

CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS DOS/NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: VOZES DE ESTAGIÁRIOS

CHARACTERISTICS AND CHALLENGES OF/IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: VOICES OF TRAINEES

CARACTERÍSTICAS Y RETOS DE/EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: VOCES DE LOS ESTUDIANTES

Lúcia Gracia Ferreira¹

Roberta Melo de Andrade Abreu²

Resumo: Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental se constituem como um campo complexo, permeado por múltiplas relações, dilemas, contradições e especificidades. Neste trabalho, objetivamos caracterizar essa etapa de escolarização refletindo sobre alguns desafios do processo de aprender a ensinar na perspectiva dos estudantes no componente curricular de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A abordagem qualitativa de pesquisa desenha a trilha metodológica desse trabalho, que se configura também como exploratório. Os dados foram construídos no âmbito do referido componente curricular, ministrado no segundo semestre letivo do ano de 2020, remotamente, a partir de uma atividade que envolvia a resolução de seis situações-problemas pelos estagiários, e analisados a partir da técnica da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram o desafio de alfabetizar como um dos que ecoam nas vozes dos alunos e outros como dominar várias áreas de conhecimento, realizar o ensino interdisciplinar, planejar, realizar o fazer docente em meio a condições de ausências organizacionais, materiais, de estrutura física, de formação, de conhecimentos e de autonomia. Desse modo, compreendemos que os estagiários apreenderem bem os desafios da docência dos anos iniciais, ao destacarem aspectos que compõem o cotidiano escolar e profissional do professor.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Ensino Fundamental. Docência. Estágio. Ensino Remoto Emergencial.

Abstract: The Early Years of Elementary School constitute a complex field, permeated by multiple relationships, dilemmas, contradictions and specificities. In this paper, we aim to characterize this stage of schooling by reflecting on some challenges in the process of learning to teach from the

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB e Docência, Currículo e Formação/UFRB. E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>.

² Doutorado em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro pesquisadora do GRIFO, Grupo de Pesquisa em Infâncias, Formação de professores e Políticas públicas(UFRB) e do GEPEL Grupo de Pesquisa Educação, Didática e Ludicidade da Universidade (UFBA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8167-1567>. E-mail: robertamabreu@ufrb.edu.br.

perspective of students in the curricular component of Supervised Internship in the Early Years of the Pedagogy course at the Federal University of Recôncavo da Bahia. The qualitative research approach draws the methodological path of this work, which is also configured as exploratory. The data were constructed within the scope of the aforementioned curricular component, taught in the second semester of 2020, remotely from an activity that involved the resolution of six problem situations by the trainees, and analyzed using the technique of content analysis. The results showed the challenge of teaching literacy as one of the ones that echo in the voices of students and others, such as mastering various areas of knowledge, conducting interdisciplinary teaching, planning, carrying out the teaching practice amidst conditions of organizational, material, physical structure absences, training, knowledge and autonomy. Thus, we understand that the interns understand well the challenges of teaching in the early years, by highlighting aspects that make up the teacher's daily school and professional life.

Keywords: Early Years. Elementary School. Teaching. Internship. Emergency Remote Teaching

Resumen: Los Primeros Años de la Escuela Primaria constituyen un campo complejo, permeado por múltiples relaciones, dilemas, contradicciones y especificidades. En este trabajo pretendemos caracterizar esta etapa de la escolarización reflexionando sobre algunos desafíos en el proceso de aprender a enseñar desde la perspectiva de los estudiantes en el componente curricular de Pasantía Supervisada en los Primeros Años de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia. El enfoque de la investigación cualitativa traza el camino metodológico de este trabajo, que también se configura como exploratorio. Los datos fueron construidos en el ámbito del componente curricular antes mencionado, impartidos en el segundo semestre de 2020, de forma remota a partir de una actividad que implicó la resolución de seis situaciones problemáticas por parte de los alumnos, y analizados mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados evidenciaron el desafío de la enseñanza de la alfabetización como uno de los que resuenan en las voces de los estudiantes y otros, como el dominio de diversas áreas del conocimiento, la conducción de la docencia interdisciplinaria, la planificación, la realización de la práctica docente en medio de condiciones de organización, ausencias de material, estructura física, formación, conocimiento y autonomía. Así, entendemos que los pasantes comprenden bien los desafíos de la docencia en los primeros años, destacando aspectos que conforman la vida escolar y profesional diaria del docente.

Palabras-clave: Anos Iniciais. Enseñanza Primária. Docencia. Pasantía. Enseñanza Remota de Emergencia

Introdução

O tema em questão nos instiga a refletir sobre estágio neste segmento de ensino, pois como professoras de estágio supervisionado, nos interessa conhecê-lo para orientar as atividades a serem desenvolvidas. Por isso, objetivamos, neste texto, caracterizar o Ensino Fundamental Anos Iniciais, remetendo a desafios presentes nele e desafios de ensinar e aprender a ensinar, a partir da perspectiva dos estagiários.

Os dados foram produzidos no âmbito do componente curricular de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, realizado no segundo semestre letivo do ano de 2020, remotamente. Assim, procedeu com a abordagem qualitativa de pesquisa com exploração do objeto de

estudo. Tomamos as narrativas dos estagiários como objeto de estudo que foram analisados partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010).

O semestre estava organizado em 14 semanas e todas as atividades do estágio tiveram seu caráter remoto demarcado, inclusive a regência. Inicialmente foi muito difícil a organização, visto que as escolas tinham retomado remotamente há pouco tempo e estavam todos em fase de adaptação e aprendizagem. Havia também o receio das escolas, pelas dificuldades inerentes do ensino remoto, também não terem intenção de receber estagiários.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) exigiu a reinvenção dos nossos modos de fazer a docência, pois, muitos são os desafios enfrentados neles, estes, inclusive, que não fomos preparados para lidar. Muitos autores (SOUZA; FERREIRA, 2020; 2021; LEITE; TORRES; CUNHA, 2020; FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020; OLIVEIRA; SANTOS, 2020; FERRAZ; FERREIRA, 2021; SOUZA, 2021; FERRAZ; FERREIRA; FERRAZ, 2021; CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021; FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021; TELES; VALENTIM, 2021; BARRETO; SANTOS; MACHADO, 2021; CRUZ; MENEZES; COELHO, 2021) remetem às dificuldades oriundas da pandemia na educação, que culminou na implementação do ERE e provocou mudanças no desenvolvimento do trabalho docente, nas famílias e nos alunos.

Após alguns diálogos, universidade e educação básica acordaram sobre a inserção de 37 estagiários que foram todos alocados em uma única escola em turmas de 2º, 3º, 4º e 5º ano, no diurno. Estes alunos compuseram a etnografia virtual, remetida por Ferreira e Souza (2020), a partir do uso do aplicativo do *WhatsApp*, pois o contexto escolar estava, de modo virtual, funcionando através dele.

Em um dos momentos de aprendizagens da sala de aula virtual na universidade, que ocorria através do *Google Meet*, propusemos que, em grupos, os alunos discutissem as situações-problemas referentes a estudos do ensino fundamental; eram situações hipotéticas do processo ensino-aprendizagem. Logo após eles deveriam, responder, individualmente, no formulário do *google*, um questionário contendo quatro perguntas: 1) A situação-problema analisada por você se referia a quê? Contextualize; 2) Como a solucionaram? Explique; 3) Dentre as escutas e análises sobre os desafios de ensinar e aprender a ensinar no ensino fundamental qual(is) você destaca(m)? 4) Sobre o desafio de alfabetizar, como você, como futuro profissional habilitado para tal, analisa/avalia este fazer docente? As respostas se configuraram dados desta pesquisa e foram analisadas a partir das narrativas dos estagiários.

