideia: “Tive que aprender a conter uma criança para eu não ser vítima dela todos os dias” (Pedagoga 2). Essa configuração para romper com modelos anteriormente adotados e buscar alternativas compatíveis com o ambiente escolar indica uma educação que vai além dos conteúdos discutidos, mas que impacta a formação contínua de uma identidade docente mais crítica, inventiva e envolvida.

As reflexões aqui apresentadas destacam o nível de docência no ensino como um local para encontros de formação mediados por escuta, personalização e criação de conexões. Ao ter paciência para entender seus próprios sentimentos, a licencianda consegue identificar o que causa frustração ou irritação, evitando projetar essas emoções negativas nos outros. Nesse contexto, aprender a lidar com as próprias emoções se mostrou um exercício de formação recíproca, na qual ensinar e aprender se entrelaçam de maneira sensível e revolucionária.

Conforme indica a Pedagoga 3, os programas de formação de docentes devem integrar de forma sistemática os fundamentos da educação inclusiva, com currículos mais adaptáveis, baseados na valorização da pluralidade e na integração entre teoria e prática. Essa formação requer uma preparação sólida dos professores para apoiar as mudanças na organização do tempo, do espaço e das estratégias educacionais no dia a dia da escola.

A capacitação de professores é fundamental para a inclusão, uma vez que muitos educadores relatam insegurança e falta de preparo para atender estudantes com deficiência (Silva; Milan, 2023). Paula e Peixoto (2019) identificam dois tipos: o docente do ensino regular, que exige que o docente possua conhecimentos fundamentais sobre educação inclusiva, e o especialista, que é capacitado de forma

específica para atender às várias demandas educativas especiais e auxilia os colegas.

A capacitação de docentes deve incluir conhecimentos sobre neuro diversidade, métodos de ensino fundamentados em evidências e incentivo a ambientes que estimulem a participação integral e a interação social dos estudantes (Suassuna, 2021). A falta dessa formação pode levar a uma exclusão disfarçada, mesmo em situações de inclusão formal.

A Pedagoga 3 ressalta que quando recebeu uma criança com deficiência intelectual e ainda não tinha suporte de adaptação curricular e precisou construir uma prática de inclusão, sem saber como fazer, sem saber como lidar com o “diferente” foi um desafio que misturou angústia, improviso e ética profissional. No entanto, quando não há um currículo adaptado pronto, a inclusão começa pelo acolhimento à medida que avança no processo de aceitação, torna-se um componente transformador, tendo um impacto positivo na rotina, alimentação e afetividade da criança, com efeito direto em seu progresso. O “não saber como fazer” revela a lacuna entre as Políticas de Educação Especial e a realidade do chão da escola que potencializa o sucesso da aprendizagem e o bem-estar da criança, bem como influencia as práticas pedagógicas.

A análise dos dados, cujas principais declarações das profissionais estão resumidas no quadro 2, indicou que, o curso de Pedagogia ainda foca muito no conteúdo e pouco na gestão emocional e no autocuidado do educador, o que ressalta que sem o vínculo, o processo de ensino-aprendizagem acaba sendo substituído por um embate de poder que pode anular a eficácia pedagógica. A capacitação técnica, por isso, ainda está muito ligada à motivação pessoal e à experiência prática acumulada.

Quadro 3 – Percepções das Pedagogas sobre algo importante que aprenderam na prática

Subtemas	Relatos
Relação professor-aluno	“Quando um professor chega em sua sala e diz: “Não entro mais nesta turma”! Aprendi que, se o professor não construir um vínculo com seus alunos, muita coisa se perderá. A saúde Emocional do professor também é algo que deve ser revista nos cursos de Pedagogia” (Pedagoga 4).
Colaboração e aprendizado mútuo	“Casos de crianças autistas na sala de aula. Na maioria das vezes aprendemos na relação com a criança, sua família, com os colegas da escola ...

	pelas especificidades de cada caso” (Pedagoga 5).
Sensibilidade coletiva e manejo de grupo	“Algo que aprendi e imagino nunca encontrar em um livro é como acalmar 10 ou mais bebês ao mesmo tempo, de forma que todos ganhem atenção e sejam amparados” (Pedagoga 6).
Relação da prática com a teoria	“Não me recordo de nenhuma situação no momento. Acredito que, de alguma forma, sempre podemos fazer alguma relação da prática com a teoria” (Pedagoga 7).
Impacto do vínculo afetivo e da autoestima no desenvolvimento	“A prática nos proporciona diversas aprendizagens, porém o que mais me impactou ao longo de 21 anos de experiência com crianças é o quanto as palavras de incentivo, a construção do vínculo fazem a diferença no desenvolvimento emocional e o quanto reflete no processo de aprendizagem das crianças. Resgatar a autoestima, a capacidade de acreditar em si mesmo como um ser capaz de construir e modificar a sua história a partir de suas escolhas... faz a diferença na vida de cada ser que passa por nossa vida. Acreditar, confiar, e ter o coração de uma criança faz toda diferença no processo de aprendizagem e na construção humana/emocional de cada uma. É por esse motivo que apesar de todos os desafios sou completamente realizada na profissão que escolhi” (Pedagoga 8).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

O quadro destaca que, acima da técnica pedagógica, a base para o sucesso escolar reside na segurança emocional e no encorajamento que o educador proporciona ao aluno. O foco na formação do “ser” antes do “saber”, como detalhado em teorias de autores como Henri Wallon têm interação com as demandas específicas do dia a dia escolar, oferecendo perspectivas de implementação (Silva; Milan, 2023; Prado; Mòl, 2024).

