

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PROFISSÃO QUE ABRANGEM A INSERÇÃO NA CARREIRA, A FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Juliana Cordeiro Soares Branco - UEMG
Júnia Carine Cardoso da Silva - Escola Estadual Walt Disney
Kelly Souza Lima – Escola Estadual de Ouro Preto
Fernanda Iona Lacerda Tonaco de Jesus – UEMG
Adálcio Carvalho de Araújo - UEMG
Inajara de Salles Viana Neves - UFOP

RESUMO

O presente painel visa discutir a formação inicial e continuada de professores, atuantes na educação básica, considerando os desafios da docência tanto no início da carreira quanto a partir da experiência adquirida aos longos dos anos. Nesse cenário discute-se, também, sobre trabalho docente, sua relação com as tecnologias digitais utilizadas ou não no contexto escolar e aspectos relacionados ao período pós-pandêmico. Todos os textos realizam pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e documental, juntamente com estudo empírico junto a docentes. Dentre as conclusões, os professores relatam distanciamento entre a teoria e a empiria vivenciadas na formação inicial e continuada, limites que abrangem as adversidades para a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo relatam que há mudanças no ambiente escolar, inserção de novas ferramentas pedagógicas, formação continuada, mesmo com limitações, para o uso e integração dessas ferramentas por parte dos professores. Ao mesmo tempo que expressam dificuldade de gestão de tempo para novas formações devido a sobrecarga de responsabilidades. Há necessidade de políticas públicas voltadas para a formação docente e que favoreçam oportunidades para que os professores possam enfrentar os desafios da educação e favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente, Educação Básica, Tecnologias digitais.

ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Juliana Cordeiro Soares Branco - UEMG
Júnia Carine Cardoso da Silva - Escola Estadual Walt Disney

RESUMO

Este texto tem o objetivo de discutir sobre a formação continuada dos professores da rede pública estadual de Educação Básica de Minas Gerais em relação às Tecnologias Digitais. Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, envolvendo estudo bibliográfico, documental e realização de entrevistas semiestruturadas com professores. Os resultados empíricos ressaltam a infraestrutura precária das escolas associada à necessidade de treinamento e formação do corpo docente a respeito das Tecnologias Digitais. Dentre as conclusões, os professores relatam limites que abrangem as adversidades para a integração das Tecnologias Digitais às práticas pedagógicas, a persistente dificuldade de gestão do tempo e a consequente sobrecarga nas responsabilidades dos professores que acaba por comprometer a formação continuada e a reflexão crítica sobre a prática docente.

Palavras-chave: formação docente, tecnologias digitais, formação continuada em serviço

INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou discutir sobre a formação continuada dos professores da rede pública estadual de Educação Básica de Minas Gerais em relação às Tecnologias Digitais. Desse modo, buscou entender como a educação tem respondido ao uso das Tecnologias Digitais como ferramentas pedagógicas, identificar o papel da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) sobre a formação continuada, bem como compreender os saberes dos professores sobre mídias digitais e debater os limites da formação continuada em Tecnologias Digitais para uso em sala de aula. Para a descrição e análise dos dados, adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa, com estudo bibliográfico, documental e realização de entrevistas semiestruturadas com professores. As entrevistas foram realizadas com sete profissionais atuantes na Educação Básica do Estado de Minas Gerais. A questão da adequação da infraestrutura tecnológica nas instituições educacionais emerge como um desafio central. A disparidade entre as exigências do ensino contemporâneo e os recursos efetivamente disponíveis constitui um obstáculo notável ao emprego produtivo das tecnologias educacionais.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS

É importante ressaltar que as tecnologias existem desde tempos remotos e, ao longo dos anos, têm passado por modificações e se tornando cada vez mais sofisticadas, não apenas em seus propósitos, mas também em sua nomenclatura. Na década de 1990, por exemplo, com a criação da internet e os avanços tecnológicos, usava-se a expressão Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Atualmente, com o surgimento das Tecnologias Digitais, utiliza-se o termo Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC).

Segundo Kenski (2012), a TDIC abrange os conhecimentos provenientes dos campos da eletrônica, microeletrônica e telecomunicações, sendo caracterizadas por uma linguagem digital simples e baseada em códigos binários, que permitem informar, comunicar, aprender e interagirem constante evolução. Contudo, considerando as multiplicidades do termo, optamos por utilizar em toda a pesquisa apenas o termo Tecnologias Digitais.

Conforme mencionado por Ferrete, Gouy e França (2010), a cultura e as características da sociedade passaram a acompanhar as mencionadas transformações, considerando que a tecnologia é um produto das técnicas desenvolvidas pelo ser humano. A disseminação das Tecnologias Digitais ocorreu em escala global, incluindo o Brasil, com o objetivo de inovar, integrar e agilizar processos tanto formais quanto informais no cotidiano dos brasileiros, abrangendo áreas como trabalho, lar e educação. Essa ampla adoção das Tecnologias Digitais resultou em mudanças na forma de viver, gerando novas culturas, como a *cibercultura*. Essa nova maneira de viver e agir envolve um processo educacional, que ocorre tanto dentro como fora das escolas, e muitas vezes, essas mudanças são consideradas rápidas, drásticas e até mesmo disruptivas.

As mudanças decorrentes do avanço tecnológico têm caracterizado um processo de informatização em serviços e produtos oferecidos em diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, é imperativo que as instituições de ensino se adaptem. A informatização, conforme apontado por Litwin (1997), permeia os procedimentos de rotina e o processo de aprendizagem dos indivíduos em formação, abrangendo a prática docente, bem como a reformulação de métodos e conceitos fundamentais, como o currículo e a avaliação. Essas transformações também envolvem os conhecimentos dos professores, suas práticas e, até mesmo, a estrutura arquitetônica das instituições de ensino, que buscam cada vez mais estar conectadas às Tecnologias Digitais.

Importante ressaltar que os saberes docentes surgem como um tema de estudo no meio científico para valorizar os professores por meio de suas histórias de vida e experiência

profissional, conforme abordado por Nóvoa (1995). Assim, o saber docente é composto pelos conhecimentos construídos a partir das experiências dos professores ao longo de suas vidas, bem como aqueles adquiridos durante sua formação inicial (graduação) e formação contínua no exercício da profissão, incluindo conhecimentos técnicos e curriculares (Tardif, 2019). Ele ressalta, também, que se deve considerar a subjetividade dos professores para que se compreenda o ensino de forma mais completa.

Acredita-se, portanto, que a introdução das Tecnologias Digitais no contexto educacional altera o processo de formação profissional dos envolvidos, uma vez que a conexão entre o conteúdo ensinado e a realidade social torna-se cada vez mais crucial. De acordo com Tardif (2019) e em consonância com Nóvoa (1992), a formação profissional implica necessariamente uma reflexão sobre as trajetórias de vida.

Diante disso, docentes buscam por formações, que caracterizamos como formação em serviço. Ocorre que, na maioria das situações, a organização para essas formações não são as ideais. Nesse sentido, é preciso compreender as estruturas macrossociais nas quais se inserem a educação e a sociedade. [...] a inexistência de políticas de valorização dos profissionais da educação (Siqueira, 2001, p.5-6).

A formação em serviço tem ocorrido por meio de universidades, secretarias de educação, centros de pesquisas e das próprias escolas, sendo alguns cursos financiados pelo governo e outros pagos pelos próprios professores (Silva e Frade, 1997). Neste trabalho, destacamos a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE-MG, apesar muitas limitações, como será visto posteriormente, é uma ação do Governo Estadual tendo em vista a formação continuada e em serviço dos professores do Estado.

A formação em serviço tem grande importância à medida que torna-se uma oportunidade para o professor refletir sobre sua prática, confrontando-a com a teoria. Atende, também, ao Inciso I do art. 61 da Lei n. 9.394/96, segundo o qual:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a formação em serviço é vista como forma de enfrentar o desafio da rotina do dia-a-dia, pois, permite ao professor-estudante vivenciar e refletir sobre as suas ações diárias.

Tendo em vista as afirmações anteriores, apresentamos a seguir, achados da pesquisa empírica realizada.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Como mencionado foram realizadas entrevistas com professores da Rede Pública do Estado de Minas Gerais. Os educadores foram questionados sobre a infraestrutura das escolas, o trabalho com tecnologias digitais em sala de aula e a formação docente. Iniciamos a discussão apresentando as limitações em relação a infraestrutura das escolas e o acesso as tecnologias digitais, em seguida discutiremos sobre a formação docente.

De acordo com Kenski *et al.* (2009), a falta de infraestrutura tecnológica constitui uma barreira significativa para a incorporação das tecnologias no ambiente educacional, diversas escolas ainda não possuem acesso à *internet* de qualidade ou a equipamentos tecnológicos modernos e atualizados, restringindo o uso das Tecnologias Digitais em sala de aula. O que pode ser confirmado na fala do Professor 7, reproduzida abaixo:

O Estado não fornece essa estrutura para gente. Isso tudo dificulta também, né? Então é, a gente trabalha da melhor forma possível, já que a questão desse alunado ser diverso, não tem como trabalhar também com a tecnologia que eles têm (Professor 7).

As dificuldades de acesso no ambiente educacional, particularmente em relação à integração das Tecnologias Digitais, destacam uma preocupante discrepância entre as políticas educacionais e a realidade nas escolas, como evidência o Professor 1. A resultante é uma disparidade acentuada no que concerne à qualidade do ensino oferecido, comprometendo a igualdade de oportunidades educacionais entre os alunos.

[...] E a outra questão, essa, esse acesso que às vezes a gente quer até realmente implementar isso na sala, mas nós não temos recurso porque a escola tem suas limitações, né? Então muita coisa dependeu da gente [...] (Professor 1).

Diante disso, a necessidade de formar docentes surge como uma estratégia para assegurar a eficácia do uso de tecnologias em sala de aula, de maneira pedagogicamente significativa. As entrevistas ressaltam a importância da atualização constante dos professores, dada a velocidade com que as Tecnologias Digitais evoluem e a subsequente necessidade de habilidades contemporâneas. Contudo, frequentemente os programas de formação disponíveis parecem não corresponder às necessidades práticas dos profissionais da educação, indicando uma discrepância entre os conteúdos teóricos e sua aplicabilidade.

Os professores entrevistados destacam os cursos ofertados pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE-MG. Essa Escola foi criada em 20 de janeiro de 2011 por meio da Lei Delegada n.º 180. Seu principal objetivo era fomentar processos de formação dos profissionais da educação através da experimentação de boas práticas de gestão e interação pedagógica. Seus princípios pedagógicos defendem que o processo de aprendizagem é mais importante do que os conteúdos selecionados para esse fim. Pode-se defini-la como a Escola da Escola pertencente à rede de escolas públicas (Dalben; Vianna; Borges, 2013).