Este artigo busca, primeiramente, caracterizar o Ensino Fundamental, e, posteriormente, enfatizar os Anos Iniciais deste nível de ensino. A seguir, remetemos aos

desafios do Ensino Fundamental, principalmente, após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também é discutida. Para tanto, três aspectos são enfatizados: a formação do professor, lidar com o esvaziamento da BNCC e alfabetizar. Por último, apresentamos e discutimos os desafios de ensinar e aprender a ensinar, a partir da perspectiva dos estagiários. Os dados são discutidos neste último tópico.

Características do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental consiste num nível de ensino, que compõe a Educação Básica (sendo o segundo nível). Antes dele temos o ensino infantil (de 0 à 5 anos) e posterior, o Ensino Médio. Assim, este nível inicia, regularmente, a partir dos seis anos de idade e tem duração de nove anos. Mas nem sempre foi assim.

O Ensino Fundamental de nove anos foi regulamentado pela Lei nº 11.274, de 2006 (BRASIL, 2006), que altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com prazo de implementação até o ano de 2010, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (completos). Trata-se de uma etapa da escolarização obrigatória e gratuito na escola pública, que por objetivo, conforme a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, artigo 32°).

Foi com o discurso legal de uma política de inclusão social que se baseava na oferta da escolaridade obrigatória e gratuita às crianças de seis anos de idade que o Estado assumiu a garantia de acesso. Isto foi sendo vislumbrado com o Plano Nacional de Educação – Lei (BRASIL, 2001), que tinha como meta do Ensino Fundamental “2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (p. 23). O objetivo da

mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, foi a perspectiva da inclusão, pois visou “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001).

Assim, o Ensino Fundamental perdura até 14 anos de idade e divide-se em Anos iniciais (de 6 a 10 anos de idade) e Anos finais (de 11 a 14 anos de idade). Esta reorganização também modificou a nomenclatura de “série” para “ano”. Tudo isso também exigiu a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais a ser realizada pelo Conselho Nacional de Educação; a reelaboração de Propostas Pedagógicas a serem realizadas pelas Secretarias de Educação e destes Projetos Pedagógicos a serem realizados pelas Escolas. A mudança curricular passou a ser uma necessidade nesta etapa do ensino.

Ressaltamos que vários são os estudos (FIALHO; SOUSA, 2020; ROVERI, 2019; FRANCISCO, 2017; FAVERO et al., 2017; LIMA, 2012; ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011; DANTAS; MACIEL, 2010; SAVELI, 2008; GORNI, 2007) que se dedicaram a entender esta implementação, pois com toda essa transformação, a criança de seis anos passou a ser inserida no Ensino Fundamental e alguns problemas, oriundos dela, passaram a ser visíveis. Segundo Favero et al. (2017, p. 398):

[...] uma proposta de ensino de nove anos que não dê conta do atendimento integral, com qualidade, poderá colocar crianças na escola, mas acabar por antecipar o fracasso escolar por não atender adequadamente as suas necessidades, uma vez que se operam mudanças na lei, mas a criança de seis anos continua sendo a mesma com relação ao que é específico dessa faixa etária.

Sendo assim, é imperativo refletir sobre o fato de que a referida reconfiguração retira um ano de escolarização do Ensino Infantil que, por sua vez, possui modos peculiares de constituição de seus tempos e espaços. Os modos de concepção e construção do processo de ensino e aprendizagem têm como um de seus elementos centrais, o educar e o cuidar interligados como trajetória contínua, diversificada e contextual; e o brincar como expressão e subjetivação. Desse modo, vale o questionamento: como vem sendo construído e trabalhado esses espaços e tempos no âmbito do Ensino Fundamental de nove anos? As escolas, professores e a composição curricular vêm considerando essas peculiaridades fundamentais na formação dessas crianças?

Os desafios impostos por esses questionamentos são imensos. A política do Ensino Fundamental de nove anos está sustentada no argumento da inclusão, no entanto, depara-se

com um problema generalizado que atinge gravemente grande parte do conjunto de políticas educacionais no país: a inclusão vinculada a uma permanência de qualidade. O espaço escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser pensado e estruturado para o acolhimento e atendimento às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças; o currículo precisa levar em consideração que o tempo maior de escolarização precisa ser vivenciado por meio de múltiplas experiências e interações peculiares a essa etapa do desenvolvimento. As experiências com as múltiplas linguagens (artística, corporal, oral, visual, escrita) precisam ter espaço nessa construção curricular. Chamamos atenção ainda para o especial e cuidadoso trabalho junto às famílias dessas crianças, pois temos, no mínimo, duas realidades distintas de escolarização: crianças que ingressam no primeiro ano do ensino fundamental oriundas da educação infantil, e crianças que fazem esse ingresso sem nunca terem estado na escola. São histórias de vida distintas que precisam ser acolhidas e trabalhadas por todo o coletivo escolar, sobretudo, o professor.

Os professores que lidam com o primeiro ano do Ensino Fundamental ocupam um lugar importante e, ao mesmo tempo, carregado de dilemas e contradições por conta do confuso estado desse período, em particular: uma classe de Educação Infantil na estrutura do Ensino Fundamental. Lidam com uma realidade de crianças que adentram essa fase de escolarização sem nunca terem tido contato com a escola. Nesse sentido, um profundo trabalho diagnóstico é fundamental para estruturar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem que, nessa etapa é caracterizado pela aquisição da leitura e da escrita.

Este domínio da leitura e escrita é parte das funções desta etapa e não se limita a uma série. Portanto, a iniciação ao processo de alfabetização é de natureza deste ciclo e tem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o seu marco. Segundo Lima (2012), o professor dos anos iniciais precisa dominar várias áreas de conhecimento como: português, matemática, ciências, história, geografia, artes e educação física, desdobrando em conteúdos definidos que compõem a proposta curricular. Desse modo, há a exigência de um professor polivalente, com destaque para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Tudo isso contribui para pensarmos nos desafios postos para/nesta etapa de ensino.

Reflexões sobre os desafios do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

A complexidade da docência nos Anos Iniciais na escola pública é enfatizada por Lima (2012) que aponta a necessidade da construção de uma escola democrática, inclusiva,

crítica, reflexiva e de qualidade para todos, alcançarmos isso é um desafio e superarmos este desafio perpassa pelo professor. A autora remete que a docência nos Anos Iniciais remete a relação com o ensinar, o desenvolvimento pessoal e profissional e a gestão educacional e estes a pontos são pormenorizados, delineando discussões mais específicas em torno da abrangência da docência, como planejamento, gestão de sala e outros. Desse modo, hoje, remetemos a três desafios desta etapa de ensino que serão discutidas a seguir: a formação do professor, alfabetizar e lidar com o esvaziamento da BNCC. Desse modo, concordamos que pela própria caracterização deste nível de ensino são muitos os desafios presentes nele.

Nessa teia complexa que constitui a busca por uma escola democrática e comprometida com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, muitos elementos do processo de ensino e aprendizagem se impõem, conforme citamos anteriormente. No âmbito dessa discussão é pertinente abordarmos a formação de professores no contexto dos retrocessos impostos pela BNCC; os desafios de alfabetizar no ensino fundamental tendo a BNCC como principal estruturante; e, finalmente, a indispensável reflexão crítica sobre os esvaziamentos impostos pela BNCC.

1) Formação do professor

A formação de professores na atualidade vem sofrendo diversos ataques em seu modo de ser, principalmente nos últimos cinco anos com a aprovação da BNCC (AGUIAR, 2018; DOURADO; OLIVEIRA, 2018; ROCHA; PEREIRA, 2019; CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019; FERRAZ, 2019; FERREIRA; FERRAZ, 2020) e novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que retiram das licenciaturas a essencialidade que as compõem (FERREIRA, FERRAZ, FERRAZ, 2021; FREITAS, 2019) e com a reconfiguração de Programas voltados para formação de professores (ANDES, 2019; ARAÚJO, 2020). Tudo isso influenciou, sobremaneira, na possibilidade de uma formação crítica, reflexiva e voltada para a transformação social. Nesta perspectiva, muitos movimentos têm se constituído no intuito de rever estes posicionamentos.