Como indica Suassuna (2021), a questão não está apenas na oferta, mas também na maneira como essa formação é idealizada, muitas vezes ignorando as condições reais de trabalho dos professores e a complexidade das práticas de inclusão. A falta de conexão com a prática diária demonstra que a formação não pode ser considerada como um acontecimento isolado, mas como um processo constante de conhecimentos, incorporado à prática de ensino e fortalecimento de aprendizagem (Prado; Mòl, 2025). Sua eficácia, portanto, depende da habilidade da escola em se estabelecer como um local de apoio recíproco e reflexão conjunta.

A Pedagoga 1 enfatizou que, em relação a sua maior surpresa ao aplicar uma teoria na prática foi “que realmente muitas vezes dá certo e o quanto mesmo a teoria

tendo sido desenvolvida anos antes ainda pode ser vista até os dias de hoje”. Essa experiência destaca a relevância do processo gradual e da construção afetiva como base para a formação (Silva; Milan, 2023).

É fascinante como ideias do passado continuam sendo o alicerce do presente. Essa validade acontece porque muitas teorias clássicas não foram apenas suposições, mas observações profundas de padrões fundamentais da natureza e do comportamento humano (Nunes; Rodrigues Araújo, 2014).

Muitas vezes, uma teoria dá certo porque ela toca na eficiência ou na psicologia, elementos que mudam muito pouco com o tempo. Existem teorias pedagógicas que, embora antigas, tornaram-se tão sólidas que são consideradas improváveis de mudarem. A teoria muitas vezes não morre, ela apenas ganha novas roupagens para contextos contemporâneos.

A estudante de pedagogia, identificada como Pedagoga 2, enfatizou a relevância da aplicabilidade da teoria na prática afirmando que “muitas vezes funcionou”, o que é uma indicação de um histórico de sucesso. Por outro lado, sugere que um método não é apenas teórico, mas já foi testado em ocasiões anteriores. Frequentemente, ao se dizer “muitas vezes”, admite-se implicitamente que há margem para erro, o que destaca a importância de políticas institucionais que assegurem capacitação constante dos educadores.

Os relatos mostram que, embora a oferta da licenciatura em pedagogia seja formal, ela nem sempre atinge de forma eficaz os profissionais em formação, seja por obstáculos pessoais, seja pela diferença entre teoria e prática. Para superar essa lacuna é necessário políticas que considerem as realidades escolares e integrem a formação ao dia a dia das instituições de ensino (Prado; Mòl, 2024). Além disso, uma abordagem pedagógica que retira o aluno da posição de receptor passivo e o coloca como protagonista de seu próprio aprendizado em vez de apenas seguir um currículo linear, constrói o conhecimento a partir da investigação de problemas reais e temas de interesse coletivo.

A transição da teoria para a prática enfatiza o conceito acadêmico com a aplicação real em sala de aula (Quadro 3). Os relatos são uma observação pedagógica, um registro reflexivo, comum no cotidiano de educadores. Essas manifestações são expressões válidas da conexão da teoria com a prática.

Quadro 4 – Aplicabilidade da teoria na prática

Pedagogas questionadas	Relatos
------------------------	---------

Pedagoga 3	“O trabalho com projetos na educação infantil e anos iniciais”.
Pedagoga 4	“Quando fiz o meu estágio numa turma do Magistério, as alunas falarem...” Nossa agora que eu entendi!”
Pedagoga 5	“É encantador ver a forma como a criança/ bebê aprende na relação com o mundo/com os objetos”.
Pedagoga 6	“Foi a de que se pensado com calma e realizado com tranquilidade dará certo, mas que ter a consciência de que “nem tudo são flores”, facilita o processo de aceitar as peculiaridades de cada turma/criança”.
Pedagoga 7	“Li que a emoção é crucial na aprendizagem, é considerada o motor da aprendizagem, pois atua diretamente nos processos biológicos e cognitivos necessários para a aquisição de novos conhecimentos. De acordo com a neurociência, a emoção e a cognição são processos inseparáveis que modulam a forma como o cérebro processa informações. Quanto maior a carga emocional, maior a probabilidade do assunto ficar retido a longo prazo. Emoções positivas estimulam a dopamina, que melhora a motivação e assim o aluno se envolve e conquistamos sua atenção. Desde então, tento planejar aulas que possam, de alguma forma, agir na emoção dos alunos. Percebi que aulas com vídeos, imagens, entrevistas e passeios de estudo, realmente motivam a criança, mobilizam a atenção, ajudam o aluno a manter o foco”.
Pedagoga 8	““Receitas” prontas não funcionam para todos e quando perceberam isso muitas vezes ficamos assustados/inseguros/desafiados a ir em busca da construção da nossa linha de pensamento e elaborar nossos próprios conhecimentos para aplicar”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