As ações de formação continuada da SEE-MG, como descritas no texto, parecem alinhar-se com a busca dos professores por desenvolvimento profissional. No entanto, o Professor 4 faz uma crítica à abordagem pedagógica dos cursos e à ênfase na necessidade de formação que estimule a reflexão e o desenvolvimento cognitivo. Indicando uma discrepância entre os princípios pedagógicos da Escola de Formação e a experiência percebida pelo professor. Pode-se inferir que, embora os cursos sejam oferecidos com a intenção de integrar Tecnologias Digitais e promover a formação continuada, a execução e o impacto desses cursos podem não estar totalmente alinhados com as necessidades e expectativas dos professores:

Eu acho que, assim, a ideia da escola de formação é uma ideia boa, a questão de oferecer cursos e tal. São cursos, não são pagos, né? Cursos gratuitos. Só que eu acho que precisa mais de um... Me parece que falta mais uma visão pedagógica desses cursos. Um olhar direcionado para quem geralmente é dessa área mesmo, principalmente as de tecnologias. Então achava que deveria ter pessoas lá da área de tecnologia, da área da pedagogia para poder gerenciar e fomentar esses cursos, aí eu acho que talvez a oferta seria de (...) assim, mais otimizada. [...] Vou te ensinar como que você liga o Chromebook. Isso é muito pouco, não adianta, eu só, eu saber ligar. Eu preciso saber mais como usar essa ferramenta, que são ferramentas muito potentes que nós temos lá. Então, é preciso um curso melhor para fazer despertar essa questão, na minha opinião. Questão reflexiva, porque o grande, que aí você não vai formar, vamos falar assim, macaquinhos de, só para poder reproduzir aquilo que tá lá. Mas gente, para poder pensar e às vezes até melhorar, inventar. Então, eu acredito muito nisso. A questão da invenção, da reflexão (Professor 4).

Esse mesmo Professor fala de um curso ofertado pelo Estado, conforme o excerto a seguir:

Vou só fazer uma diferenciação para você. Os cursos oferecidos pelo Estado, eles são muito voltados para uma apresentação introdutória das ferramentas que geralmente o servidor pode utilizar, né, igual, por exemplo, *Google for Education*. Aí você tinha lá apresentação básica do que você poderia fazer com o *Google Meet*, com o *Google Sala de Aula*, com *Google Forms*, ensinando basicamente como que você mandava um *e-mail* utilizando o *Gmail*, porque o, o e-mail institucional do Estado, ele é vinculado ao *Gmail*. Então, apesar de ser, o nome na extensão lá ser *educacao.mg.gov*. Na verdade, você usa é o, a plataforma do *Gmail*. Tá? Então eles são muito, cursos especificamente mostrando o que, que a ferramenta *Google* faz. (Professor 4).

Por essas falas anteriores e outras, os cursos não atendem as necessidades dos professores, sobretudo quando ressaltam os cursos gratuitos ofertados pelo Estado. Neste contexto, a aprendizagem, depende da motivação profunda, sendo intrínseca ou extrínseca. “Na intrínseca, a pessoa não depende de controle externo, de premiação ou punição. Na extrínseca, o indivíduo depende de reforços externos: nota, remuneração, medo” (Moran, 2017, p. 33). Portanto, é necessário que ambos, professores e alunos, estejam motivados no processo de aprendizagem para que esta se concretize. Observe a fala do Professor 3, a seguir:

Eu acho que a gente tem um problema que é, não falta interesse, em aprender, mas falta incentivo. E nesse sentido, eu compreendo que a vida adulta não dá almoço grátis. Mas a questão é que a vida docente, ela é uma vida, que é, o setor industrial, o setor empresarial descobriu o home office, mês passado, né? A educação conhece o home office desde que ela surgiu, porque muito das nossas tarefas é realizado dentro do espaço da casa, tanto produzir a aula quanto, eu tipo, eu tenho 30 turmas, eu vou corrigir 30, 30 bolos de prova de 40 alunos. No caso de 1200 alunos na minha casa, porque mesmo ficando no contraturno, não dá para eu poder fazer a correção de todas as atividades dentro do espaço escolar. [...] Então eu acho que o que falta é um incentivo nessa medida, que é, sim, você tá disponibilizando a formação, mas qual o tempo em que você vai poder fazer essa formação? Porque as pessoas têm família, as pessoas têm vida. E a forma de consolidar essas formações é tirando o tempo que você dedicaria para essas outras tarefas. Então a minha crítica seria essa (Professores 3).

Os desafios e barreiras enfrentados pelos professores vão além das questões técnicas, englobando resistências culturais e institucionais à mudança. A adaptação a novas tecnologias e metodologias exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas estabelecidas, um processo que pode ser particularmente desafiador para professores com longa trajetória no ensino tradicional. Segundo Pretto (2012), as tecnologias empregadas na esfera educacional têm o potencial de atuar como facilitadoras da inclusão social e da democratização do conhecimento. Contudo, a eficácia dessa contribuição depende da capacidade dos professores em empregar tais recursos tecnológicos de maneira efetiva. A seguir, exemplificamos com o relato do Professor 1:

Agora, em compensação também, a gente acaba trabalhando muito mais, porque a sala de aula ficou pequena para gente, né? O universo da tecnologia digital, ele acaba... e a gente igual eu fui falando com você, eu num me restringia só uma aula simples, a gente quer agora inovar, quer fazer uma coisa diferenciada. E... E aí eu consigo acessar, criar fora da escola, então não preciso estar ali dentro [...] (Professor 1).

A avaliação e o *feedback* sobre os cursos de formação apontam para a necessidade de mecanismos que assegurem a aprendizagem e permitam ajustes baseados nas experiências dos professores. A falta de acompanhamento na realização dos cursos, é uma lacuna que pode comprometer a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. O relato do Professor 1, apresenta essa realidade dos treinamentos ofertados aos docentes da rede estadual:

Então a gente não teve o diálogo com a gente, não tem um mentor para a gente poder fazer essa troca de informações, de dialogar, né? É um, como é que chama esses cursos que a gente que faz tudo? Não, que já são prontos? São todos são EaD, né? Então tem a questão da... eles já são gravados, tem um nome, eu agora não vou lembrar (Professor 1).

A implementação de tecnologias no contexto educacional vai além da disponibilização de acesso a essas ferramentas ou a automação de práticas tradicionais. É essencial que elas estejam efetivamente incorporadas e integradas aos processos educacionais, enriquecendo as atividades desenvolvidas tanto por estudantes quanto por educadores, de maneira semelhante, como ocorre à sua integração em diferentes setores de trabalho (Almeida; Valente, 2016). As práticas pedagógicas refletem o potencial das Tecnologias Digitais para transformar o ensino. A formação continuada deve, portanto, focar não apenas no desenvolvimento de competências técnicas, mas também na reflexão sobre como essas ferramentas podem ser agregadas de maneira criativa e efetiva no processo educativo. Note-se o excerto a seguir:

Mas aí eles abordam como que você vai usar a sua prática na sala de aula com tecnologias? Eles sugerem, sugerem, mas não é uma coisa assim de vivência não, eu acho que é uma... não, não tem a vivência. Acho que é essa parte que não tem. Tem é uma coisa teórica. Na prática, a prática mesmo depende muito da nossa, da nossa capacidade de estar ali desenvolvendo, sabe? (Professor 1).

A adoção de tecnologias na educação não deve limitar-se à sua mera utilização descontextualizada. É necessária uma revisão das metodologias de ensino empregadas, conforme Belloni (2012, p. 92), aponta: “uma simples introdução de um suporte tecnológico não significa inovação educacional. Está só ocorrerá quando houver transformação nas metodologias de ensino e nas próprias finalidades da educação”.

As políticas públicas desempenham um papel fundamental nesse processo, não apenas ao fornecer os recursos necessários para a capacitação e a infraestrutura tecnológica, mas também ao valorizar a formação continuada em Tecnologias Digitais no plano de carreira dos professores. Isso representa um reconhecimento do indivíduo que se atualiza e inovará em suas práticas, refletindo-se não apenas em benefícios salariais, mas também em oportunidades de desenvolvimento profissional.

Este cenário nos leva a refletir sobre o dever compartilhado no que tange à formação continuada dos educadores. É inviável atribuir a responsabilidade exclusiva pela capacitação docente a um único profissional da educação ou subestimar o papel do Estado nesta questão. Tal função deve ser compreendida no contexto das políticas públicas, e deve ser expressa como projeto político de uma rede de ensino (Brito, 2020).

O suporte institucional é crucial para a viabilização de projetos educacionais que integrem tecnologias digitais, políticas públicas e estratégias de gestão escolar que promovam a formação continuada, fornecimento de recursos e infraestrutura adequada são fundamentais para superar os obstáculos identificados. Além disso, o suporte contínuo pós-formação é essencial para que os professores possam aplicar com confiança o que aprenderam, adaptando as novas tecnologias e metodologias às suas práticas e contextos específicos.

Também, devemos considerar as percepções e atitudes dos próprios alunos em relação ao uso de Tecnologias Digitais no processo de aprendizagem. A geração atual de estudantes cresceu imersa em um ambiente digital, podendo tanto ser positivo quanto um desafio para os educadores. Entender e integrar as práticas digitais dos discentes ao currículo escolar pode tornar o aprendizado mais relevante e engajante para eles, alinhando as expectativas e experiências de docentes e alunos em um processo educativo verdadeiramente inovador e inclusivo. Os entrevistados relatam esse poder de atração que as mídias digitais trazem consigo como um ponto positivo de sua utilização, como se pode perceber na fala dos Professores 2, abaixo:

Mas os cursos voltados para professores como os da minha pós, no caso aqui, é ele é totalmente compartilhamento de experiência. Como que a gente atua isso, então depende mesmo do curso. Sim, foi o módulo que eu fiz que falava de metodologias ativas e aí falava da importância do professor se formar em tecnologia, né? E usar isso em sala de aula, porque o que eu vejo dentro de sala de aula, eu vou chegar para dar uma aula, os meninos estão com chat GPT aberto, então o quê que eu faço hoje? Eu uso o chat GPT na sala de aula, já que vocês estão aqui, então me procura aí a resposta né? Eu tento junto com eles, eu mostro, eu sei que vocês estão fazendo aqui. Vocês estão na inteligência hoje do WhatsApp, né? A Luzia, então vamos trabalhar com a Luzia. Vamos fazer um trabalho junto. Recentemente, eles desenvolveram um trabalho na minha disciplina de tecnologia que eu pedi que todo trabalho fosse criado pela tecnologia, pela inteligência artificial, desde imagem, texto, título, cor. Então eu tento fazer com que eles usem isso na sala (Professor 2).

A formação em serviço para professores, destaca-se como um processo complexo e contínuo de desenvolvimento profissional que ocorre na escola. Essa formação é vista como uma oportunidade para os professores construírem e recriarem sua autonomia e identidade profissional, integrando aspectos afetivos, sociais, cognitivos e intencionais. Em formações como essa, valoriza-se a experiência docente e os saberes profissionais que emergem do contexto de trabalho, promovendo reflexões e intervenções coletivas (Placco, 2010).