A primeira (BNCC) promove ataques aos professores quando retoma uma racionalidade, cuja superação já era um caminho bem percorrido por nós e legítima o notório saber para inserção na profissão docente. A segunda torna sem efeito uma DCN ainda vigente, construída coletivamente e em fase de implementação, para legitimar outra, cujo foco é formação por competências, proposta, como dissemos, que já buscamos superar. A terceira

desconfigura programas implantados como PIBID, que tinha aderência de grande parte das universidades para promover reconfiguração de bolsas, intencionalmente, para Programas que atendiam o perfil de uma formação baseada na BNCC. É nesta lógica social e política que atende aos anseios do capital, mas contraditória ao que almejamos, que buscamos formar professores.

A formação docente que almejamos deve prever a transformação e a preparação do sujeito (em formação) para lidar com os desafios sociais, políticos, culturais, pedagógicos e didáticos [e outros] que se fizerem presentes no desenvolvimento do trabalho. Ferreira (2020a) nos convida a pensarmos nos cenários [possíveis] para esta formação e outros autores (FERREIRA, 2014, 2015, 2019a, 2020; FERRAZ, 2016, 2020; AMORIM; FERNANDES, 2018) em modos de fazer esta formação, seja na perspectiva pedagógico-didática ou no âmbito multidimensional. O professor, profissional legitimado para atuar na docência deve ter formação superior e coadune com a sua área de atuação.

No que concerne a formação do professor para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme LDB (BRASIL, 1996) este deve ser graduado em Pedagogia, licenciatura que habilita o profissional para a docência nesta etapa e na educação Infantil. Este curso, historicamente, vem formando profissionais para atuar na docência e na gestão e tem inerente a si, o fato ser composto pelos elementos da Pedagogia, ciência da educação.

Nesse cerne, nos deparamos com a perspectiva da formação de um professor polivalente, cuja exigência para tal perpassa a formação do professor para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, professor que deve dominar várias áreas de conhecimento, tanto no âmbito dos conteúdos quanto didático. Mas, como dominar todas as áreas de conhecimentos? Será que a formação em Pedagogia vem dando conta disso? Com isso, como fica a qualidade da atuação profissional desse professor? Todos estes questionamentos nos possibilitam pensar nesta formação docente.

Imbernón (2011) argumenta que ser um profissional implica em dominar capacidades e habilidades específicas, e, a partir de outros estudos retrata sobre a necessidade de um conhecimento polivalente para o professor que compreenda diversos âmbitos. Isto é ratificado por vários estudiosos (PIMENTA et al., 2017; GOMES; PIMENTA, 2019; PEDROSO et al., 2019; DOMINGUES; BELLETATI, 2019; PEDROSO; PINTO, 2019), pois a docência requer o domínio de vários saberes, principalmente, para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cruz (2017) fez uma investigação sobre este professor polivalente, ressaltando a fragilidade dessa característica. Trata-se de um único professor para atuar nas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental (unidocência), atuando com sete disciplinas, o que demanda dele um grande repertório de saberes³. Estes que têm na formação sua principal referência de (re)construção e mobilização, mas também de lacunas. Assim, a formação deste professor polivalente acaba por ficar comprometida.

O papel desempenhado pelo professor dos primeiros anos da escolarização é fundamental para entendimento da complexidade desse nível de ensino (LIMA, 2012) e perpassa pela formação. Muitos são os desafios enfrentados pelo professor, dentre eles está o de lidar com a diversidade de alunos, a inclusão, o domínio de várias áreas de conhecimento, alfabetizar sem uma formação que tenha sido suficiente para tal e/ou sem condições de buscar sanar estas lacunas. Desse modo, muitas das ausências ou insuficiências oriundas da formação, passam a ser, posteriormente, problema da prática profissional, um destes é a polivalência, demanda da formação do pedagogo.

2) Lidar com o esvaziamento da BNCC

É fundamental ter claro que a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). Ao interpretarmos essa transcrição fica evidente que se trata de uma estrutura unificada do currículo escolar no país. Ressaltamos que as discussões sobre o currículo estão sempre vivas e atuais pelo fato do mesmo estar intimamente ligado à construção de identidades.

Nesse sentido, é fundamental lembrarmos que o currículo escolar não se constitui, tão somente, como um documento impresso pelas instituições educacionais que determina os conteúdos que devem ser trabalhados nas diferentes etapas da escolarização. O currículo é uma construção muito mais ampla e complexa que reflete a multiplicidade de relações existentes em nossa sociedade e dentro de um contexto histórico (APPLE, 2006). Desse modo, o currículo escolar se constitui para além da relação com o conhecimento; está vinculado a toda experiência proposta pela escola, a partir da escola; em consonância com as histórias de vida e diferentes culturas e interesses.

³ Sobre isso ver: D'Ávila e Ferreira (2019).

A BNCC, conforme mencionamos, passa por três fases distintas em seu processo de construção que não dialogam entre si. Destacamos aqui sua última versão publicada em 2018 que tem um caráter bem distinto de suas concepções embrionárias suscitadas na primeira versão, quando a onda fundamentalista ainda não havia ganhado grande fôlego no país. A partir do ano de 2016 movimentos conservadores aliados aos conglomerados financeiros e à grande mídia promovem a escalada de agendas ultraliberais e, no campo da educação, essas agendas se materializam através de políticas como a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular pela via de suas aprendizagens essenciais padronizadoras está pautada em uma concepção de educação como produto; numa concepção de homem e mulheres futuros como trabalhadores produtivos, secundarizando a criança e o adolescente do presente; e o professor como reprodutor e executor irreflexivo. Não nos causa estranhamento que sejam essas algumas de suas concepções, uma vez que sua construção tem como principais autores, representantes de setores privatistas.

Ressaltamos que esse movimento de padronização impõe a visão de mundo desses setores, desconsiderando as múltiplas identidades que constituem a nossa cultura. Como definir habilidades essenciais de modo generalizado num país diverso e desigual como o Brasil? Essenciais para quem? Qual o sentido de um currículo nacional?

Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de coesão possível é aquele em que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais (APLLE, 1997, p.76).

Desse modo, inferimos que o currículo não é uma construção solitária e homogeneizante, sobretudo, se levamos em conta que os processos de aprendizagem estão contidos em diferentes culturas e necessitam ser trabalhadas e respeitadas por indivíduos singulares. Numa sociedade desigual o currículo deve ser um artifício de luta em busca de respeito e reconhecimento cultural, justiça social e superação da miséria, e é por essa razão que Apple afirma a importância de sua subjetivação. A BNCC, tal qual está estabelecida, vai no sentido oposto, impondo um currículo padronizado pautando-se na cultura hegemônica do capital que se mostra claramente falida.

Além das questões postas, vale colocar que a BNCC em seus desdobramentos e minúcias termina por interferir, de modo drástico, na forma como os professores devem trabalhar suas aulas.

3) Alfabetizar

O processo de alfabetizar sofre impacto, dentre outros, dos dois pontos já mencionados – a formação do professor e o esvaziamento da BNCC, que se configuram como desafios ainda no século XXI, e que compõem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, sobre o curso de Pedagogia, Gatti et al. (2019, p. 29) aponta que “a formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando”. Ainda, que este é o curso que forma alfabetizadores, mas que o eixo formativo dele não responde com tanta eficiência para esta concretização.

Alfabetização é um processo que se dá no âmbito dos primeiros anos da escolarização e está ancorada na formação do pedagogo, profissional habilitado para alfabetizar. Em torno disso, está uma questão que só iremos citar que se refere aos conhecimentos necessários para tal. Além dos saberes da docência e os saberes específicos das habilitações do pedagogo e suas áreas de atuação, o pedagogo necessita, também, de conhecimentos específicos para alfabetizar, visto que alfabetizar é ensinar uma língua – a materna. Esse debate é suscitado por Poersch (1990) e seguido atualmente (PIRES; FERREIRA; LIMA, 2010; FERREIRA, 2019b) e amplia o debate que quem alfabetiza precisa ter conhecimentos lingüísticos, pois “como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismos que permitem sua aquisição?” (ROULET, 1978 apud POERCH, 1990, p. 10).