As profissionais questionadas enfatizaram que, a emoção não é apenas um aspecto para a aula, mas a engrenagem que valida o que deve ou não ser aprendido. Identificam a percepção de que não existem fórmulas mágicas para lidar com a complexidade do desenvolvimento humano. Dessa forma, a busca por “receitas” geralmente é uma tentativa de aliviar a insegurança, mas a realidade exige a construção de um conhecimento personalizado e autônomo.

Essa mudança de paradigma, ao perceber que os modelos prontos falham, desafiam o indivíduo a elaborar sua própria linha de pensamento, aplicando o conhecimento de forma adaptada a cada situação específica (Silva; Milam 2023; Suassuna, 2021). No que diz respeito à metodologia de ensino predominante no curso de pedagogia, o foco maior se destacou quanto à teoria.

O desafio em avaliar a importância prática de uma teoria geralmente resume a relação dialética entre teoria e prática. A afirmação da Pedagoga 1 quando relata que “O conhecimento me abriu portas para conhecer e experimentar coisas novas a me desafiar” propõe que o conhecimento não é um objetivo em si, mas um instru-

mento para o crescimento pessoal e profissional. Para conectar esse conceito, pode-se observar como a teoria e a prática se alimentam mutuamente. A teoria atua como a estrutura mental que possibilita identificar oportunidades. Sem a teoria, fica-se restrito à vivência direta.

O conhecimento teórico fornece conceitos, culturas e tecnologias que permitem acessar realidades. Por outro lado, a perspectiva da Pedagoga 2 quando relata “Todo conhecimento, troca de experiências, situações que funcionam nos enaltece como profissional” representa a formação de um profissional integral, em que a teoria, a prática, e a troca constituem um ciclo de valorização, constante. Conectar esses aspectos demonstra que o sucesso não é apenas individual, mas também fruto da inteligência coletiva e da utilização estratégica do conhecimento. A teoria oferece os princípios, e o porquê das coisas, ao passo que a prática proporciona a dimensão concreta e o como fazer no mundo real. O conhecimento só se transforma em significativo quando é utilizado para solucionar questões do dia a dia. Quando algo funciona na prática, a teoria é confirmada, o que gera confiança e autoridade profissional.

Nesse contexto, afirmar que a teoria e a prática “se misturam ao longo do tempo”, nas palavras da Pedagoga 3, aborda o aspecto em que o conhecimento e a ação deixam de ser processos distintos e se transformam em uma única intuição embasada. Essa integração ocorre ao longo da jornada: no começo de qualquer aprendizado, teoria e prática parecem dois mundos separados. Com o passar do tempo, essa separação desaparece. Quando a teoria é assimilada, ela passa a integrar o seu reflexo. A conexão entre teoria e prática não é unidirecional; elas se nutrem mutuamente em um ciclo constante que forma a identidade tanto profissional quanto pessoal.

Na visão da Pedagoga 4 sobre a natureza do conhecimento: “O conhecimento sempre é válido, mas a prática nos ensina como ensinar” há uma distinção essencial entre possuir o conhecimento e ter a autoridade da experiência para compartilhá-lo. Ao afirmar que a prática ensina a ensinar, está-se referindo à transição do saber o quê para o saber como. O conhecimento é válido, porém a prática é o critério decisivo. O conhecimento teórico possui todo o potencial, mas é a prática que revela o que realmente se desenvolve e resiste às adversidades. A teoria é idealizada sob condições perfeitas. A prática é concreta enfrentando variáveis inesperadas, falhas humanas e restrições de recursos (Prado; Mòl, 2024).

A Pedagoga 5 enfatizou que, “Pra mim a maior relevância foi saber onde buscar diante dos desafios, é ter uma prática de muito respeito ao ser humano”, abordando a competência informacional combinada com ética profissional, em que a teoria não é apenas decorada para responder perguntas, mas para entender quais perguntas fazer e como lidar com os discentes durante o processo. A maior relevância dessa integração está em saber onde procurar, ou seja, a teoria como guia em desafios sem precedentes. A experiência mostra que não é necessário saber tudo, mas é essencial dominar fontes confiáveis. Saber onde buscar é o que distingue o profissional confiante. Essa experiência destaca a relevância do processo gradual e da construção como base para a formação (Silva; Milan, 2023).