Além disso, de acordo com Placco (2010), a formação em serviço deve estar alinhada ao projeto político-pedagógico da escola, ser planejada e liderada coletivamente pelos profissionais da educação, incluindo gestores e educadores. Destaca-se também a importância de criar espaços e tempos para reflexão e participação de todos os envolvidos, visando o aprimoramento da prática pedagógica. Garantir o comprometimento de dirigentes e docentes

com os objetivos educacionais e com o desenvolvimento profissional contínuo, além disso, é necessário implementar avaliações constantes para adaptar o processo formativo às novas necessidades da escola.

A análise das respostas dos professores sobre a gestão do tempo para formação revela um cenário desafiador para a implementação efetiva da formação em serviço, conforme idealizada por Placco (2010). Os profissionais relatam dificuldade de equilibrar os estudos, o trabalho e a vida familiar, recorrendo frequentemente a períodos fora do horário de expediente, como madrugadas e fins de semana, para dedicar-se à formação continuada. Observe o exemplo a seguir:

Nossa, aí é um balé, né? Uma pessoa que já chegou a dar 62 aulas em uma semana, é um balé, né? Mas dá para conciliar. Dentro das janelas, por exemplo, quando eu tenho uma janela, eu estudo alguma coisa, eu estudo também muito em trânsito, vou ouvindo, geralmente, algum podcast, alguma tele aula, ou vou... ouvindo algum vídeo pelo YouTube quando eu estou em trânsito, porque eu fico em trânsito, eu trabalho em três escolas diferentes. Então, dá para mim fazer esse trânsito, em casa também, fim de semana, na hora que eu não estou fazendo nada com a família, aí eu pego, estudo um pouquinho. Às vezes quando eu estou na academia também, eu estou ali escutando, estou estudando (Professor 5).

A falta de apoio financeiro para participação nos cursos de formação continuada, também foi apontado como uma barreira adicional. A maioria dos entrevistados não recebeu nenhum tipo de incentivo financeiro, e quando alguma forma de apoio é mencionada, limita-se geralmente à dispensa de módulos, o que não abrange todos os aspectos da formação nem atende às necessidades de todos os professores, especialmente os designados¹. Dessa forma, apesar da existência de oportunidades de formação oferecidas pelo estado, a ausência de suporte financeiro adequado e estratégias flexíveis para a realização dos cursos impede que muitos professores aproveitem essas oportunidades ao máximo. A seguir, veja os relatos dos Professores 1 e 6 sobre o tema:

Nada, nenhum centavo. Tem a dispensa de módulo, mas como é? É uma coisa que nós temos uma carga horária de 08h00, né? Que nós temos que cumprir de módulo. E quando a gente participa desses cursos de formação, a gente consegue fazer uma negociação dessa carga horária, porque é para nossa capacitação, né? Então a única coisa que a gente recebeu foi essa... Do módulo (Professor 1).

Não, pelo contrário, inclusive. Vou te dar um exemplo assim, né, no curso, quando eu estava fazendo minha pós em juventude, era uma pós modular, né, que era [ininteligível]. E aí uma semana desse módulo ia pegar com esse final de ano, final de ano, não, férias de julho, aqui na escola. O que eu tive, na verdade, é que eu perdi as matérias dessa semana porque a escola não me liberou, entende? Para ir, então eu acabei tomando falta nela toda e acabei perdendo as matérias e tive que refazer depois. Então é o contrário, o Estado, ele não tem nenhum tipo de incentivo,

¹ A designação é uma forma de preencher interinamente os cargos vagos ou em substituição aos servidores efetivos, quando necessário, para garantir o funcionamento regular das escolas estaduais, conforme o artigo 10 da Lei nº 10254/1990 (Rei, 2019).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

sabe? O Estado ele não te. Agora que colocaram, por exemplo, trilhas do Futuro que eu vi que é uma forma de incentivo ali e tudo mais. Só que o que acontece? A única coisa que eles falam é que eles te dispensam de módulo na escola. Então, dessas 48 horas, 08h00 de módulo dentro da escola, o que eles fazem é dispensar disso. Então, tipo assim, de incentivo financeiro, nenhum, você não pode pedir dispensa de aula, você não pode nada (Professor 6).

As percepções e atitudes dos professores em relação às Tecnologias Digitais e sua formação continuada são determinantes para o sucesso dessas iniciativas. A disposição para aprender e adaptar-se às novas demandas tecnológicas varia significativamente entre os educadores, refletindo não apenas suas histórias pessoais e profissionais, mas também o apoio que recebem das instituições educacionais e das políticas públicas.

A formação continuada em Tecnologias Digitais representa uma área de desenvolvimento essencial para os professores da rede pública estadual de Educação Básica de Minas Gerais. Os desafios são significativos, mas as oportunidades para enriquecer a prática pedagógica e melhorar a qualidade da educação são igualmente grandes. Uma abordagem integrada, que considere tanto as necessidades técnicas quanto pedagógicas dos professores e que seja apoiada por políticas públicas eficazes, é fundamental para o sucesso dessa missão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Do ponto de vista teórico, este estudo amplia a compreensão sobre a integração de Tecnologias Digitais, na prática, pedagógica, oferecendo *insights* sobre como as políticas públicas estão sendo traduzidas em ações concretas nas escolas. Ao detalhar as percepções dos professores e a realidade vivenciada por eles, a pesquisa fornece um panorama valioso sobre os desafios infraestruturais e de formação, contribuindo para o aprofundamento teórico acerca da capacitação docente frente às demandas de um ensino inovador e tecnologicamente atualizado.

Procurou-se desvendar os desafios que os docentes enfrentam ao incorporar as Tecnologias Digitais em suas práticas em sala de aula. As respostas dos professores participantes evidenciam uma multiplicidade de obstáculos, sendo a infraestrutura tecnológica precária e o acesso limitado à internet, pontos críticos que comprometem a eficácia do uso pedagógico das tecnologias. Além disso, destaca-se a necessidade de formação e capacitação contínua para que os professores se sintam seguros e aptos a utilizar as ferramentas digitais disponíveis, indicando que o conhecimento prático e teórico ainda é uma barreira significativa para muitos.

A resistência institucional e a falta de apoio da gestão escolar também surgem como impeditivos notáveis. A combinação desses fatores reforça a percepção de que os desafios são

tanto de natureza técnica quanto cultural e organizacional. As observações dos docentes apontam para uma discrepância entre as políticas de formação e as condições reais de implementação das tecnologias no ambiente educativo. A solução para tais desafios, conforme sugerido pelos participantes, passa por uma abordagem integrada que contemple desde o investimento em infraestrutura tecnológica até o desenvolvimento de programas de capacitação docente, alinhados às necessidades específicas de cada disciplina e contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Políticas de tecnologia na educação brasileira**: histórico, lições aprendidas e recomendações. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB Estudos, nov. 2016. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB-Estudios-4-Politicass-de-Tecnologia-na-Educacao-Brasileira-v.-22dez2016.pdf>. Acesso em 17 jan. 2024.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 set. 2022.

BRITO, Ana Paula Souza. **Formação de Coordenadores/as Pedagógicos/as**: Uma Discussão Sobre a Dimensão Prática e Política. In: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente / organização: Giseli Barreto da Cruz; Carmen Teresa Gabriel; Mônica Vasconcellos; Patrícia Bastos de Azevedo. - 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro; VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça; BORGES, Edna Martins. Formação dos Profissionais da Educação em Minas Gerais: diálogos com a prática. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 6, n. 12, p. 21-53, 2013.

FERRETE, Anne Alilma Souza; GOUY, Guilherme Borba; FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Educação a distância**: ambientes virtuais, TIC e universidades abertas. - Aracaju: Criação, 2010.

KENSKI, Vani Moreira *et. al.*. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 223, 2009. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71860>. Acesso em: 12 abr. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação**. - 8º Ed.- Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAN, José. **Educação Híbrida Um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 2º reimpressão, 2017.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Ed.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PRETTO, N. Educação e comunicação: caminhos que se cruzam, entre si e com as tecnologias. **Revista teias**, [s. l.], v. 13, n. 30, p. 12, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24269/17248>. Acesso em: 15 jan. 2024.

REI, SRE São João del. **Designação on-line de profissionais da Educação será realizada entre os dias 18 e 21 de janeiro**. 2019. Disponível em: <https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/index.php/18-designacao/354-designacao-on-line-de-profissionais-da-educacao-sera-realizada-entre-os-dias-18-e-21-de-janeiro>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Ceris S. Ribas da; FRADE, Isabel C. A. da Silva. Formação para professores em serviço. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 31-37, jan./fev. 1997.

SIQUEIRA, Romilson Martins. O Programa "Um Salto para o Futuro" e o discurso da formação continuada para professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, Caxambu, MG, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/T0518408126923.DOC>>. Acesso em 15 dez. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 5ª reimpressão, 2019.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO E AS TDIC NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Kelly Souza Lima – Escola Estadual Ouro Preto
Inajara de Salles Viana Neves - UFOP

RESUMO

O contexto pós-pandemia, caracterizado por desafios significativos na educação, evidenciou uma lacuna na preparação dos professores para integrarem eficazmente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, este artigo objetiva analisar os impactos das TDIC nas práticas pedagógicas de professores de matemática do ensino médio de escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Assim, utilizou-se uma abordagem qualitativa, a pesquisa coletou dados por meio de questionários e entrevistas para compreender as transformações nas metodologias de ensino impulsionadas pela obrigatoriedade do uso das TDIC durante o período pandêmico, por meio da Educação Remota Emergencial/ERE. Os resultados indicaram que, apesar das dificuldades relacionadas com a falta de recursos e de formação, houve um desenvolvimento significativo no que diz respeito, a competência e integração das TDIC por parte dos professores, que começaram a adotar novas ferramentas e abordagens pedagógicas que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos. As conclusões apontam para a necessidade de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento contínuo da formação docente em tecnologias educacionais, e que favoreçam oportunidades para que os professores possam enfrentar os desafios da educação e favorecer o processo de ensino para a aprendizagem.

Palavras-chaves: Educação Matemática, TDIC, Ensino Remoto Emergencial, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 acelerou uma crise sem precedentes na educação mundial, forçando escolas e universidades a uma transição abrupta para uma mudança temporária na forma de ensinar, neste contexto foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que constituiu em uma adaptação provisória e acelerada às práticas de ensino (Kyriazis et al., 2023; Meletiou-Mavrotheris et al., 2023), mobilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em resposta a um contexto crítico e imprevisto.

Essa mudança emergencial destacou a importância das TDIC como ferramentas vitais, não apenas para a continuidade do processo educativo, mas também como catalisadores de transformações pedagógicas profundas. A integração dessas tecnologias na prática pedagógica abriu caminhos para abordagens mais dinâmicas e interativas, prometendo uma mudança na forma como os conceitos matemáticos são ensinados e assimilados (Drijvers & Sinclair, 2023).