Cagliari (2012) ressalta que “ler e escrever são atos lingüísticos” (p. 5) e que “infelizmente, a formação lingüística dos alfabetizadores é pobre, nula ou equivocada” (2007, p. 69). É consenso que a formação em Pedagogia, de fato, não dá conta dessa demanda da formação lingüística, seja pela proposta curricular que não comporta ou pela abordagem teórico-metodológica de quem se responsabiliza pelo componente curricular. O que sabemos mais concretamente é que alfabetizar é um desafio que perdura sócio-educacionalmente, cujos impactos são amplos (sociais, políticos, culturais, econômicos, pedagógicos). Porém, a formação não é a grande vilã desses impactos do processo de alfabetização que também deve

se dar a partir de práticas pedagógicas dialogadas e inclusivas, que possibilitem a utilização de uma diversidade de modos de fazer em seus aspectos didático-pedagógico.

O aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sujeito do processo de ensinar-aprender, com os abortamentos dos quais é vítima – falta de acesso a bens culturais, falta de garantias de cumprimento das legislações, falta de estrutura organizacional para estudos, entre outros -, sofre “na pele” os problemas da alfabetização que o leva, muitas vezes, ao fracasso⁴. Desse modo, entendemos que muitos são os fatores que interferem na alfabetização e que este processo de aquisição de conhecimento é carregado de necessidades emocionais, interacionais e cognitivas.

Para além dos pontos aqui já elencados, nos deparamos ainda com a BNCC, em que o processo de alfabetização é reduzido à técnica da escrita, ou seja, a aspectos mecânicos de ler e escrever. Este retrocesso demonstra o grau de importância que a alfabetização tem socialmente. Para quem coaduna com essa ideia, vale lembrar que consideram a alfabetização necessária para aumento dos Índices de Desenvolvimento Humano, mas o investimento não corresponde ao retorno esperado.

Ainda, a BNCC determina que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, tempo suprimido em relação aos entendimentos anteriores. A alfabetização como processo não pode ficar presa às amarras de um documento; tempos e ritmos de aprendizagens são variáveis, portanto, a determinação, pode ser uma brecha para produção do fracasso, pois, a alfabetização “não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 2011, p. 48). Além do mais, não é esta a melhor maneira para garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever.

A alfabetização cuja leitura do mundo lhe é inerente deve ser parte essencial das intencionalidades educativas do nosso país. Não basta a codificação das letras, é preciso que o processo de conhecer e de construir conhecimento seja parte do projeto da alfabetização. Esses são os ensinamentos de Freire (2014) que se fazem cada vez mais atuais e nos provocam a pensar na alfabetização como uma grande preocupação da Educação. Reiteramos que alfabetizar é um desafio do processo de ensinar e aprender.

Desafios de ensinar e aprender a ensinar

⁴ Ver Perrenoud (2000); Ferreira (2008).

Ao longo do percurso apresentado até aqui, observamos que os desafios de ensinar não são poucos, nem simples, envolvem problemáticas e instâncias de múltiplas ordens. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, em si, já se mostravam com uma série de contradições e dilemas, os quais, encontravam-se/ encontram-se sem meios efetivos de encaminhamentos; com a implementação da BNCC, somam-se a essas contradições e dilemas outros tantos, tornando a docência um campo permeado de urgências e incertezas.

Sem perdermos as esperanças, no entanto, estabelecemos que uma das pautas do processo de aprender a ensinar, dentre outras, necessita estabelecer um espaço de diálogo crítico e reflexivo sobre a realidade para que os professores em formação incorporem uma atitude pesquisadora em suas práticas, ainda num processo inicial de construção e não cultivem uma consciência ingênua dos elementos que materializam o processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, uma das nossas estratégias foi à utilização de situações-problemas para assegurar tal pauta. Esta atividade consistia numa construção coletiva em pequenos grupos onde os estudantes deveriam discutir algumas situações-problemas que retratavam desafios reais da sala de aula para que pudessem, ao mesmo tempo, visualizar o estágio (remoto). Esta atividade foi proposta e realizada antes dos alunos estarem no campo de estágio. Assim, apresentamos no quadro 1 as situações-problemas.

Quadro 1: Situações-problemas propostas aos alunos.

Nº.	Situações-problemas
1	Em uma classe de 1º ano com 27 alunos estes iniciaram o processo de alfabetização com dificuldades, pois a professora não dá a eles autonomia para aprender com a Literatura. A formação do leitor é realizada exclusivamente com o livro didático, mas os alunos não sabem ler e escrever. Como o trabalho pedagógico deve prosseguir para que estes alunos sejam alfabetizados?
2	Numa classe de alunos do 3º ano quais temas tornariam possíveis uma prática interdisciplinar com as disciplinas de Geografia, Ciências e História, de modo a proporcionar a interação professor-aluno e aluno-aluno e ainda um trabalho pedagógico inovador? Explique como pelo o menos como um dos temas poderia ser trabalhado.
3	A Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental se configura como o “bicho estranho” para algumas crianças. Que proposta pode ser realizada para que haja um ensino de Matemática com dinamicidade de modo que a disciplina possa propiciar aprendizagens para a vida, para o cumprimento do currículo e para alcançar um bom resultado na Provinha Brasil?

4	Pela BNCC, a alfabetização deve ir até o 2º ano. Ao entendermos que se trata de um processo, apontamos a necessidade de ampliação do trabalho pedagógico nesta perspectiva. Assim, compreendemos que o uso de imagens é viável, pois proporciona várias leituras e interpretações. Dessa forma, como deve ser o trabalho pedagógico em turmas de 4º ano com o uso de imagens? Qual o trabalho pedagógico seria realizado para estimular a aprendizagem?
5	Numa escola que atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico é realizado através da Pedagogia de Projetos. Quais projetos seriam viáveis durante um ano letivo e como deveriam ser realizados de modo a envolver as cinco séries? Lembre-se que os alunos do 1º ano estão sendo alfabetizados. Faça propostas e explique pelo menos uma delas.
6	A reescrita é uma atividade realizada pelo professor e aluno, conjuntamente, ou alunos e colegas, em que se parte da leitura da primeira versão do texto escrito para realizar um trabalho de reflexão interativa/dialógica sobre o discurso, aspectos internos e externos e a variedade padrão da língua e, conseqüentemente, a escrita de uma nova versão do texto. Essa ação implica, portanto, um trabalho de aperfeiçoamento do texto, assim, como este trabalho pedagógico pode ser realizado nas turmas do 5º ano?

Fonte: Dados da pesquisa.

O trabalho avaliativo com as situações-problemas era uma proposta planejada para esta disciplina de estágio, que tem como foco estudar os referenciais e as bases legais da Educação básica com enfoque nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de práticas pedagógicas e aspectos didático-pedagógicos. Os projetos de intervenção nos anos iniciais do ensino fundamental também se configuram objeto de estudos.

Desse modo, o estágio como espaço de formação, aprendizagem da docência e construção/fortalecimento da identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2011; LIMA, 2012, ARAÚJO, 2019, 2020; FERRAZ, 2020; SOUZA; FERREIRA, 2020; FERREIRA; CLARK; RIBEIRO, 2020; FERREIRA; CLARK, 2021; FERRAZ; FERREIRA, 2021; FERREIRA; FERRAZ, 2021) tem o papel suscitar no aluno a busca pela compreensão da educação escolar como prática social e política, permitindo refletir sobre o processo de construção do conhecimento, das novas formas de ensinar e aprender. Também entender a organização do trabalho pedagógico como uma ação política materializada pelo planejamento escolar e seus elementos e a utilização das ferramentas didáticas que possibilitam o ensino (presencial ou não) de acontecer e o cumprimento de suas funções no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, nas respostas dados no questionário pelos alunos, após se reunirem em grupo e discutirem as situações-problemas, que se configuravam como situações de trabalho real, eles expuseram suas aprendizagens da docência e possibilidades de resolução das atividades, conforme exposto abaixo a partir de dois eixos de análises, sendo: 1) Desafios referentes aos saberes, docência e formação; 2) Desafios para alfabetizar.