A observação da Pedagoga 6 “É de grande relevância, pois já aprendi várias formas diferentes de trabalhar e lidar com os problemas” corrobora a natureza do repertório profissional. Ao afirmar que aprendeu várias formas diferentes de trabalhar, a professora está retratando a mudança da teoria estrita para a prática adaptável. A importância de entender diferentes metodologias e abordagens para resolver problemas está no fato de que, na vida real, as dificuldades raramente surgem exatamente como descrito. Cada teoria estudada é uma ferramenta distinta.

A perspectiva da Pedagoga 7 de que “Todo conhecimento que adquirirmos estudando na formação inicial e continuada, nas nossas vivências e o que aprendemos com os colegas é fundamental para aprimorar e qualificar a nossa prática” reforça a noção de que o profissional da pedagogia não é definido apenas pelo diploma, mas por uma combinação de conhecimentos. Nesse cenário, a conexão entre teoria e prática transforma-se em fundamentação científica e a formação continuada, assegura que a prática não se torne obsoleta diante das novas descobertas em pedagogia (Nunes; Rodrigues Araújo, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar as considerações para este estudo, nota-se que a execução desta pesquisa constitui um grande desafio e, por conseguinte, um crescimento, diante do aprofundamento teórico que ela possibilita.

Parte-se do pressuposto de que a formação é um processo contínuo ao longo da vida, o que faz com que seja imprescindível a participação dos docentes em iniciativas que promovam transformações significativas no ambiente escolar. O objetivo estabelecido para esse estudo foi o de examinar como se dá a formação na licenciatura de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara e qual o seu impacto na atividade docente.

A capacitação de docentes é um assunto extenso e intrincado; as particularidades da educação básica indicam que as professoras dessa faixa etária e os outros docentes apresentam semelhanças e diferenças fundamentadas nas particularidades das crianças que necessitam de uma relação mais profunda em termos de conhecimento e afeto.

Seguiu-se um caminho metódico na organização deste estudo, e a fim de alcançar os objetivos, conduziu-se uma análise com enfoque qualitativo. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário enviado inicialmente a uma turma de vinte e oito alunas do curso de licenciatura em Pedagogia das faculdades Integradas de Taquara. Deste total, apenas três participantes responderam ao questionário, sendo necessária a participação de mais cinco estudantes egressas do curso.

Ao analisar as respostas, permitiu-se entender a formação em dois cenários distintos: os estudantes em formação e os egressos já formados do curso da entidade, uma vez que estes dois cenários englobam as diversas dimensões que permeiam o ato educativo e os vários elementos que influenciam essa ação, portanto, a escola deve ser compreendida como um local de produção de conhecimentos e os professores como pesquisadores de sua prática pedagógica.

Dessa forma, compreende-se que as conexões culturais, sociais e familiares que ocorrem por meio do ato pedagógico, possuem uma dimensão bastante relevante no ensino. Isso leva a refletir sobre a demanda por capacitações que atendam às particularidades da Educação Básica, considerando que ao finalizar a formação, o docente ainda não está qualificado, uma vez que isso acontece num processo constante de aprendizado, uma vez que se está em constante evolução.

A pesquisa possibilita reconhecer a reflexão nos processos formativos, pois a formação desses profissionais é considerada muito importante. Com as mudanças na sociedade, observa-se uma alteração na perspectiva direcionada a criança, lutas e ações que fortalecem políticas públicas direcionadas à Educação Básica.

Nesse meio tempo, documentos divulgados apontam o perfil do profissional para atuar na formação de crianças. A apreciação e o reconhecimento de práticas que considerem as particularidades das crianças mostram a demanda por se considerar à formação das educadoras da Educação Básica. Durante o desenvolvimento deste estudo, identifica-se como a formação está relacionada ao processo de desenvolvimento profissional e permite que as práticas docentes sejam ressignificadas.

Os objetivos do estudo foram alcançados estimulando reflexões de encontro com as discussões relevantes que ocorrem no ambiente de sala de aula da graduação, ao ambiente escolar. Nesse sentido, a análise do estudo não estabelece uma receita inclinada a resolver os problemas relacionados à formação de docentes. No entanto, podem ser vistas como o ponto de partida para a reflexão acerca das restrições da formação, o que dá margem a novas investigações.

Como resultado do estudo realizado surge questionamento sobre a formação de educadoras da Educação Básica. Considerando a especificidade dessa faixa etária, a formação deve ser o caminho pelo qual a professora superará a lacuna entre o discurso pedagógico divulgado e as práticas institucionais implementadas com as crianças.

Portanto, considera-se a formação como importante para a transformação da prática, não apenas da docente, mas de todos os profissionais participantes do cuidado e educação da criança. Para que, dessa forma, elas sejam identificadas como protagonistas desses contextos institucionais e indivíduos criadores de cultura. Para que essas observações sejam eficazes, é necessário que as professoras adotem a formação, reconhecendo sua potencialidade. Isso leva a questionar como a formação está realmente associada à prática de ensino.