Entretanto, esse novo cenário também trouxe à tona uma série de desafios sem precedentes para os professores de matemática, exigindo uma rápida adaptação às novas realidades impostas pela pandemia. A necessidade de autonomia dos alunos e a gestão da

aprendizagem remota, combinada com a sobrecarga de trabalho dos educadores, delinearam um cenário complexo (Rodrigues, 2021).

A implementação efetiva das TDIC no ensino de Matemática vai além da simples adoção de novas ferramentas tecnológicas; ela exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, a capacitação contínua dos docentes, e uma reflexão sobre as questões de acessibilidade e inclusão digital (Santos, 2023).

Neste contexto, percebemos que o ensino de Matemática pós-pandemia enfrenta o desafio de equilibrar a inovação tecnológica com as necessidades pedagógicas específicas da disciplina. Diante da complexidade dessas questões, o presente artigo fornece uma análise abrangente e crítica dos impactos das TDIC nas práticas pedagógicas dos professores de Matemática, bem como pretende contribuir para o diálogo acadêmico sobre a interseção entre tecnologia e educação matemática, como também explorar as nuances das transformações nas práticas dos professores, oferecendo perspectivas valiosas para pesquisadores, educadores e formuladores de políticas educacionais interessados em maximizar o impacto positivo das TDIC no ensino e aprendizado de Matemática. Para isso, utilizou-se uma abordagem qualitativa para avaliar os dados coletados por meio da participação de docentes do Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais.

PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A transformação impulsionada pelas tecnologias digitais tem redefinido muitos setores de nossa sociedade, incluindo significativamente o domínio da educação e definido muitos setores de nossa sociedade, incluindo significativamente o domínio da educação. Especificamente na Educação Matemática, essas inovações digitais emergem como recursos cruciais, apoiando os estudantes no desenvolvimento de seu entendimento matemático (Drijvers & Sinclair, 2023). É, portanto, imperativo explorar como a adoção dessas tecnologias pode resultar em aprendizado matemático mais relevante e eficiente.

Desde a década de 1970, a inserção tecnológica tem sido um vetor de mudança na educação matemática, marcando uma distinção clara entre as práticas educacionais passadas e as expectativas futuras. A incorporação de tecnologias digitais nesta área não apenas facilita a compreensão de conceitos abstratos por meio de visualizações dinâmicas, mas também aprimora a precisão e a velocidade na realização de cálculos complexos (Burrill et al., 2002). Adicionalmente, essas tecnologias incrementam a atratividade do ensino, promovendo maior

engajamento e interesse dos alunos pela matéria (Lima & Araújo, 2021). Entre as ferramentas digitais frequentemente utilizadas na Educação Matemática, destacam-se calculadoras gráficas, softwares de geometria dinâmica, sistemas de álgebra computacional e jogos educativos digitais (Borba & Penteado, 2019).

O progresso tecnológico na educação, e em particular na Matemática, desencadeia reflexões profundas sobre os métodos de ensino e aprendizagem (Públio Júnior, 2018). A teoria dos “seres-humanos-com-mídia”, ilustra a colaboração entre elementos humanos e tecnológicos na formulação do raciocínio matemático (Borba & Villarreal, 2005). As tecnologias digitais, conforme discutido, transcendem o papel de meras ferramentas, atuando como agentes ativos no processo educacional. Por exemplo, o uso de ambientes de geometria dinâmica e calculadoras gráficas podem facilitar a compreensão da matemática por meio de representações visuais, tornando os conceitos mais tangíveis aos alunos (Drijvers & Sinclair, 2023). Além disso, elas têm um papel proeminente no ambiente escolar, particularmente na Matemática, oferecendo *softwares* que enriquecem a compreensão e visualização de conteúdos, além de apresentar variadas abordagens para a resolução de problemas (Dimmel et al., 2021). O *GeoGebra*, por exemplo, destaca-se por tornar a aprendizagem mais interativa e estimulante, incentivando a curiosidade dos alunos (Sá & Machado, 2017). O uso de tais *softwares* enriquecem a experiência educacional, proporcionando um ambiente mais envolvente e eficiente.

Borba et al (2020) analisaram as “Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática” os autores evidenciaram quais os impactos da *internet* e de outras tecnologias digitais ao longo de 35 anos, identificando quatro fases principais na integração dessas tecnologias no ensino matemático. A narrativa transitou desde o uso pioneiro do *software* LOGO, passando pela adoção de ferramentas de geometria dinâmica, até a exploração educacional da *internet* e o advento das “tecnologias digitais” como um todo, refletindo sobre a construção do conhecimento em ambientes virtuais de ensino. Neste contexto, a pandemia de COVID-19 acelerou a quinta fase, demonstrando a indispensabilidade das tecnologias digitais para a continuidade da educação em tempos de crise, promovendo práticas educacionais adaptativas como o ensino a distância.

Este cenário reafirma a trajetória ascendente das tecnologias digitais na Educação Matemática, destacando a evolução da interação entre humanos, mídias, conhecimento e tecnologia (Borba et al., 2022). Adicionalmente, o emprego das tecnologias digitais na educação matemática é reconhecido por potencializar o engajamento dos alunos por meio de uma abordagem investigativa, facilitando o processo de aprendizado. É crucial que os

educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas em relação ao ambiente tecnológico, visando otimizar o ensino e a aprendizagem da Matemática. Essa integração tecnológica promove um aprendizado abrangente e crítico, aproveitando as oportunidades oferecidas (Barros; Silva; Gomes, 2022).

As práticas pedagógicas, essenciais ao desenvolvimento educacional dos estudantes, moldam de forma significativa o processo de ensino e aprendizagem. Assim, essas estratégias e abordagens, visando a conscientização crítica, a transformação social e a emancipação individual, se fundamentam em teorias educacionais robustas e na interação dinâmica entre professores, alunos e o conhecimento em ambientes de aprendizado (Geiger et al., 2023).

A relevância de uma metodologia educativa participativa e dialógica, que engaja os estudantes ativamente na construção do conhecimento e na análise crítica de seu contexto (Freire, 2022). Essa perspectiva, define as práticas pedagógicas como "uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, especialmente, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento". Este entendimento ressalta a complexidade e a riqueza das interações educativas. A relevância do conhecimento matemático, destacando sua importância na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, aponta a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre números, raciocínio abstrato, lógica dedutiva, e habilidades de manipulação de informações. Além disso, a prática pedagógica, enquanto prática social complexa, permeia a rotina educacional, enfatizando a interação entre elementos específicos e gerais do ambiente de aprendizagem (Caldeira & Zaidan, 2010).

O planejamento e a sistematização das ações pedagógicas são vitais e sublinham a necessidade de um direcionamento claro nas atividades educacionais, fundamentando estratégias e atividades no currículo e nas características dos estudantes. Esta abordagem holística expande o conceito de prática pedagógica para além do ensino em sala de aula, abrangendo o planejamento, a organização e a implementação de estratégias educativas. Nessa discussão, a importância de adaptar as práticas docentes às exigências do mundo moderno é necessária (Libâneo, 2013), além disso, é preciso "incorporar às práticas pedagógicas tecnologias de forma criativa e crítica, considerando-as como meios para a construção do conhecimento e para a promoção da autonomia dos alunos" (Moran, 2018, p.62).

A integração de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, oferece oportunidades para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, utilizando materiais didáticos digitais, simulações, e ferramentas interativas (Massetto, 2013). No entanto, existe a necessidade de uma abordagem crítica na utilização tecnológica, ponderando suas potencialidades e limitações

no contexto educacional (Moran, 2007). Desse modo, o caminho da educação está sendo redefinido, adaptando-se à nova realidade do século XXI, onde a tecnologia e as práticas pedagógicas inovadoras desempenham papéis centrais na transformação do ensino e da aprendizagem (Oliveira & Kistemann Júnior, 2020). A seleção consciente e a aplicação adequada das ferramentas tecnológicas são essenciais para promover a construção do conhecimento e a autonomia dos estudantes, marcando um avanço significativo nas metodologias educacionais (Alipkhanova et al., 2023).

O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa proposta se baseou em uma abordagem qualitativa para investigar os impactos do ERE nas estratégias de ensino de professores de Matemática, no contexto das TDIC, considerando que esses profissionais estão inseridos em um cenário social e histórico complexo. A investigação qualitativa aborda uma gama de realidade social inerente aos indivíduos em um universo cheio de significados, motivações, aspirações e valores que não podem ser mensurados (Minayo 2007).

Por ser uma pesquisa que envolveu a participação de docentes a mesma foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP-MG), sob o CAAE nº 64302422.5.0000.5150 e parecer nº 5.731.743, assegurando a conformidade com os padrões éticos exigidos para pesquisas envolvendo seres humanos.

A coleta de dados foi estruturada em duas etapas principais: questionários e entrevistas semiestruturadas. Os questionários foram elaborados com o objetivo de capturar o perfil demográfico e profissional dos docentes, suas práticas pedagógicas, experiências e percepções acerca do ERE e da integração das TDIC no ensino de Matemática. As entrevistas semiestruturadas, por outro lado, permitiram um diálogo aberto e reflexivo com os participantes para que os mesmos compartilhassem suas observações sobre as TDIC e suas aplicabilidades nos contextos educacionais específicos em que atuam.

A pesquisa realizada contou com a participação de professores de Matemática do ensino médio de escolas públicas estaduais de Minas Gerais. A seleção dos professores ocorreu por meio de convites, encaminhado aos diretores das escolas, onde foram apresentados os propósitos do estudo juntamente com o Termo de Autorização para Coleta de Dados. A partir disso, conseguiu-se estabelecer contato com 20 professores, dos quais 15 aceitaram participar do estudo e completaram o questionário inicial, representando a primeira fase de coleta de dados. Após essa etapa, solicitamos o agendamento das entrevistas por *e-mail* com aqueles

docentes dispostos a contribuir com a pesquisa. Dos 13 professores que se prontificaram participar 11 aceitaram realizar as entrevistas. Com objetivo de garantir o sigilo dos docentes investigados, os professores são apresentados como P1, P2 (...) até P15.

Os dados coletados incluíram idade, gênero e formação acadêmica. Todos os participantes deste estudo possuem, como qualificação básica, grau de Licenciatura em Matemática. Entre esses, oito detêm títulos de Mestrado em áreas variadas: três são mestres em Educação Matemática; um em Educação; um em Matemática; dois em Engenharia; e um em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Em relação à distribuição por gênero, verifica-se que a maior parte dos participantes, correspondendo a 73%, é masculina, enquanto a parcela feminina representa 27% do total. Quanto à experiência profissional, os dados coletados revelaram um espectro amplo de tempo de docência, variando de professores recém-ingressos na carreira a veteranos com décadas de experiência. A distribuição etária dos professores participantes da pesquisa revela que 60%, tem 42 anos ou mais. Inversamente, a pesquisa não registrou a participação de docentes com menos de 25 anos de idade.