Desafios referentes aos saberes, docência e formação

Dentre as respostas dos questionários destacamos algumas para análises que retratam aspectos que já problematizamos neste texto. Além das respostas mostrarem que as situações-problemas suscitaram ponderações sobre a docência nos Anos Iniciais do ensino Fundamental, mostra que possibilitou aprendizagens da docência. Também reflexões sobre essa formação em Pedagogia e a consciência de que, quando se é professor, várias são as circunstâncias de desenvolvimento do trabalho pedagógico, muitas imprevisíveis, mas ciente de que a formação não acaba quando se recebe o diploma, mas continua, pois é permanente. Percebemos que as análises são um constante ir e vir de exposição dos desafios por parte dos alunos, pois, apesar de destacarem desafios diferentes, eles também retomam os que já estão estabelecidos, evidenciando um movimento de interdependência. Assim, conforme narrativas, vários são os desafios, dentre eles está o de realizar o fazer docente em condições de ausências organizacionais, materiais e de estrutura física:

Vai desde **a estrutura física das escolas e os materiais didáticos oferecido pela instituição escolar**⁵, muito trabalho para pouco reconhecimento. Uma luta diária por condições melhores de trabalhos e melhores salário. Além da busca constante para que escola e comunidade trabalhem junto (JO2⁶).

Citarei aqui apenas duas: **falta de orçamento para inovar**, ou seja, para desenvolver algumas atividades. **Redução do tempo de planejamento**, onde o professor tem pouco tempo para poder pensar e elaborar o planejamento das aulas. Vale ressaltar que tudo isso se intensifica quando se trata das aulas remotas, pois envolve tempo, família, adaptação de espaço, etc. (ED5).

Sabemos que a falta de boas condições para desenvolvimento do trabalho docente ainda é um problema. Foram destacados pelos estudantes aspectos como: a falta de estrutura física adequada das escolas, a falta de materiais didáticos para o trabalho pedagógico, a falta de investimento educacional que possibilite promover inovações (em diversos âmbitos) e o tempo insuficiente dispensado para o planejamento. As respostas emitidas pelos alunos compõem a realidade brasileira e revelam que o professor realiza seu fazer em meio à precarização, pois as condições de trabalho não são as mais favoráveis para desenvolver o processo ensino-aprendizagem e estes são desafios que já vem sendo abordados na literatura como apontado por Monteiro e Silva (2015). Vale ressaltar que, - como afirmamos

⁵ Todos os destaques das narrativas dos estagiários são grifos das autoras.

⁶ Os alunos são representados pelas duas primeiras letras do seu nome acompanhado da numeração correspondente à situação-problema que analisou.

anteriormente - vivemos num país extremamente desigual, e a falta de condições tem múltiplas faces dependendo da localidade em que essas escolas se encontrem. Podemos considerar como falta de condições o fato de muitas escolas não conseguirem manter seus laboratórios de informática ativos e em boas condições de uso para estudantes e professores. Podemos, de igual modo, considerar falta de condições, a inexistência de banheiros, carteiras suficientes para os estudantes. A precariedade é diversa, profunda e generalizada. Por essa razão, é importante medidas de reconstrução baseadas na equidade, onde os desiguais sejam tratados à medida das suas desigualdades.

Além destes desafios e, somados a eles, os estagiários ainda apontaram outros relacionados à formação e aos modos de organização e funcionalidades da atividade pedagógica e educativa que perpassa por modos de conhecer. Assim narram:

Dentre tal fator, existe a dificuldade em compreender **que cada aluno aprende em determinado ritmo, de maneiras distintas**. Assim sendo, não existe uma fórmula mágica que ensine a didática perfeita para que os alunos aprendam, é necessário que se invista em novas práticas e metodologias que possam resultar na aprendizagem. Mas o problema vai além, **falta investimento, infra-estrutura e formação continuada** (JE3).

No que concerne à formação continuada, observamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB 9.394 (BRASIL, 1996), no artigo 62, que faz referência à formação continuada de professores quando afirma que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Nesse sentido, é fundamental suscitar algumas questões: a primeira é que embora colocada na lei, a formação continuada está ligada, em grande parte, a uma indústria educacional funcionando de modo terceirizado onde empresas, fundações e ONGs comercializam os seus pacotes prontos; a segunda, diz respeito à dissincronia do que é proposto nas atividades de formação continuada pois, muitas vezes, desconsidera-se por completo os saberes/conhecimentos dos professores, bem como suas dificuldades; e na terceira questão, colocamos em xeque o fato de que a maioria dessas formações acontecem alheias às dificuldades específicas de cada espaço escolar. Nega-se que a própria escola seja um espaço do encontro, da escuta mútua, do estudo, da investigação, da formação, da possibilidade de construção da cultura da pesquisa da própria prática pedagógica; por fim, não se leva em conta as fases da vida profissional dos professores e suas singulares experiências aprendentes, entendendo que todos têm as mesmas dificuldades e anseios, considerando que a formação continuada se efetivará na execução de seminários,

palestras, cursos, etc., que negam a heterogeneidade das experiências e os múltiplos saberes/conhecimentos. Outra narrativa expõe que:

As principais dificuldades que eu destaco, diz respeito a se **libertar das amarras de utilização do livro didático** como se ele fosse à única ferramenta de ensino, e ao utilizar esse material conseguir criar algo novo que extrapole os limites estabelecido pelo próprio livro, sendo crítica e tendo autonomia. Outra dificuldade se **está no processo de criação de um diálogo com a turma** de modo que favoreça sua autonomia. É fundamental ouvir as crianças e construir o processo de ensino aprendizagem de maneira coletiva, permitindo aprendizagens mútuas, tanto do professor, quanto dos alunos (FE1).

Nesse fragmento, a estudante faz uma importante referência à relação de dependência e exclusividade que muitos professores construíram com o livro didático. O livro didático esteve presente desde a fundação do sistema escolar brasileiro, pois sua criação está relacionada ao poder instituído e aos conteúdos hegemônicos que devem ser ensinados. Muitos professores ainda o veem como portador único da verdade absoluta. Esse equívoco tem tamanha profundidade que, em alguns casos, os livros apresentam exemplos, exercícios ou até mesmo textos equivocados e os professores acabam por reproduzi-los em sala de aula sem se darem conta. Existe ainda a cultura de certas práticas docentes estarem pautadas exatamente na sequência de conteúdos estabelecidos pelo livro. Em alguns casos, os professores não se perguntam pelo fato dos conteúdos estarem dispostos daquela forma, nem pela necessidade de buscar outras fontes para maior aprofundamento. Esse tipo de relação pode ser refletido sob várias perspectivas. Uma delas é o fato dos professores serem levados a não se enxergarem como autores de sua prática pedagógica e sujeitos intelectuais capazes de buscar outras fontes e instrumentos possíveis para que se amplie aquilo que o livro estabelece. É vital lutar por políticas que fortaleçam a profissionalização e ratifiquem os professores como trabalhadores intelectuais e autônomos capacitados para irem além daquilo que o livro didático oferece.

Ainda nessa citação, a estudante frisa um outro grande desafio que é o exercício do diálogo nas classes das séries iniciais. É comum que as crianças tenham sempre muito a dizer e a expressar. Cabe refletirmos se as nossas metodologias estão fundamentadas em perspectivas dialógicas para que essas crianças sejam, de fato, ouvidas. A partir da perspectiva dialógica é possível construir um processo de ensino e aprendizagem onde possamos conhecer o currículo oculto e os conhecimentos prévios das crianças. É possível ainda fazer diagnósticos, ter pistas de como a aprendizagem e as dificuldades estão sendo estabelecidas no processo. Freire (2013, p. 42) afirma, “o diálogo é o encontro entre os

homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”. Desse modo, entendemos que é através do diálogo que as crianças são capazes de ir além do conteúdo, e significarem o mundo do qual fazem parte. Assim:

Acho **que o ensino interdisciplinar e alfabetização** são uns dos grandes desafios do ensinar (RI4).