É essencial que a luta pelo reconhecimento da criança enquanto sujeito de direito seja intensificada. Para que ela receba uma Educação Básica que garanta sua condição de ser criança, é necessário percorrer um trajeto para que a formação seja o caminho para a valorização profissional, e dessa forma, a professora se reconhecer como educadora.

Para começar este trabalho de dissertação, fui incentivada a revisitar meu caminho e ponderar sobre a razão pela qual se optou pelo aprofundamento no tema de capacitação docente e a aplicação nas práticas educacionais. Nesse processo, percebi que minha trajetória acadêmica, enquanto estudante durante a graduação e, posteriormente, em minha atuação profissionalmente atuando como professora de Anos Iniciais em instituições de ensino públicas, já vinha, de maneira empírica, investigando o processo de ensino e aprendizagem. O diálogo com os docentes com os quais trabalhei nos últimos anos foi o ponto de partida para identificar um possível incentivo.

Investigando as recentes controvérsias no campo das políticas públicas disponíveis que ofereçam incentivo, orientações, condições e capacitações permanentes que considerem e interajam com a prática docente, nota-se existir a necessidade de uma política pública ou programa que abranja todos esses atributos e por esse motivo, optou-se pela dedicação ao estudo da formação de professores disponibilizada pelo curso de Licenciatura de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara.

A relevância desta dissertação reside na compreensão de que o desenvolvimento regional não se limita ao crescimento econômico, mas fundamenta-se na valorização do capital humano e social. Ao investigar as lacunas e potencialidades na formação de professores em Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara, este trabalho demonstra que o docente é o elo vital entre as políticas públicas e a transformação efetiva da realidade local. A contribuição central desta pesquisa, portanto, é oferecer um roteiro para estratégias educacionais inovadoras que transcendem a sala de aula: ao qualificar a formação do pedagogo, promove-se a fixação de talentos no território, fortalece-se a identidade regional e garante-se uma educação de qualidade como pilar indispensável para a sustentabilidade e o progresso social do contexto atual.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

AGUIAR, M. A. S.; MELO, M. M. O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação docente nas IFES. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 959 – 982, Especial out. 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

ALMEIDA, J. C. T. de; SANTOS, A. de C. K. dos. Complexidade e Interdisciplinaridade no Ensino Superior. *In*: ALMEIDA, J. C. T.; PEREIRA, V. A.; CLARO, L. C. **Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012, p. 145-173.

ALMEIDA, M. E. B. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 52 – 80, abr. 2021. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-267920200002000527&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2025.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, M. E.; NOGUEIRA, M. A.; RAMOS, M. N. (1997). **Ensino Médio: história, políticas e desafios**. São Paulo, SP: Cortez.

ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar a docência nas licenciaturas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020004, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i8962. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8962>. Acesso em: 29 jul. 2025.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and poststructural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições, 2011.

BASTOS, A. V. B. (ORGS.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros. **Revista da ABEM**, [S.I.], v. 9, n. 6, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.mus.br/revistaabem/article/view/445>.

BENINCÁ, E. A formação continuada. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (Org). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2ª Ed. Passo Fundo: UFP Editora, p. 99 – 109, 2004.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, Control simbólico e identidad**. Madri: Morata, 1998.

BISSOLI DA SILVA, C. S. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BÖCK, Vivien Rose. **Motivação para Aprender e Motivação para Ensinar: re-encantando a escola**. Porto Alegre: CAPE Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar, 2008.

BOFF, Eva Terezinha de Oliveira. **Processo Interativo: Uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador – autor e ator – de seu fazer cotidiano escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 318, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília/DF, 1996.

CARVALHO, B., MARTINS, L. M. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal; marxismo e educação em debate**, [S.I.], v.9, n. 1, p. 172 – 181, 2017, DOI: 10.9771/gmed.v9i1.15382. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382>.

CARVALHO, L. M. et al. **Políticas curriculares e práticas escolares: tensões e possibilidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTANHO, M. E. L.; COSTA, E. A. P. da. (1999). Vygotsky e a formação de professores. **Revista de educação PUC-Campinas**, 3 (6). Recuperado de <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/431>.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353 – 371, maio/ago. 2012. Disponível em: http://old.scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2175-62362012000200003.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educ. Pesqui. [online]. 2013, vol. 39, n. 13, pp. 609 – 626. Epub 09 – Ago – 2013. ISSN 1517 – 9702.

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA – FACCAT. **Projeto Pedagógico de Curso – PPC:** Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, 2023.