A partir do questionário aplicado e das entrevistas realizadas com os docentes foi possível compreender o perfil dos participantes, suas interações com as TDIC durante o ERE, os desafios enfrentados durante a transição para o ensino remoto, e as percepções sobre o impacto dessa modalidade em suas práticas educativas.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA SOBRE AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PERÍODO PÓS PANDÊMICO

Objetivando avaliar as práticas pedagógicas dos participantes e atendendo aos objetivos propostos neste trabalho, pretendemos compreender, a partir dos relatos dos participantes, como estão as suas práticas pedagógicas, buscando verificar as possibilidades e os limites que as TDIC trouxeram aos professores.

Embora tenha apresentado desafios significativos, o ERE abriu novas oportunidades no campo educacional e resultou em valiosos aprendizados. Podemos destacar, entre eles, a reflexão sobre a prática pedagógica, a valorização da empatia e do respeito dentro do ambiente escolar, e a busca por novos conhecimentos. Essas experiências permitiram uma análise mais profunda das abordagens educacionais, reforçaram a importância de cultivar um ambiente inclusivo e acolhedor nas escolas, e incentivaram educadores e alunos a explorarem diferentes formas de aprendizado (Barros; Ribeiro, 2022).

A prática pedagógica não ocorre de forma isolada da sociedade, o professor se torna um dos principais agentes para o desenvolvimento das ações pedagógicas e nesse sentido, é essencial que o professor analise constantemente sua própria prática.

Corroboramos com a visão de Libâneo (2017, p. 16) quando ele afirma que "a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades". As práticas educativas, entre outras concepções, podem ser entendidas como ações construídas socialmente que ocorrem tanto em contextos escolares como em espaços intersubjetivos, como é o caso da educação informal. Com relação aos professores de matemática, tendo experimentado a necessidade de adaptação durante o período do ERE, observamos uma continuidade e evolução dessas transformações e a busca por novos conhecimentos. Essas abordagens não só refletem as mudanças impostas pela pandemia, mas também uma resposta adaptativa à nova realidade educacional. Alinhado a essa nova realidade, Moran (2013) enfatiza que estamos entrando em uma nova fase de convergência e integração das mídias, onde tudo está se conectando, comunicando-se e interagindo. Agora, qualquer coisa pode ser divulgada em diferentes mídias e todos podem ser tanto produtores quanto consumidores de informações. Assim, ao serem questionados sobre o contexto pós-pandemia, os professores relatam:

P3: Acho que é isso né, a busca por novos conhecimentos né, se atualizar, me fez refletir a importância de a gente buscar novos recursos, novas tecnologias, novas metodologias né, saber usufruir o que a gente tem, tentar usufruir melhor o que a gente tem.

P8: Conhecer mais das tecnologias digitais para o Ensino Médio. Entendeu? Então a gente teria que ter esse suporte fora do papel. Que no papel vem um monte de diretrizes, mas ninguém te explica como é o fazer e às vezes a gente não tem esse preparo, muitos anos de formação a gente não teve essa disciplina, entendeu? Não é oferecida depois pra gente sem você retornar ao âmbito da Universidade. Então assim, eu gostaria de ter mais assistência da instituição pra que a gente se preparasse melhor pras aulas e utilizar essa tecnologia digital e que fosse deles para a gente, não a gente ficar buscando de forma aleatória que de repente nem é o que o aluno necessita por falta de recurso.

A partir dos relatos dos professores sobre suas práticas pedagógicas no cenário pós-pandemia, podemos identificar a busca por atualização e a necessidade de novos recursos e tecnologias, conforme mencionado pelo professor P3 que destaca a importância da busca contínua por novos conhecimentos, recursos, tecnologias e metodologias. Ele ressalta a necessidade de se atualizar e de aproveitar melhor os recursos disponíveis, refletindo sobre a relevância de se adaptar às novas realidades educacionais.

O professor P9 ressalta a importância de formações práticas, como oficinas, que permitam o desenvolvimento de habilidades e estratégias de ensino. A referência ao conceito de "imigrante digital" destaca a necessidade de superar desafios tecnológicos e receber apoio para lidar com as novas demandas. Ainda, a menção à dificuldade de lidar com turmas

numerosas ilustra um desafio recorrente na educação, especialmente após a pandemia, em que a atenção individualizada se tornou ainda mais relevante.

De forma geral, esses relatos evidenciam um desejo comum entre os professores de aprimorar suas habilidades e conhecimentos em tecnologias digitais e metodologias de ensino inovadoras. Eles reconhecem a necessidade de suporte e formação contínua para lidar com os desafios do ensino moderno, especialmente em um ambiente que continua a evoluir após a experiência do ERE. Além disso, há um reconhecimento claro da importância de personalizar a aprendizagem e de atender às necessidades individuais dos alunos, o que se reflete no desejo de turmas menores ou de apoio adicional em sala de aula para facilitar uma abordagem mais focada e interativa no processo educativo.

Nesse contexto, Moran (2018a) ressalta que a discussão e prática das tecnologias na formação docente estão em constante evolução. Atualmente, existem diversos cursos e oficinas disponíveis para os professores em serviço, abrangendo diferentes áreas de conhecimento. No entanto, esse processo de formação é complexo, lento e desigual.

A experiência com o ensino remoto também levou a uma maior reflexão sobre a valorização das aulas presenciais e o contato “olho no olho” com os alunos. Os professores também perceberam a importância de atender às necessidades específicas de cada aluno, algo que se tornou mais evidente quando lidavam com o ensino a distância, como relatam os professores:

P4: Bom, afetou no fato de eu valorizar mais a aula presencial, a minha presença dentro da sala de aula, a minha postura, agora o tipo de experiência que eu tive no ensino remoto não influencia a minha prática dentro da sala de aula hoje, a parte de valorizar que eu tenho que estar em sala de aula em contato com os meus alunos.

P5: Na minha eu acho que mudou muita coisa no sentido do entendimento do aluno, eu acho que até da gente, não que a gente não cobre, a gente cobra o mesmo tanto, mas a gente acha que tem um *feeling* um pouco melhor, no sentido que a gente entende que foram 2 anos que praticamente os meninos se sentiram totalmente desestimulados

Portanto, os professores notaram uma mudança significativa na relação com os alunos e na dinâmica da sala de aula. A necessidade de comunicação mais clara e efetiva durante o ERE melhorou a forma como professores e alunos interagem, resultando em um ambiente de aprendizado mais colaborativo e participativo. A experiência com o ERE também evidenciou uma transformação positiva em suas práticas pedagógicas, marcada por uma maior adoção de recursos tecnológicos e metodologias inovadoras. Eles relatam uma mudança de mentalidade, tornando-se mais receptivos e experimentais, utilizando vídeos e outras ferramentas digitais para facilitar o aprendizado. Há também uma ênfase na adaptação do conteúdo para atender às dúvidas e necessidades dos alunos, uma abordagem mais prática ao invés de seguir rigidamente

o currículo tradicional. Observa-se uma nova flexibilidade na gestão da sala de aula, um relaxamento das regras anteriores sobre disciplina e uso de celulares, e um interesse renovado em avaliações formativas e metodologias ativas, o que indica uma redefinição das estratégias de ensino e avaliação, como relatam os professores:

P2: Mudou a questão de ter mais paciência quanto aos conteúdos, buscar metodologias diferentes, então eu vou dar um exemplo, atualmente, se eu estou trabalhando com um conteúdo eu procuro mais vídeos, eu chego na sala de aula eu oriento os meus alunos a verem algum vídeo que vai estar ajudando eles a fazerem aquelas atividades, coisas que anteriormente eu não tinha.

P3: Acho que é isso né, a busca por novos conhecimentos né, se atualizar, a importância de, me fez refletir a importância de a gente buscar novos recursos, novas tecnologias, novas metodologias né, saber usufruir o que a gente tem, tentar usufruir melhor o que a gente tem.

P9: Acho que inclusive de usar mesmo essas tecnologias, de encarar, de ver que é possível fazer, né? De ter mais coragem, de arriscar, a necessidade nos obriga a isso, né? Então eu hoje percebo que é possível, também a forma de avaliar, tá sempre questionando, então foi algo que mexeu muito comigo, então é possível avaliar de outras maneiras, né? De mudar, avançar mais nesse sentido, né? Principalmente a avaliação formativa, buscando metodologias ativas, então assim é uma nova postura, uma necessidade realmente de fazer uma mudança, uma avaliação.

A experiência do ensino remoto emergencial serviu como um catalisador para a busca de desenvolvimento profissional contínuo. Os professores de matemática, agora mais do que nunca, estão cientes da necessidade de se manterem atualizados com as inovações tecnológicas e pedagógicas para atenderem eficazmente às demandas de uma sociedade em constante evolução. Essa consciência se reflete em uma prática pedagógica que é dinâmica, adaptativa e focada em preparar os alunos para os desafios do futuro.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pandemia de COVID-19 impulsionou transformações profundas no cenário educacional global (Atweh et al., 2023; Misirli & Ergulec, 2021; Villa-Ochoa et al., 2023), exigindo uma rápida adaptação ao ERE (Hau et al., 2023; Kyriazis et al., 2023). Além disso, esse cenário potencializou a utilização das TDIC, transformando radicalmente as metodologias de ensino, motivando os educadores a atualizarem suas práticas para manter o engajamento e a eficácia do aprendizado.

Considerando a aquisição de habilidades em relação às TDIC, foi observado que, dos professores entrevistados, a maioria continuou a utilizar essas tecnologias mesmo após o retorno às aulas presenciais. Eles reconhecem que as ferramentas digitais podem ser valiosas aliadas no processo de ensino, uma vez que possibilitam a diversificação das metodologias pedagógicas. Essa abordagem resulta em maior envolvimento dos alunos, despertando seu interesse e engajamento, e demonstrando a relevância das TDIC na educação contemporânea.

Nesse contexto, Cortella (2021) nos faz refletir o quanto a nossa interferência no mundo pode ser maléfica ou benéfica, e se de fato nós professores faríamos falta no mundo, caso não existíssemos. O autor ressalta que o trabalho docente e toda equipe escolar faz muita falta, pois produzem com as crianças e jovens uma experiência sociocultural insubstituível que é a escolarização, a convivência, o aprendizado, o ensino, os valores, as afetividades e os estranhamentos. A capacidade de docência permite que se vá ordenando os modos de ser educadores.

Os resultados apontam para uma complexa realidade enfrentada pelos professores que se viram obrigados a transitar do ensino presencial para o remoto. Mesmo diante de obstáculos significativos, como a falta de infraestrutura tecnológica adequada e a desigualdade no acesso à educação digital, os professores mantiveram seu compromisso com a qualidade educacional. Isso, evidenciou uma lacuna na formação inicial e continuada dos docentes, que muitas vezes se mostrou insuficiente para equipá-los com as competências necessárias para manejar as TDIC de forma efetiva.

Por fim, a experiência do ERE ofereceu lições valiosas sobre a necessidade de um ensino adaptativo e inovador, que considere as novas realidades tecnológicas e as expectativas de uma sociedade em constante transformação. Essa realidade reforça a importância de uma prática pedagógica que seja flexível, integrativa e que esteja em harmonia com as demandas e desafios emergentes do cenário educacional pós-pandêmico. A integração efetiva das TDIC no ensino de Matemática não apenas facilita a aprendizagem, mas também prepara os estudantes para um futuro onde a tecnologia e a educação estão inextricavelmente ligadas.