A **formação inicial**, na maioria das vezes, não tem a qualidade que deveria para dar conta do que é exigido do professor dos anos iniciais [...], pois é dado muito pouco, perto do que é exigido. O **domínio do conteúdo de 7 áreas do conhecimento** diferentes e saber relacionar o conteúdo com a realidade do aluno. Desenvolver um bom trabalho com relação a **interdisciplinaridade**, já que o período escolar e até mesmo na universidade o ensino é fragmentado. Formar um sujeito crítico que se proponha a transformar a realidade, diante de um **ensino tradicional e conservador**. Estar preparado para o imprevisível dentro da sala de aula, pois o **planejamento** não dará conta de tudo. E no ensino remoto, os professores estarem **tendo que reinventar o fazer docente** (DA4).

[...] não me sinto preparada, infelizmente, para **dominar todas as áreas de conhecimento**, pois estamos num curso que não nos prepara de fato para lidar com todas as exigências da docência, principalmente, nas séries dos anos iniciais, se tornando assim um trabalho difícil e desafiador, e mesmo sabendo que o ensino dado na universidade não é suficiente, a gente precisa realmente pesquisar e buscar mais, não ficar esperando as coisas caírem do céu (KA3).

Uma estudante aponta a dificuldade para compreender os modos como os alunos aprendem, reconhecendo seus ritmos, seus níveis e suas diferenças. O apontamento tem sentido quando pensamos em atender as necessidades discentes, mas para isso é necessário conhecê-los. Além disso, é preciso pensar em práticas pedagógicas que abarque metodologias que tornem possível a concretização do processo de ensinar-aprender. Isto implica na utilização de diferentes materiais didáticos, para além do livro didático, aliás, libertar-se dele é também apontado como um desafio, visto que há envolvido em sua utilização, políticas que remetem às relações de poder que determinam currículos, estruturas e práticas. Portanto, para se desvencilhar destas questões é preciso conhecimento e ação.

Além disso, é apontado, no fragmento acima, a dificuldade de construir práticas interdisciplinares. Nesse sentido, iniciamos nossa reflexão nesse desafio lembrando que a interdisciplinaridade não se constitui como uma metodologia de ensino, conforme vemos em muitos discursos. A interdisciplinaridade é um modo de estar, ver e se relacionar com o mundo de maneira integrada. Desse modo, afirmamos que a interdisciplinaridade está para muito além dos modos de intersecção criados entre as diversas áreas do conhecimento. Os professores que têm consciência desse modo de relacionar-se com o mundo, e o vive, terá

menos dificuldades de pensar e planejar práticas interdisciplinares. Para Fazenda (2008, p. 17), “[...] se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores”. Nessa perspectiva, ainda temos muito que evoluir, pois, nos cursos de formação inicial ainda vivemos, em grande parte, sob a égide do pragmatismo e compartimentalização do conhecimento além de sucessivas políticas de desmonte e retrocesso quanto à profissionalização docente.

Destacamos ainda como desafio, a partir do fragmento, a imprevisibilidade do trabalho docente a despeito da existência de um planejamento. A experiência nos faz compreender e viver de forma madura a impossibilidade de controlar todas as coisas, inclusive, na sala de aula. A escola é um espaço habitado pela complexidade, por um conjunto de situações fluidas e subjetivas. Por mais que os professores planejem e tentem antever todas as situações, muitas coisas escaparão e se presentificarão demandando uma intervenção, muitas vezes urgentes. Vale ressaltar que, quanto maior a experiência, mais amplo será o repertório para atender a essas demandas. Portanto, numa fase de formação inicial, onde se inaugura a construção de saberes e conhecimento acerca da profissão, julgamos ser digna a preocupação da estudante com o fato do surgimento de situações inesperadas. Por outro lado enfatizamos que, sobretudo, numa realidade que abriga o imprevisível, o planejamento é de suma importância. De acordo com Padilha (2002), o planejamento se constitui como um dos estruturantes didáticos, pois em suas dimensões política e pedagógica organiza o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é necessário aprendermos a lidar com uma realidade da ordem do planejamento e da imprevisibilidade, simultaneamente.

Os desafios da docência são atravessados por questões sociais, políticas, culturais, econômicas, pedagógicas que situam no seio dos interesses de grupos que estão no poder, por isso, muitos dos problemas educacionais ainda perduram. Dentre eles está à formação docente pelas quais perpassam muitas das questões expostas até aqui e que também foi apontada pelos estagiários.

A formação docente, tema em disputa no Brasil, faz parte das investigações de vários pesquisadores (DINIZ-PEREIRA, 2021; HYPÓLITO, 2021; FERREIRA, 2020), mas que pouco contempla a agenda de quem cria e possibilita a implementação de políticas inicial em nosso país. Ao remeter à formação em Pedagogia a situação é ainda mais grave, pois não percebemos a busca por melhorias, mas a tentativa escancarada de afirmação da não

necessidade deste curso. Isto pode ser visto pela descaracterização da Pedagogia na atual DCN, de 2019, e no pouco investimento nesta área de formação.

A Pedagogia como Ciência da Educação (SILVA; FERREIRA, 2021) atravessa a essencialidade da formação superior em Pedagogia, portanto, ser pedagógica é uma de suas características, por isso temos tantas dificuldades em separar aquilo que não é pedagógico nele. Tal característica contribui para pensarmos na docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois se trata de atendimento às crianças.

Estudiosos deste campo (PIMENTA et al., 2017a; 2017b; LIBÂNEO, 2017; PEDROSO et al., 2019; GOMES; PIMENTA, 2019) remetem a esta formação em Pedagogia como sendo historicamente construída e afirmada, pois são constantes também os ataques em torno dela, principalmente no que se refere a sua identidade. Esta, que afirmamos aqui, inclui a docência dos anos iniciais do ensino fundamental, nível de ensino que constitui o objeto em análise neste texto. Desse modo, em torno da formação para atuação neste nível se atrela a discussão sobre as áreas de conhecimento de domínio.

O domínio de várias áreas de conhecimento (sete) é uma exigência da formação em Pedagogia, pois se trata de disciplinas que fazem parte deste nível de ensino; é especificidade da docência nos Anos Iniciais que requer desse profissional a construção de conhecimentos polivalentes. Conforme Pimenta et al. (2017), Gomes e Pimenta (2019), Pedroso et al. (2019), Domingues e Belletati (2019), Pedroso e Pinto (2019), há uma busca constante para a construção da formação inicial de um professor polivalente, que demanda saberes diversos, mas é também perceptível fragilidades para tal.

Em um estudo realizado, Oliveira e Giovanni (2016, p. 151) constataram que:

Os aspectos frágeis identificados em seus processos de formação estão relacionados às dificuldades que preveem enfrentar em suas futuras atuações profissionais. Destacam o despreparo para alfabetizar e para lidar com a diversidade em sala de aula (diferentes ritmos de aprendizagem e inclusão de alunos com deficiências nas salas de aulas) e o frágil domínio dos conteúdos específicos que são ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental.

Todos os desafios postos pelas autoras foram também referenciados pelos estagiários deste nosso estudo, o que mostra que estes são desafios ainda a superar e que tem sido recorrentes. Desse modo, a atuação nos primeiros anos da escolarização exige uma formação que perpassa por aprendizagens diversas e diversificadas de diferentes áreas de conhecimento.

Buscamos a superação de problemas educacionais há algum tempo, principalmente através da criação e implementação de políticas públicas que favoreçam isso e de mudanças

de práticas pedagógicas e de gestão. Mas não é algo fácil. Os impactos dos problemas estruturais, organizacionais, pedagógicos e funcionais na docência são diversos e em grande escala. E a formação docente se configura como um desses desafios.