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA – FACCAT. **Projeto Pedagógico Institucional,** 2015.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso; FREITAS, Silvana Alves. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. **Revista E-Currículo,** São Paulo, v.14, n.03, p. 1130-1150 jul./set. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/29312/20686>>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa,** v. 37, n. 130, p. 63 – 97, jan. 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/são** Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **À sombra dessa mangueira.** 2ª edição, Ed. Olho D'água, São Paulo, 1995, 120 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 16 ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 67. ED. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, Silvana Alves. **Formação inicial de pedagogas (os) para a concepção e gestão do currículo.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 149, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. Novo Hamburgo. FEEVALE, 2003.

GARCIA, M. M. A.; FONSECA, M. S; LEITE, V.C. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 233 – 264, set. 2013. Disponível em:
<https://educa.fcc.org.br/scielo.php/script=sci_arttext&pid=so102-46982013000300010&lng=pt&nrm=iso>.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.) **Currículo na contemporaneidade incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol. 13, n. 37, pp. 57 – 70. ISSN 1413 – 2478.

GATTI, Bernardete. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA: educação e Contemporaneidade**, [online], v. 29, n. 57, p. 15 – 28, dez. 2020. ISSN 2358 – 0194. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28[5.4].

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas, sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **E-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2, p. 1-23 ago. 2011. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6775/4902>>. Acesso em: 18 fev. 2025.

GIMENES, Olíria Mendes; LONGAREZI, Andréa Maturano. A Formação de Professores na Perspectiva Histórico-cultural. In: **X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Curitiba: Anais... Curitiba: EDUCERE, 2011, p. 710 – 723.

HALLWASS, Lia Cristiane Lima. A Docência no Ensino superior e as Novas Relações entre Educação e Mercado. **Educação e Realidade**. Vol 50, Porto Alegre, 2025. <https://doi.org/10.1590/2175-6236143253vs01>.

HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto alegre: ArtMed, 2004.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 9 – 45.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação Curricular e Auto-Intensificação do trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, pp. 100 – 112, Jul/Dez 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: repensando a mudança e a inovação educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. M. et al (Orgs.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 8., 2006, Recife. Anais... Recife, 2006. p. 185 – 212.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1997.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8076/5723>. Acesso em: 18 fev. 2025.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 256 p. ISBN 978 – 8573261264.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843 – 876, Especial out. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

LIMA, M. C. **A prática pedagógica e as novas metodologias de ensino**. Editora Acadêmica, 1995.

LOPES, A. A. (2005). **O compromisso social dos psicólogos brasileiros evidenciado nas publicações da revista Psicologia Ciência e Profissão** [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório institucional da UFSC.

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102853>»<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102853>.

LOUSADA, E. **Diversidade e inclusão no contexto escolar: desafios e possibilidades**. Editora Acadêmica, 2009.

MATTE JUNIOR, A. A.; SPRICIGO, G.; RUFFONI, J. Uma análise de resiliência para o Vale do Paranhana/RS/Brasil. **Cidades, Comunidade e Territórios**, 2023.

MBAYA, Etienne-Richard. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente a diversidade de culturas. **Revista estados Avançados**, São Paulo: USP, v. 11, n. 30, p. 13 – 33, maio/ago. 1997.

MCCULLOCH, Gary. **História da educação e formação de professores**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2012, vol. 17, pp. 121 – 132. ISSN 1413 – 2478.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORETTI, P. A.; CAMPANÁRIO, M. A. Responsabilidade Social Corporativa: Uma Análise Bibliométrica da Produção Brasileira (1997 – 2007). In: **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 13, Edição Especial, art. 5, p. 68 – 86, junho 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

NAZZARI, R. K. et al. Desenvolvimento, capital social e educação no Brasil. Seminário do Centro de Ciências sociais Aplicadas, 3., 2004, Cascavel. **Anais...** Cascavel, 2004. v. 1 p. 1 – 7.

NEGRI, Stefania de Resende. **Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas**. Educação e Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 274 – 292, jul./dez. 2010.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. TV Escola – Programa **Salto para o Futuro**. Entrevista com António Nóvoa, 2001. entrevista disponível no acervo da TV Escola/ MEC. (Acesso em 09/05/2025).

NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972 – 20 – 1008 – 5.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.

NÓVOA, A. (ORG.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. Ed., 1995.

NUNES, D. R. P.; RODRIGUES ARAÚJO, E. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1 – 14, 2014. Disponível em: <HTTPS://www.reda/vc.org/pdf/2750/27503189092.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

OLIVEIRA, Djama de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia, práticas**. 29. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione. Acesso em: 12 maio 2025, 1997.

PACHECO, José A. Políticas curriculares: a decisão recentralizada. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Orgs.). **A decisão em educação**. Actas do VIII Colóquio internacional de L'AIPELF/AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1998. p. 42 – 46.

PAIVA, J.; SALES, S. R. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. (EPAA/AAPE), 21 (69), 1 – 14, 2013.

PAULA, J. B.; PEIXOTO, M. F. A inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos de Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 31 – 45, out./dez. 2019. Disponível em: <HTTPS://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289/473>. Acesso em: 10 jul. 2025.