REFERÊNCIAS

ALIPKHANOVA, F., AKHMADOVA, T., & MAGOMADOVA, R. (2023). The Pedagogical Potential of Using Digital Tools in Teaching and Learning in Secondary Schools. **SHS Web of Conferences**, 172, 01016. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202317201016>

ATWEH, B., KAUR, B., NIVERA, G., ABADI, A., & THINWIANGTHONG, S. (2023). Futures for Post-Pandemic Mathematics Teacher Education: responsiveness and responsibility in the Face of a Crisis. **ZDM - Mathematics Education**, 55(1), 65–77. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01394-y>

BARROS, J. DE S.; RIBEIRO, V. B. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: o olhar sob a ótica dos professores da rede básica de educação brasileira. **Pedagogia em Ação**, v. 18, n. 1, p. 68–80, 2022.

BARROS, M. A. das C., SILVA, P. V. da, & GOMES, C. R. (2022). As tecnologias digitais da informação e comunicação na formação inicial de professores de Matemática: percepções de formandos da universidade federal do Pará. **Revista Paranaense de Educação Matemática**,

BORBA, M. de C., GADANIDIS, G., & SILVA, R. S. da. (2020). **Fases das tecnologias digitais em educação Matemática** (R. Dias & C. Matins (eds.); 3rd ed.). Editora Autêntica.

BORBA, M. de C., & PENTEADO, M. G. (2019). **Informática e Educação Matemática** (6 edição). Editora Autêntica.

BORBA, M. de C., SOUTO, D. L. P., & CANEDO JUNIOR, N. da R. (2022). **Vídeo na Educação Matemática: Paulo Freire e a quinta fase das Tecnologias Digitais** (1st ed., Vol. 1). Autêntica.

BORBA, M. de C., & VILLARREAL, M. E. (2005). **Humans-with-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking**, 39, 1-232. <https://doi.org/10.1007/b105001>

BURRILL, G., ALLISON, J., BREAUX, G., KASTBERG, S., LEATHAM, K., & SANCHEZ, W. (2002). **Handheld Graphing Technology in Secondary Mathematics: Research Findings and Implications for Classroom Practice** (1st ed.). Texas instrument.

CALDEIRA, A. M. S., & ZAIDAN, S. (2010). **Prática pedagógica**. In Faculdade de Educação/UFMG (pp. 1–6). FAE/UFMG.

CALDEIRA, A. M. S., & ZAIDAN, S. (2013). Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia: Revista Do Curso de Pedagogia Da Universidade FUMEC**, 10(14), 15–32.

CORTELLA, M. S. Centro de mídias de São Paulo (CMSP). **Palestra: O que aprendemos ao final da pandemia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tmej-nh7U-o>. Acessado em: 15 set. 2023

DIMMEL, J., Pandiscio, E., & Bock, C. (2021). The Geometry of Movement: Encounters with Spatial Inscriptions for Making and Exploring Mathematical Figures. **Digital Experiences in Mathematics Education**, 7(1), 122–148. <https://doi.org/10.1007/s40751-020-00078-0>

DRIJVERS, P., & Sinclair, N. (2023). The role of digital technologies in mathematics education: purposes and perspectives. **ZDM - Mathematics Education**, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01535-x>

FREIRE, P. (2022). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (73 ed.). Paz e Terra.

GEIGER, V., GAL, I., & GRAVEN, M. (2023). The connections between citizenship education and mathematics education. **ZDM - Mathematics Education**, 55(5), 923–940. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01521-3>

KYRIAZIS, C., PROTOPAPAS, E., & STOGIAS, S. (2023). The effect of using emergency remote teaching on Greek Mathematic classes in secondary education from mathematicians' perspective. **Contemporary Mathematics and Science Education**, 4(1), ep23012. <https://doi.org/10.30935/conmaths/13029>

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. eletrônica ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, M. F. De, & ARAÚJO, J. F. S. De. (2021). A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, 21(23).

MASSETTO, M. T. (2013). **Planejamento de ensino na prática universitária**. Editora Papirus.

MELETIOU-MAVROTHERIS, M., KONSTANTINOOU, P., KATZIS, K., STYLIANIDOU, N., & SOFIANIDIS, A. (2023). Primary School Teachers' Perspectives on Emergency Remote Teaching.

MATHEMATICS: Challenges and Opportunities for the Post-COVID-19 Era. **Education Sciences**, 13(3). <https://doi.org/10.3390/educsci13030243>

MINAYO, M. C. de S. (2007). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade** (26th ed.). Vozes.

MINAYO, M. C. de S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2009). **Pesquisa social Teoria, método e criatividade** (28th ed.). Editora Vozes.

MORAN, J. M. (2007). **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá** (2nd ed.). Editora Papirus.

MORAN, J. M. (2018). **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas** (M. I. Da Silva (ed.)). Editora Papirus.

OLIVEIRA, I. B. M. de, & KISTEMANN JÚNIOR, M. A. (2020). A “nova normalidade” educacional e o uso de tecnologias em diversos ambientes promovedores de mediação docente, metodologias ativas e aprendizagens significativas. **Pesquisa e Ensino**, 1, e202045. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202045>

PÚBLIO JÚNIOR, C. (2018). O docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender. **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, 13(3), 1092–1105. <https://doi.org/10.21723/riace.v13.n3.2018.11190>

RODRIGUES, E. N. (2021). As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia COVID-19: uma revisão de literatura. In **EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ensinar, aprender e ressignificar a educação** (1st ed., pp. 24–37). Bagai. <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-98-5.25.06.21>

SÁ, A. L. de, & MACHADO, M. C. (2017). O uso do software Geogebra no estudo de funções. **Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia**, 1–6. <http://evidosol.textolivre.org>

SANTOS, C. T. (2023). Contribuições das ferramentas digitais para o ensino de Matemática - uma revisão. **Caderno Intersaberes**, 12(44), 221–232.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. digital ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014a.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE: ANÁLISE DA LITERATURA DO TEMA E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA UEMG-IBIRITÉ.

Fernanda Iona Lacerda Tonaco de Jesus – UEMG
Adálcio Carvalho de Araújo - UEMG

RESUMO

O presente trabalho apresenta um análise da literatura sobre as principais dificuldades enfrentadas por professores no início da carreira docente e o diálogo dessas dificuldades com a formação oferecida no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ibirité. Se trata, portanto, de parte de um estudo mais amplo que abordou a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, objetivando compreender – no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em Ibirité – os desafios apontados no início da carreira prática pedagógica. Partindo do levantamento, na literatura, dos principais desafios enfrentados pelos recém-formados nas suas práticas e de respostas para algumas indagações sobre a relação dos saberes teóricos e práticos no processo de identidade docente, realizou-se uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade citada, tendo como referencial teórico os autores Alarcão e Roldão (2014), Nóvoa (2002), Tardif e Raymond (2000), Garcia (1999), Zeichner (2010) e Freire (2001). Com esse estudo, verificou-se como são tratadas durante a sua formação no curso de Pedagogia, entre muitas dificuldades, a inserção na carreira docente e o distanciamento entre teoria e prática, ao invés de se aguardar o início da carreira, contribuindo assim para a construção de profissionais docentes bem preparados.

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação inicial; Dificuldades; Universidade do Estado de Minas Gerais.

INTRODUÇÃO - DISCUSSÕES SOBRE INÍCIO DA CARREIRA E FORMAÇÃO DOCENTE

A inserção na docência é um tema que vem ganhando destaque no campo educacional, sinalizando para estudos e pesquisas que possam colaborar com as discussões neste campo. O início da carreira é marcado por dificuldades, angústias e medos, o que requer do professor amadurecimento.

Alarcão e Roldão (2014) entendem o início do exercício docente como um período marcado por sentimentos paralelos, em decorrência da confrontação com a realidade profissional. A inserção profissional na docência nem sempre é concebida como um processo tranquilo, pelo contrário, muitas vezes é caracterizado como um período tenso, diante do novo papel social que o professor está inserido e vivenciando - passando por ausências, insuficiências ou incertezas, no que tange o apoio para enfrentar

2014, p. 111).

O professor iniciante precisa de uma boa formação pedagógica, aliada ao envolvimento com a realidade das escolas. É preciso haver uma articulação entre a teoria e a prática. Essa articulação teoria e prática se apresenta como um problema ainda não resolvido. O ato de ensinar precisa ser encarado como uma implicação de conjugar e fundir teoria e prática, numa maneira de integrar o conhecimento profissional para otimizar as ações docentes. Dessa forma, a articulação entre as escolas de ensino superior e as de formação básica concebem profissionais não apenas reprodutores de conhecimento já existentes, mas também profissionais produtores de conhecimento, gerando uma formação profissional de qualidade. Nóvoa (2002, p. 27), considera que o conhecimento profissional dos professores:

[...] tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experimental, mas não é unicamente produto da experiência [incluindo, dessa forma], um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. (NOVOA, 2002, p. 27)

É evidente que o sucesso da atuação de um professor está vinculado a sua formação docente e ao desenvolvimento dos saberes ao longo da sua prática. E, buscando informações e explicações, o processo de formação é favorecido, o professor compreende sua prática. Tomando o referencial de Tardif e Raymond (2000) para analisar os saberes que constituem a profissão docente, percebe-se que há fontes diversas que inspiram as escolhas dos professores para configurar o cotidiano de seu trabalho. Os autores afirmam que os saberes da docência são plurais e heterogêneos, portanto, oriundos de diferentes fontes e processos. Segundo os autores, a consciência profissional não é um reservatório de conhecimentos, mas é marcada por processos (avaliação e crítica). Os profissionais devem apoiar-se em conhecimentos especializados por meio de disciplinas científicas – ciências naturais e aplicadas, ciências sociais e humanas, assim como na ciência da educação. E esses conhecimentos devem ser adquiridos por meio de uma formação de alto nível, de natureza universitária ou equivalente.

Também é relevante considerar que o local de atuação do profissional é um importante ponto de partida para a formação docente. Existe uma urgência de ampliação dos programas específicos para a formação do professor iniciante. Independente da área, a formação de professores precisa potencializar o exercício da docência em consonância com as realidades locais e futuras, em que esses novos professores atuarão. Este precisa ser o ponto de partida para a constituição de um bom professor, o primeiro passo concreto: a formação de professores “dentro da profissão”, termo designado por Nóvoa (2012). Os estágios e programas de formação iniciais são extremamente relevantes, pensar na formação do professor envolve capacitá-lo. Cabe destacar que não se trata de atribuir a responsabilidade à Escola ou às Instituições de Ensino Superior, mas de um “terceiro espaço”,

conforme Zeichner (2010,p.486) propõe, “os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.”.