Desafio de alfabetizar

Como já ressaltado, a formação do professor para alfabetizar ainda é um tema em discussão. O professor habilitado para tal é o pedagogo que ainda atende a Educação Infantil, as modalidades de ensino, os espaços não escolares e a gestão. Assim, quanto ao desafio para alfabetizar, os alunos remeteram a uma alfabetização nos moldes construtivistas, conforme ensinado por Freire (2014).

Avalio o processo de alfabetizar como uma **grande responsabilidade para o docente**, ele deve buscar **diversas metodologias** para que todo seu público alvo seja contemplado. **Alfabetizar não é apenas ensinar a ler/escrever mais sim permitir que o aluno compreenda esse processo (IO1).**

Alfabetizar é oferecer um caminho para o conhecimento do mundo e de mundo. Ao analisar esse processo, devo colocar-me como sujeito pertencente ao processo, peça importante para o funcionamento. Alfabetizar não significar depositar o conhecimento, pois o aluno já tem uma bagagem em processo, devo, enquanto educador alfabetizar para o desenvolvimento desses saberes e agregá-los aos novos saberes (IA2).

21

A alfabetização nesta perspectiva não considera apenas o ato de ler e escrever, pois “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2017, p. 10), considera o ato de estar e conhecer o mundo, que possibilita perspectiva de visão da realidade e emancipação social. Consciente deste processo de alfabetizar como um desafio da docência nos primeiros anos da escolarização, os estagiários apontam a necessidade de práticas pedagógicas que permitam aos alunos esse contato com leitura da realidade em que vivem. Para tanto, os saberes da docência, os saberes específicos para alfabetizar e os saberes didático-pedagógicos são essenciais, pois:

O fazer Pedagógico na alfabetização deve em primeiro lugar **atender as demandas dos alunos**. Então, **compreender a realidade é o estágio inicial**, após isso, traçar a **metodologia para o processo de alfabetizar**, como refletir sobre qual o nível de compreensão da realidade através da linguagem escrita. Outro processo relevante é de que os livros didáticos não são a única fonte exclusiva para aplicação do conteúdo, existem **outras alternativas**, como: música, artes, contação de histórias desde que o objetivo seja alfabetizar e avaliar a apropriação do código escrito e da leitura (TA2).

A alfabetização é uma dádiva aos profissionais da educação, aos pedagogos, porém, para alfabetizar **vai além do “B+A que é igual a BA”**. A alfabetização, está **voltada a uma prática** que se atente a **novos métodos** e práticas voltadas para alfabetizar, projetos e dinâmicas voltadas para a alfabetização, como por exemplo, alfabetização através da ludicidade. Pois, alfabetizar é um ato desafiador e exige coragem, afinal estamos lidando com seres humanos, vidas que de certa forma dependerão dessa alfabetização no contexto social da vida, pensando em **alfabetizar crianças é pensar em prepará-los para a vida** (BEX5).

Alfabetizar envolve processos didáticos e metodológicos, pois a aprendizagem da leitura e escrita deve ser uma atividade mediada. Esta mediação exige conhecimento, aprendizagens constantes e formação permanente, garantias que o professor precisaria ter para construir saberes que contribuísse para diversificação da prática pedagógica, com uso diversificado de recursos didáticos, e que lhe proporcionasse contribuir mais significativamente/efetivamente nas aprendizagens do aluno, aprendizagens que vão além do ler e escrever, mas que se referem a vida. Conforme Demo (2007, p. 32), “preparar para a vida significa, acima de tudo, embora não exclusivamente, saber pensar [...]”. Ou seja, instigar reflexões nos alunos, questioná-los, provocá-los, mas também dar a eles acesso a bens que lhe permitam ascender seus conhecimentos de mundo.

As demandas dos alunos nesse processo são, além de pedagógica, social, por isso, se exige a inclusão que se torna elemento fundante, mas também desafiante na docência. A mediação pedagógica o professor tem condições de fazer, mas o conhecimento social da realidade precisa ser um bem cultural acessível ao aluno e isto passa por outros problemas brasileiros que já vem de longa data: a má distribuição de renda, a exclusão social, as desigualdades sociais, a discriminação etc. Estes que interferem nos modos de conhecer e aprender dos alunos, e nos modos de ensinar e aprender do professor.

O desafio de alfabetizar é antes de tudo social. Educar é uma prática social. Por isso, para Demo (2007, p. 19), “o que se aprende na escola precisa ser significativo para a vida. Ler o mundo para dar conta do mundo, eis o grande desafio”. Cientes da responsabilidade que os esperam como profissionais, os estagiários apontam a necessidade de possuírem conhecimentos sociais e específicos da docência para alfabetizar. Os dados dão conta de mostrar que o entendimento dos estagiários de alfabetização e alfabetizar ultrapassam o vazio deixado por este conceito pela BNCC.

Considerações Finais

Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem requer cuidado, pois estamos lidando com contextos de múltiplos elementos e relações simultâneas; com sujeitos diversos e peculiares. Nesse sentido, o cuidado se faz necessário para que não caiamos nas armadilhas das generalizações. Assim, exercitando esse mesmo cuidado estabelecemos como principal objetivo deste trabalho caracterizar o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, refletindo sobre alguns desafios do processo de aprender a ensinar na perspectiva dos estudantes no componente curricular de Estágio Supervisionado.

Na caracterização do Ensino de nove anos, percebemos que se trata de uma política que tem como cerne a inclusão de crianças mais novas na escola, no entanto, ao mesmo tempo em que inclui, estabelece uma série de novas demandas e desafios que, somados aos já existentes pode colocar em xeque sua efetividade. Não basta incluir, é necessário garantir a qualidade e permanência no processo de inclusão considerando uma estrutura física dos espaços que contemple as crianças de seis anos; é de fundamental importância realizar e trabalhar as adequações curriculares que são prementes para garantir coerência e respeito às fases de desenvolvimento infantil à despeito de uma BNCC que calcada num ideário capitalista; defender e implementar práticas de formação continuada que atendam concretamente às demandas das escolas em sua singularidade, fortalecendo a autonomia docente e seu processo de profissionalização.

No contexto do estágio curricular supervisionado, evidenciamos que o mesmo possibilita o contato com a prática da atuação profissional e que os estudantes são constantemente provocados e suscitados a vivenciarem inquietações ocasionadas por problemáticas reais que permeiam o dia a dia da profissão. Além dessa vivência, no âmbito deste componente curricular, conforme dissemos, trabalhamos na perspectiva da resolução de situações-problemas onde estes estudantes foram provocados e apreenderem bem os desafios da docência e, mais especificamente, da docência nos anos iniciais, ao destacarem aspectos que compõe o cotidiano escolar e profissional do professor.

Referências

AGUIAR, Maria Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vistas e declarações de votos. In: AGUIAR, Maria Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hDNMSq5gwHByQxgigZ689Cx/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2021.

AMORIM, Aline Diniz de; FERNANDES, Maria José da Silva. A formação inicial, a prática pedagógica e o processo de tornar-se professor. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, p. 85-110, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4362>. Acesso em: 03 jul. 2021.

ANDES, SINDICATO NACIONAL. **Nota da Diretoria do ANDES-Sindicato Nacional sobre o Programa da Residência Pedagógica**. 18 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-o-programa-de-residencia-pedagogica1>. Acesso em: 03 jul. 2021.

APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado? **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 253-273, set./dez. 2019.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e3096048, jan./dez. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant’Anna; MACHADO, Maira Souza. O trabalho docente em tempos de COVID-19: das políticas às práticas. In: COLARES, Getuliana Sousa; ANDRADE, Wendel Melo; COSTA, Gilmar Pereira. **Entre a academia e a escola**: reflexões sobre políticas, teorias e práticas educacionais. Curitiba, PR: CRV, 2021, p. 127-137.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7, fev., 2006.