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

PERRENOUD, Philippe. **Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades**. Porto: ASA Editores, 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58 – 73, 1995. Disponível em: <https://bibtat/unam.mx/hevila/Curriculosemfronteiras/2005/vol5/no1/7.pdf>.

PRADO, C. C.; MÒL, G. S. Initial training of chemistry teachers in promoting inclusive education. **Brazilian journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)**, v. 17, n. 4, Oct – Dec., p. 1347 – 1375. 2024. DOI: <HTTPS://doi.org/10.14571/brajets.v17.n4.1347-1375>.

PRADO, C. C.; MÒL, G. S. Políticas Brasileiras de educação Inclusiva: impactos na Formação de Professores no período de 2016 a 2024. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática (Revin)**, v. 6, e025010, p. 1 – 33, 2025^a. Disponível em:

[HTTPS://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2149](https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2149).

Acesso em: 10 jul. 2025.

PRATA-LINHARES, M. M.; ARRUDA, R. D. Inovação e Integração das Tecnologias Digitais na Docência Universitária: Conceitos e Reflexões. **Reflexão e ação**, v. 25, n. 2, p. 250 – 268, 23 ago. 2017. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8843>. Acesso em: 24 jun. 2025.

PRIOSTE, C. O homo zappiens e o uso dos dispositivos televisuais: possíveis impactos no processo de alfabetização. **Conhecimento e diversidade**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, 2017.

https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/4102/pdf.

RAYNAUT, Claude. Pensar no mundo contemporâneo e inovar na produção do conhecimento. **G & DR**, Taubaté, v. 10, n. 3, p. 4 – 26, set./2014.

ROLIM, Lilian Reis. **O professor de Educação Física na educação infantil: uma revisão bibliográfica**. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004.

ROSENBERG, Fúlvia. A questão racial e a formação dos professores: In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações Sociais e Educação: temas contemporâneos**. Niterói: EDUFF, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRITÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 400 p.

SANTOS, A. M. et al. Desafios Organizacionais para Fortalecimento da Atenção primária à Saúde em Portugal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 359 – 369, jul./set. 2015.

SANTOS, T.; DIAS DE ALMEIDA, W.; FERNANDA PARISOTO, M. Como reduzir a taxa de evasão nos cursos de licenciatura em ciências exatas? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 80, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025. 82872. Disponível em:

[HTTPS://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82872](https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82872). Acesso em: 11 jan. 2026.

SANTOS, T. F. A. M. Trabalho, educação e desenvolvimento regional da Amazônia. **UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 59 – 67, jun. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Ver. Bras. Educ. [online]. 2009, vol. 14, n. 40, pp. 143 – 155. ISSN 1413 – 2478.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99 – 134, jan. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Saberes na Formação do Educador**. Trabalho apresentado na mesa-redonda **A formação do educador e seus saberes**, IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. rev. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43 – 62, jan. 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHULMAN, Lee S. PCK: Its genesis and exodus. In: BERRY, Amanda; FRIEDRICHSEN, Patricia; LOUGHRAN, John (Ed.). **Re-examining pedagogical content knowledge in science education**. Londres: Routledge, 2015. p. 3 – 13.

SERRA, M. A.; FÉRNANDEZ, R. G. Perspectivas de desenvolvimento da Amazônia: motivos para o otimismo e para o pessimismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2 (23), p. 107 – 131, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643046>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SFORNI, Marta Sueli de Maria; VIEIRA, Renata de Almeida. Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente: **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 239 – 244, set./dez. 2008.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos, e saberes práticos [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 7 páginas.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, M. A. **Ensino e aprendizagem: práticas e desafios no ambiente escolar**. Editora Acadêmica, 2001.

SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na pesquisa: A relação teoria e prática.** 2011. 165 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/Obf38c7e-7c84-40d5-a2d4-69697cb688be/content>.

SILVA, É. D.; MILAN, D. O papel do professor na inclusão de alunos com autismo na educação infantil: uma análise dos desafios e das possibilidades. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 16, p. 18 – 35, jul./dez. 2023. Disponível em: <HTTPS://periodicos.ufes.br/reed/article/view/42907>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, J. A. M.; AMORIM, W. L. O pensamento sociológico de Max Weber e a educação. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 6, p. 100 – 110, Trim. I, 2012.

SILVA, J. S. da; ALENCAR, F. P.; SILVA, K. de C. R. da; SANTOS, A. M. dos. Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino de Física: Sequência Didática mediada pelo Software Modellus. **Vitruvian Cogitationes**, [S.l.], v.4, n. Extra, p. 23 – 38, 2023. DOI: 10.4025/rvc.v4i3.70793. <https://periodicos.uem.br/vitruvian/index.php/revisvitruscogitationes/article/view/70793>.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações.** Tradução Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2012.