Esses espaços de formação ajudam a repensar as conexões da formação na universidade, afim de diminuir as lacunas entre a formação docente e as escolas de educação básica. Fazendo a junção do conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas, para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores e criando um sentimento de confiança no docente em formação, embasando um ensino de qualidade.

Ao assumir as responsabilidades profissionais no início da carreira, o docente se vê diante de desafios e inseguranças, percebendo a incompletude de sua formação, tendo que procurar por alternativas para resolver esses problemas. Marcelo Garcia (1999, p. 113), define esse momento como "o período que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores", e complementa que, neste período, o professor irá vivenciar grandes desafios, tensões, inseguranças, medos e aprendizagens – essenciais ao exercício da docência.

Nesse momento entra a dimensão das formações continuadas no espaço escolar, que precisam estar em consonância com às necessidades da instituição e do profissional em formação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2015), no Art.16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

As práticas formativas, juntamente com a formação acadêmica, contribuem para o preparo do exercício da docência com mais confiança, pois ajudam na construção de uma “bagagem” de experiências e aprendizados que poderão repercutir no exercício pleno da profissão. Refletir sobre os processos que envolvem a profissão e desmistificar a ideia de que ensinar possui uma fórmula pronta, são importantes etapas para se pensar as práticas docentes no processo de formação inicial e para o desenvolvimento da identidade profissional.

Assim, entende-se o processo de formação docente como contínuo, inconcluso e permanente, onde acontece a junção da formação inicial, continuada e também das experiências vividas. Como afirma Paulo Freire.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2001, p.59)



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A junção do conhecimento prático, profissional e acadêmico aprimoram a aprendizagem dos futuros professores e cria um sentimento de confiança no docente em formação, embasando um dos pilares do ensino de qualidade.

DIFICULDADES QUE A LITERATURA APONTA NO INÍCIO DA PROFISSÃO

O levantamento bibliográfico realizado durante a pesquisa apontou inúmeros desafios que os docentes no início de carreira enfrentam. Esses desafios foram apresentados em um quadro síntese e vão desde a formação inicial precária, passando pela falta de acompanhamento ao profissional iniciante, culminando na desvalorização da profissionalização e das condições do trabalho docente.

Considerando o quantitativo de professores iniciantes, depreende-se o imenso desafio a ser realizado, tanto pelos sistemas de ensino, como pelas políticas públicas em criar, ampliar e melhorar os programas de promoção do desenvolvimento profissional de docentes em início de carreira. Embora ofertados, os programas de formação continuada são muitas vezes atividades genéricas e mantêm uma oferta irregular.

Esse é um agravante, e, somando-se a ele, há o problema do professor se inserir na carreira docente, em sua maioria, sem experiência profissional. De acordo com as autoras Romanowski e Oliver Martins (2013), o ingresso na carreira docente de Educação Básica ocorre de diversos modos: eventual, precário, provisório, temporário e por nomeação, e, como afirmado por Tardif (2002), “a história profissional do professor, sua relação com o trabalho e os encaminhamentos futuros mantêm vínculos com o modo de ingresso na profissão.” Essa falta de valorização do profissional docente é apontada em três trabalhos.

Outra dificuldade, apontada nos artigos, é a falta de acolhimento, integração e acompanhamento no início da carreira docente. Quatro trabalhos analisados apontam essa questão. É fundamental resgatar, na comunidade escolar, o vínculo entre os colegas de profissão. Poucos profissionais estão envolvidos com práticas de supervisão, acompanhamento e formação junto aos professores iniciantes, sendo assim, o professor se sente muito solitário em sua prática docente.

De acordo com Ercolin et al. (2014), existe um período de integração formal na carreira docente. Os professores iniciantes deveriam ser acolhidos de maneira adequada a fim de realizarem o trabalho a que se propuseram. Neste período ingressante, deveriam ter um superior especialmente designado para familiarizar o novo docente ao ambiente escolar, proporcionando-lhe situações de interação com a comunidade escolar e supervisão. É fato que um ambiente de trabalho acolhedor e colaborativo contribui para superação das dificuldades. De acordo com os autores Umbellino e Ciríaco (2018), o apoio institucional se apresenta como fundamental para o desenvolvimento profissional do professor novato.

Os autores Borges e Santos (2019) também relatam os problemas de acolhimento e falta de apoio necessários no início de sua carreira docente. Segundo eles, o profissional é colocado no ambiente escolar e os seus conhecimentos, acumulados durante a graduação, são postos à prova, enfrentando

sozinhos a tarefa de ensinar. Para esses autores, deveria haver: uma organização disciplinar mais sólida, com ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridade e currículos interligados ao estágio; e, após a graduação, projetos na Universidade para acompanhar os egressos no início de carreira. O que acontece é que muitas vezes o profissional iniciante é colocado para lecionar em turmas difíceis, com alunos heterogêneos e sem nenhum profissional mais experiente que o acompanhe.

Barros et al. (2019) em seu artigo sobre as principais dificuldades encontradas por pedagogos formados na Educação Infantil, comprovam como esses profissionais também têm dificuldades de inserção na profissão. Um dos maiores problemas dos professores da Educação infantil, segundo os autores, é a falta de apoio das famílias que cobram muito, mas não auxiliam na educação dos seus filhos, sem contar outras, que não são presentes na vida escolar de seus filhos. Já com relação à escola de Educação Infantil, os autores discorrem sobre como a falta de apoio pedagógico aumenta a dificuldade de efetivação do educador em seu ambiente de trabalho. Para esses autores, família e escola são dois pilares importantes para apoio ao educador de modo geral, mas principalmente do iniciante. Levando em conta o fato de a profissão docente ser uma das poucas em que, o profissional é inserido no mercado de trabalho sem obter um maior acompanhamento sistemático por parte da coordenação pedagógica e direção escolar. Vale ressaltar a necessidade por parte das faculdades e universidades de prepararem o acadêmico para a realidade que irão encontrar nas escolas, levando os temas e situações para diálogo e reflexão, trazendo apontamentos para os possíveis embates.

A revisão de Literatura sobre formação de professores no Brasil e em Portugal, feita por Dos Santos Felício (2020), evidencia em grande medida as dificuldades explicitadas nos artigos analisados. A formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, e os saberes que envolvem a prática profissional docente, têm ocupado lugar de destaque nas discussões políticas e acadêmicas em diversos países. Nos discursos atuais, existe um consenso sobre a importância da formação de professores baseada na melhoria da qualidade ao longo de toda a carreira, essa perspectiva tem tido lugar de destaque, afirma a autora.

Deste modo, a formação do professor é assumida como processo permanente que, ao ser iniciado, tem sua continuidade no contexto de atuação profissional, uma vez que, é nele que o profissionalismo docente tem a possibilidade de ser desenvolvido. Assim, segundo a autora Dos Santos Felício (2020), que analisou o contexto luso-brasileiro, enquanto novos espaços formativos não forem configurados para a formação continuada dos professores, corre-se o risco do distanciamento dos processos de realidade vivida e de ações formativas.

Essa afirmativa ressalta a necessidade de compreendermos a relevância dos estágios e programas de formação inicial, comprovando que as dificuldades encontradas no cenário brasileiro se estendem também a outros países, como Portugal.

A Revisão integrativa de 33 artigos, de 2007 a 2019, de Urbanetz et al. (2021) cita a transformação do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (Pibid) em política de Estado e o aumento da oferta de bolsas, além do acompanhamento dos docentes em início de carreira para



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

apoio no enfrentamento das dificuldades. Ou seja, condições de formação e oportunidades que possam desencadear nos jovens o interesse pela profissão docente. Em relação à formação continuada, a expansão do corpo docente das licenciaturas se mostra um caminho para que as universidades atuem no sentido da formação dos profissionais que lecionam na educação básica.

O levantamento teórico realizado por Brande e Chaluh (2021), sobre professores em fase de inserção profissional, mostra a importância de propostas de formação e acompanhamento destes professores. Como também a necessidade de se estabelecer parcerias, trazendo confiança e autonomia nas ações docentes, auxiliando na construção do conhecimento necessário para o ensino e produzindo assim uma prática colaborativa.

O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS NA UNIDADE ACADÊMICA IBIRITÉ

A proposta de formação de professores do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, da unidade de Ibirité, está alicerçada nas discussões de teoria e prática, sem abandonar as premissas da Pedagogia como a ciência de campo das discussões amplas da prática educativa. Segundo o *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC), o curso de Pedagogia pretende formar um profissional que articule conhecimentos práticos e teóricos e que consolide seu exercício profissional em fundamentos de princípios de ética e sensibilidade, com relevância social e também de interdisciplinaridade. O pedagogo faz a leitura crítica do mundo, pois tem compromisso com a sociedade, e o elemento da pesquisa permite ao pedagogo olhar para a prática e transformá-la. Essa é uma das dificuldades encontradas em quatro, dos oito artigos, que listaram as maiores dificuldades dos pedagogos recém formados para dar aula nos anos iniciais e que dialoga diretamente com as dificuldades apontadas pelos autores Maria Célia Borges; Paulo Vinícius dos Santos e Helena Maria dos Santos Felício, ao discorrerem sobre a falta de integração entre os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, em seus artigos analisados pelo levantamento bibliográfico. O PPC de Pedagogia da UEMG Ibirité tem como objetivo:

[...] formar o Licenciado em Pedagogia, com conhecimento específico e fundamentado para a produção; a pesquisa; a crítica e para atuar em escolas públicas e privadas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos; como docente e como coordenador pedagógico em instituições educacionais diversas; como professor das matérias pedagógicas nos cursos de formação em nível médio; como educador social em Organizações Não Governamentais (ONG); em movimentos e projetos sociais; em instituições filantrópicas e em demais instituições que tenham como foco o processo educativo que demande a atuação do Pedagogo. (UEMG, 2016, p.37)

O PPC passou por todo um processo de reforma em 2015, envolvendo de forma ampla os interessados: alunos matriculados e egressos, técnicos administrativos gestores, comunidade do entorno,

professores da Unidade Ibirité e de outras Universidades. Esse processo de reforma contou com análise e delineamento da formação oferecida na época, para se projetar o que era necessário oferecer, tendo como norte superar as dificuldades e atingir possibilidades da Unidade Acadêmica.

Com toda essa articulação para restauração do curso de Pedagogia da Unidade Ibirité, realizou-se a I Jornada Pedagógica do curso de Pedagogia, intitulada “encontro com a formação docente”. Esse nome foi inspirado nos documentos do acervo/memorial *Centro de Documentação Helena Antipoff*, CDPHA. A Jornada Pedagógica teve papel central no processo de restauração das licenciaturas da Unidade Acadêmica de Ibirité. Foi um momento oportuno para se refletir sobre os dilemas da sociedade contemporânea e a formação docente. Entre os convidados e conferencistas estavam o professor Miguel Gonçalves Arroyo, a professora Ângela Imaculada de Freitas Dalben (*Faculdade de Educação, FAE/UFMG*), a professora Maria do Carmo Lara Perpétuo, da Fundação Helena Antipoff, entre outros convidados docentes e discentes do curso de Pedagogia. Então, ao longo do ano de 2015, houve muitas reuniões e discussões que encabeçaram as definições das concepções que embasam o curso que temos hoje. De abril a junho de 2016 foi feita a escrita coletiva do PPC da UEMG Ibirité.