BRASIL. **Lei nº. 10.172**, 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9, jan., 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 51-72.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso: 20 abr. 2020.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia. Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. Vol. 13, Nº. 31, Jan./Abr. 2021. p. 992-1016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa; COELHO, Livia Andrade. Formação continuada de professores/as da Educação Infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Práxis Educacional**. Vol. 17, n. 47, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9426/6123>. Acesso em: 18 set. 2021.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris, 2017.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A. Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no distrito federal: estudo de caso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan.-mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MLRpYwzXcRd4qcVzrnmSsbf/?format=pdf&lang=PT>. Acesso em: 25 jul. 2021.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Saberes Estruturantes da Prática Pedagógica Docente: um repertório para a sala de aula. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FERREIRA, Lúcia Gracia (Orgs.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-49.

DEMO, Pedro. **O Porvir: desafio das linguagens do século XXI**. Curitiba: Ibpx, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 3 out. 2021.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria C. F. O ensino de Didática e Metodologias específicas: caminhos inovadores na formação de professores polivalentes em Cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: PEDROSO, Cristina Cinto A.; DOMINGUES,

Isaneide; FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma G.; PINTO, Umberto A.; BELLETATI, Valéria C. F. (Orgs.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 112-154.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Maria Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

FAVERO, Eveline; GUERRA, Dhyovana Guerra; SANTOS, Heder Luiz Matias Mendes dos DELAZERI, Camila Molon. O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 21, n. 3, Setembro/Dezembro, 2017, p. 397-406. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6HZC49VXdLprqMK8HzTXdLJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2020.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, Cortez, 2008.

FERRAZ, Roselane Duarte. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Salvador, v.7. ahead of print, 2019, p. 95-111. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9830>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FERRAZ, Roselane Duarte. Estágio supervisionado na formação do pedagogo: contribuições e desafios. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-12, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8691>. Acesso em: 17 dez. 2020.

FERRAZ, Roselane Duarte. **Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. p. 1-28. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8963>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**. Edição Especial N.09/2021 p.1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4126>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**. v. 7, n. único. p. 301-320. 2021. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1sKomRrXn2RJaSe4WRvANcNfRgF6rRC9g/view>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio - Revista de Letras**, v. 13, n. 1. 2021. p. 323-344. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 08 ago. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; CLARK, Georgia Nellie. Estágio supervisionado em gestão escolar e possibilidades formativas. In: MEIRELES, Mariana Martins de; SILVA, Erica Bastos da; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Pedagogias no plural: Inflexões na formação de Professores**. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; CLARK, Georgia Nellie; RIBEIRO, Djeissom Silva. Formação do Pedagogo para Gestão Escolar: experiência curricular em interface com extensão. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 7, ahead of print, 2020. p. 1-19. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/10427>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. O contexto da educação, das políticas educacionais e do currículo: percepções a partir da Base Nacional Comum Curricular. **Revista FORPROL**. v. 4, n. 1, 2020. p. 5-30. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1X2TqZ0kY_bFr3SAz4uHv3PfNzmUQF6zX/view. Acesso em: 25 jul. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. **Revista Psicopedagogia**. v. 25, n. 77. São Paulo, p. 139-145. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000200006. Acesso em: 17 dez. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. (Org.). **Formação docente: identidade, diversidade e saberes**. Curitiba: CRV, 2014. p. 167-179.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Histórias de aprendiz: memórias, narrativas e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, 2015. p. 1234-1249. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6217>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Mandalas Pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 61-76, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5660>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 410-431. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FERREIRA, Lucimar Gracia. **Trajetórias de professoras alfabetizadoras: (des)encontros e (des)encantos no processo de formação.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista De Letras**, v. 12, n. 2. 2020. P. 283-299. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** [retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela]. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Políticas Educacionais e docência no ensino fundamental de nove anos. **Revista Expressão Católica**; v. 9, n. 1; Jan – Jul, 2020, p. 49-59. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/3938>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FRANCISCO, Eliana Lazara. **Ensino fundamental de 9 anos: potencialidades e dificuldades da implantação.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 1, p. 1-3. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1711>. Acesso: 05 jan. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma G. Unidade teoria e prática e estágios supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo In: PEDROSO, Cristina Cinto A.; DOMINGUES, Isaneide; FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma G.; PINTO, Umberto A.; BELLETATI, Valéria C. F. (Orgs.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes.** São Paulo: Cortez, 2017. p. 61-111.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de

Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/sGqsGsJr854j9kvq5w3YbqR/abstract/?lang=pt>. Acesso: 05 jan. 2021.

HYPOLITO, Álvaro M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 3 out. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Maria Laís dos Santos; TORRES, Geovane Gesteira Sales; CUNHA, Rocelly Dayane Teotônio da. Entre sonhos e crises: esquadrinhando os impactos acadêmicos da pandemia por COVID-19 na vida de pós-graduandas(os) brasileiras(os). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, 2020. p. 7-30. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7532>. Acesso: 05 jan. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-78.

LIMA, Vânia M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012. <https://core.ac.uk/download/pdf/194357457.pdf>. Acesso: 05 jan. 2021.

MONTEIRO, Jéssica de Sousa; SILVA, Diego Pereira da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n.3, set./dez. 2015. p. 19-28. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/14315/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, Midiã Olinto de; GIOVANNI, Luciana Maria. As condições para o ingresso na profissão docente expressas por concluintes do curso de Pedagogia. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria (Orgs.). **Práticas e saberes docentes**: os anos iniciais em foco. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2016, p. 141, 159.

OLIVEIRA, Tiago Melo de; SANTOS, Fábio Viana. “Caminhando contra o vento, sem lenço e sem documento”: educação básica em tempos de pandemia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 99–106, 2020. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/41>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto políticopedagógico da escola. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PEDROSO, Cristina Cinto A.; DOMINGUES, Isaneide; FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma G.; PINTO, Umberto A.; BELLETATI, Valéria C.

F. Cursos de Pedagogia: indícios de inovação na formação de professores polivalentes. In: PEDROSO, Cristina Cinto A.; DOMINGUES, Isaneide; FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma G.; PINTO, Umberto A.; BELLETATI, Valéria C. F. (Orgs.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 24-60.

PEDROSO, Cristina Cinto A.; PINTO, Umberto A. Ações integradoras e de pesquisa na formação inicial do professor polivalente: experiências inovadoras em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: PEDROSO, Cristina Cinto A.; DOMINGUES, Isaneide; FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma G.; PINTO, Umberto A.; BELLETATI, Valéria C. F. (Orgs.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 155-196.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma G.; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto A.; PINTO, Umberto A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: encurtador.com.br/jxALZ. Acesso em: 14 maio 2020.

PIRES, Maria das Graças P.; FERREIRA, Lúcia Gracia; LIMA, Daniel F. Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica. **Revista Letra Magna**. Ano 06, n. 13, 2º Semestre de 2010. Disponível em: http://www.letramagna.com/Artigo10_13.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüísticas? TASCÁ, M.; POERSCH, J. M. (Orgs.). **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 9-41.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964>. Acesso: 12 maio 2020.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Ensino Fundamental de nove anos: rupturas com a educação infantil ou acolhimento das infâncias? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 28, p. 263-278. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9111>. Acesso: 23 abr. 2020.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 61-72, 2008. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/355>. Acesso: 13 mar. 2020.

SILVA, Mara Aparecida Alves; FERREIRA, Lúcia Gracia. A Pedagogia como Ciência da Educação: reflexões epistemológicas e contribuições na formação docente. **Educere et**

Educare, v. 16, n. 38, p. 32-51, 2021. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25741>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19.

Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso: 15 nov. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. A matrícula como direito do estudante na pandemia da COVID-19. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8029>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Estágio Remoto Emergencial: refrações de um conceito para o ensino. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. p. 1-15. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8968>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TELES, Nayana; GOMES, Tiago Pereira; VALENTIM, Fabrício. Universidade multicampi em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. abr./jun. p. 1-24. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8151/5878>. Acesso: 05 jul. 2021.

Recebido em: 24 de agosto de 2021.

Aprovado em: 27 de setembro de 2021.