SUASSUNA, J. S. S. Inclusão escolar de alunos com autismo na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 7, p. 1418 – 1425, jul, 2021. DOI: <HTTPS://doi.org/10.51891/rease.v7i7.1831>.

TANURI, L. M. As diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 73 – 81.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209 – 244, 2000.

TONIOLO, Joze Medianeira S. A. **Diálogos e Amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VIANA, H. P. R. **A formação de professores de história: articulação teoria e prática.** 2017. 133 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7119>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. **In Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Vilallobos. São Paulo: Ícone, 2001.

ZEICHNER, K. Advancing Social Justice and Democracy in Teacher Education: Teacher Preparation 1.0, 2.0 and 3.0. **Kappa Delta Pi Record**, v. 52, n. 4, p. 150 – 155, sep. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1223986>. Acesso em: 20 jul. 2025. »<https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1223986>.

APÊNDICE A – GUIA DE PERGUNTAS SEMIABERTAS

1. Quantos anos de experiência de trabalho você tem como pedagogo?
2. Qual sua formação inicial?
3. Qual a sua instituição de formação em Ensino Médio?
4. Qual é o seu cargo/função atual?
5. Em qual rede a sua unidade profissional está inserida?
6. Gostaria de acrescentar algo mais sobre o que já foi perguntado até agora?
7. Em que medida a formação inicial preparou você para os desafios e a realidade da prática profissional?
8. Quais são as lacunas entre a teoria ensinada no curso de Pedagogia e os desafios reais da prática docente pedagógica, tanto dentro quanto fora da sala de aula?
9. Pode me contar sobre uma situação em que você aprendeu algo importante na prática, algo que não poderia ter sido ensinado em livro ou curso?
10. Qual foi a sua maior surpresa ao aplicar uma teoria na prática?
11. Qual a relevância do conhecimento que você adquiriu para o seu contexto profissional ou para sua vida?
12. Quais são os principais desafios que você tem enfrentado ultimamente e como tem lidado com eles?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ECLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que tem como tema A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA desenvolvida pela mestranda Danusa Maysa Müller, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara/RS, sob orientação do professor Dr. Daniel Luciano Gewehr.

O objetivo central do estudo é analisar a formação oferecida e sua relação com a prática docente, com foco na prática da licenciatura. Especificamente, a pesquisa busca entender como a curricularização da extensão contribui para a formação prática dos licenciados e como a FACCAT integra ensino, pesquisa e extensão na preparação de futuros professores. Este estudo se justifica devido à relevância social e pedagógica da formação de professores de Pedagogia nas Faculdades Integradas de Taquara, destacando a necessidade de profissionais capacitados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação e promover um ensino de qualidade que transforme a sociedade.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistira da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

A pesquisadora do projeto se compromete com o sigilo e confidencialidade dos dados fornecidos e com a privacidade da identidade dos participantes, e não fará uso dessas informações para outras finalidades, sendo obtido qualquer dado que possa identificá-lo na divulgação da pesquisa. Somente após a análise dos dados obtidos é que será divulgado o resultado coletivo referente ao estudo realizado.

Se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa você estará amparado pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A sua participação consistirá em responder um questionário, que tem como finalidade esclarecer os objetivos.

Os questionários serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos mesmos a pesquisadora e seu professor orientador.

Os resultados desta pesquisa serão publicados na forma de dissertação e será examinada perante banca avaliadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução nº 510/2016 e orientações do CEP/FACCAT e com o fim deste prazo, serão descartados.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa resultará em aprofundamento da temática sobre formação de professores que poderá acarretar outros estudos.

O presente estudo apresenta riscos mínimos relacionados ao possível desconforto ao lhe fazer algumas perguntas pertinentes ao tema. Mas, se eventualmente isso ocorrer poderá se manifestar para a mestrandia e seu orientador conforme explicitado neste termo.

Se você tiver perguntas com relação a seus direitos ou questões éticas como participante deste estudo, você também pode contar com um contato imparcial junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da FACCAT, situado no 2º piso do Prédio Administrativo – Campus das Faculdades Integradas de Taquara.

Desde já agradeço sua disponibilidade na participação deste trabalho e coloco-me à disposição para quaisquer informações adicionais que possam ser necessárias. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar informações sobre sua participação ou sobre a pesquisa à pesquisadora. Este termo deverá ser assinado em duas vias, todas as páginas deverão ser rubricadas, uma fica com você e a outra deve ser entregue à pesquisadora.

Pesquisadora: Danusa Maysa Müller

Tel.: 51995867058

E-mail: danusamuller@sou.faccat.br

Professor Orientador: Dr. Daniel Luciano Gewehr

Tel.: 51996662638

E-mail: danielgewehr@hotmail.com

_____ / /
(Assinatura do Participante) Dia/mês/ano

(Nome do Participante)

_____ / /
(Assinatura da Pesquisadora) Dia/mês/ano