Desta maneira, o Curso de Pedagogia da UEMG, unidade Ibirité, afirma a pretensão de formar profissionais reflexivos, fundamentados em pressupostos teóricos que possam alicerçar a prática docente, de modo que estes profissionais sejam capazes de realizar pesquisas e estudos que visem ao aprimoramento profissional com ética, autonomia e criticidade, compreendendo os desafios e dilemas da profissão de pedagogo diante da complexidade e contradições da sociedade atual, criando, assim, possibilidades de formação do cientista educacional.

Para isso a organização curricular do curso conta com três núcleos que a integram, sendo eles: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Núcleo de Estudos Integrados. E, dentro da organização curricular, um dos objetivos através dos *Conhecimentos Metodológicos Curriculares* (CMC) de cada área é permitir a reflexão dos fundamentos que pautem as teorias, focando no ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para alfabetização e letramento relativo à área de cada CMC.

Outro fator que soluciona a dificuldade de articulação da teoria com a prática, dentro do PPC, foi a criação das disciplinas de Integração Curricular que discutem diferentes temáticas vinculadas ao estágio de cada período (2º ao 7º), podendo, assim, abrir espaços para enfrentamento de dificuldades e problemas durante os estágios. Essa solução dialoga com a dificuldade apontada pela autora Helena Maria Felício dos Santos que destaca a necessidade e relevância dos estágios e programas para formação inicial.

Existe uma concordância entre o PPC do curso de Pedagogia e sua estruturação para preparação do profissional docente, mostrando a preocupação com esse docente no início de carreira. Essa preocupação fica representada através da especificação da ocorrência dos estágios, focados na educação infantil e anos iniciais. Também os programas propostos pelo PPC da UEMG, unidade Ibirité, como o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (Pibid) e a Residência Pedagógica, que

consolidam a formação do profissional docente, mostrando a realidade da sala de aula e estruturando esse profissional para as dificuldades que enfrentará ao lecionar.

A *Prática de Formação Docente* (PFD) se difere do estágio supervisionado e é um componente curricular a ser efetivado durante o curso. São atividades desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Pedagogia como parte de disciplinas e como atividades formativas em outros ambientes, além da Universidade. Elas propiciam vivências nas diferentes áreas do campo educacional, possibilitando aprofundamento e diversificação de estudos, sendo que os registros dessas atividades de formação na UEMG Ibirité são de responsabilidade do *Núcleo de Integração e Práticas* (NIP).

DIÁLOGOS ENTRE O PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMG IBIRITÉ E AS DIFICULDADES LEVANTADAS NA BIBLIOGRAFIA

A forma em que o PPC se encontra dialoga com as dificuldades levantadas pelos autores na pesquisa bibliográfica: falta de formação específica; não associação de teoria e prática; necessidade de um maior trabalho com programas de estágio; falta de acompanhamento ao profissional iniciante; falta de preparo das faculdades para realidade; professor como consumidor e não agente de mudança.

Com a estipulação dos três núcleos de estudo (básico, aprofundamento e de integração) é evidenciado que, na formação, o conhecimento teórico deve estar atrelado a prática docente – uma dificuldade levantada no estudo da bibliografia da área. Essa fusão teoria e prática rompe com o ensino tradicional e torna-se um poderoso processo de qualificação, fazendo com que os futuros professores se tornem investigadores de suas práticas. A prática está presente no decorrer do curso através dos estágios curriculares, produções científicas e participação em vários eventos ofertados pelo curso, que é embasado pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão. Conforme Alarcão (2005), “um professor deve ser um prático e um teórico de sua prática.”

Segundo Tardif (2002), o estágio supervisionado é uma das etapas mais importantes da vida acadêmica dos alunos que cursam licenciatura. Em cumprimento às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), a partir de 2006, o estágio tem como objetivo oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas. Todo esse movimento de interação, proporcionado pelo estágio, ajuda na formação de professores transformadores de sua realidade, com pensamentos críticos, que se apropriam dos diversos saberes a eles oferecidos.

A estrutura curricular adotada favorece a prática reflexiva do aluno do curso, uma vez que propicia uma visão ampliada sobre interdisciplinaridade, incentivando o trabalho em grupo, o que muito contribui para a construção do conhecimento pelo futuro profissional docente.

O espaço das aulas de integração curricular permite ao aluno levar suas experiências de trabalho e observações de estágio para discussões atreladas a temática, os diálogos construtivos permitem a



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

superação dos distanciamentos entre o saber e o fazer pedagógico. O fazer prático é proveitoso ao aprendizado teórico e a articulação dessa experiência torna-a rica, além de preparar para realidade que os egressos enfrentarão como profissionais em sala de aula.

Nesse sentido, o Pibid, promove a iniciação do acadêmico no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, também entendido como ambiente híbrido, o chamado “terceiro espaço”, por Zeichner (2010). Visando, desde o início da formação, estimular a observação e reflexão sobre a prática profissional, o discente é acompanhado por um professor da escola pública e por um docente da Universidade como seu coordenador

[...] nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. (ZEICHNER, 2010, p. 497)

Hoje em dia, aos cursos de licenciatura em Pedagogia é reservada a incumbência de preparar os pedagogos para várias atuações – como a realidade escolar e como resistir às primeiras dificuldades e obstáculos; permitir que os alunos aprendam a solicitar ajuda e apresentem suas angústias; que trabalhem sua autoestima – através de atividades desenvolvidas durante sua formação.

As práticas formativas – sejam elas participação em projetos educativos, participação em oficinas, projetos de pesquisa, monitoria, orientados pelos professores da Universidade, distribuídas como componentes curriculares integradas as disciplinas – incorporam no licenciado a capacidade de rever e ressignificar sua postura profissional, compondo, assim, medidas da UEMG Ibité para preparar o acadêmico para a realidade das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a compreender as dificuldades encontradas pelos pedagogos recém-formados, em sua atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, e sua relação com a formação recebida no curso de pedagogia da UEMG Ibité. O primeiro objetivo deste trabalho se prestou a entender o processo de formação profissional dos docentes e seus desafios.

A formação inicial tem um papel relevante no processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional, bem como na construção da identidade docente. A literatura especializada na área vem contribuindo de forma significativa com o objetivo de detalhar esse momento tão importante da vida do professor, haja vista que é no começo da carreira que esse profissional passa por um período de maiores aprendizagens.

Para se valorizar o profissional e agregar melhoria na qualidade do ensino é preciso que haja a oferta de cursos de formação continuada. O ideal seria que esses cursos fossem oferecidos em vários momentos da vida profissional, para isso, é preciso infraestrutura, afim de que as instituições consigam oferecer cursos atrativos que formem e capacitem profissionais adequadamente para os desafios que enfrentarão em sua vida profissional.

O segundo objetivo tratou de identificar as dificuldades encontradas pelos pedagogos recém-formados ao atuar como professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Essas dificuldades foram elencadas através do levantamento bibliográfico, se encontram em um discutidas no tópico “Dificuldades que a literatura aponta no início da profissão”, onde se destacam: a precariedade da formação docente, seja inicial ou continuada; as condições desfavoráveis de inserção na carreira docente, desvalorizando assim o profissional iniciante; afalta de acolhimento e apoio das instituições escolares, dos colegas com maior tempo de profissão e até mesmo das famílias dos alunos; o distanciamento entre a teoria e a prática nos cursos de formação.

O terceiro objetivo pretendeu analisar essas dificuldades, encontradas pelos pedagogos recém-formados, e sua relação com a formação recebida no curso de Pedagogia da UEMG Ibirité. Nesse sentido, o PPC do curso de Pedagogia dialoga com as dificuldades levantadas e se propõe a trabalhá-las durante a formação de seus licenciandos, com as diversificadas atividades realizadas durante todo o curso.

Algumas das dificuldades apontadas não estão diretamente relacionadas com a formação no curso de Pedagogia, e sim com às condições de realização do trabalho. Isso não impede que uma boa formação traga estratégias para trabalhar, mesmo se houver a falta de apoio da escola, de colegas de profissão mais experientes e das famílias dos alunos; turmas com maior dificuldade de aprendizado; dentre outros desafios.

Quando o PPC do curso de pedagogia dialoga com as dificuldades levantadas na literatura, tende a deixar o aluno egresso melhor preparado, conhecendo o que poderá vir a vivenciar na realidade das escolas, o que não quer dizer que ele estará totalmente pronto. A educação se dá no contexto das relações humanas, de aprendizagem de uns com os outros e de reflexões sobre a própria prática. Os professores iniciantes se encontram em uma condição de aprendizado contínuo e de melhora progressiva, comprovando estas características como constantes da profissão docente.

O curso que prepara o profissional docente para atuar na rede pública, seja ela municipal ou estadual, prepara-o também para atuar na rede particular de ensino, sendo a graduação apenas a primeira formação. Mesmo encarando uma série de dificuldades nesse início, o recém- formado, ainda chega ao mercado de trabalho com muitas incertezas e desafios



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

a superar. A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) possibilita ao estudante do curso de Pedagogia experiências com as mais diversas teorias pedagógicas, trazendo assim um diálogo constante com os mais diversos espaços de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução**. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

BORGES, Maria Célia; DOS SANTOS, Paulo Vinicius. O professor iniciante da educação básica: uma reflexão sobre seus desafios e aprendizados. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01-26, 2019.

BRANDE, Carla Andréa et al. **Levantamento teórico de pesquisas sobre professores em fase de inserção profissional**. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2015.

DE BARROS, Raquel Pereira et al. As principais dificuldades enfrentadas por pedagogos recém formados. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 11, p. 157-171, 2019.

DOS SANTOS FELÍCIO, Helena Maria. Formação de professores em Brasil e Portugal: revisão de literatura na perspectiva do diálogo luso-brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 28, p. 489-505, 2020.

ERCOLIN, Eliza Helena et al. O professor iniciante: expectativas na licenciatura em pedagogia e a realidade na sala de aula. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico**, v. 6, p. 1-9, 2014.

FREIRE. P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **O processo histórico de profissionalização do professorado**. In:_. (Org.) *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

MARCELO G. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. **Desafios da formação de professores iniciantes. Páginas de Educación**, v. 6, n. 1, p. 83-96, 201.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia** - Unidade Ibirité, 2016.

UMBELLINO, Marcela Marques; CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Dores, dilemas e descobertas: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 1, p. 399-425, 2018.

URBANETZ, Sandra Terezinha; ROMANOWSKI, Joana Paulin; URNAU, Simone. Revisão Integrativa Sobre A Formação De Professores Na Revista Retratos Da Escola. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504.

IMPORTANTE:

Após publicados, os arquivos de trabalhos não poderão sofrer mais nenhuma alteração ou correção.

Após aceitos, serão permitidas apenas correções ortográficas. Os casos serão analisados individualmente.