



ISABEL CRISTINA DA SILVA AZEREDO

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS FUTUROS PEDAGOGOS:
(DES)ARTICULAÇÕES ENTRE AS EXPECTATIVAS DISCENTES E AS
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

CANOAS, 2025

ISABEL CRISTINA DA SILVA AZEREDO

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS FUTUROS PEDAGOGOS:
(DES)ARTICULAÇÕES ENTRE AS EXPECTATIVAS DISCENTES E AS
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

Canoas, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A993t Azeredo, Isabel Cristina da Silva.

Trajetórias formativas dos futuros pedagogos [manuscrito] :
(des)articulações entre as expectativas discentes e as práticas
educativas / Isabel Cristina da Silva Azeredo – 2025.

214 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle,
Canoas, 2025.

“Orientação: Prof^a. Dra. Hildegard Susana Jung”.

1. Educação. 2. Trajetória acadêmica. 3. Formação docente.
4. Prilei. I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

ISABEL CRISTINA DA SILVA AZEREDO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliana Dias - Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Cleides Antônio Casagrande - Universidade La Salle

Prof. Dra. Cristiele Magalhães Ribeiro - Universidade La Salle

Prof. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento - Universidade La Salle

Prof. Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa - Universidade La Salle

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung (orientadora) - Universidade La Salle

Área de concentração: Educação

Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 08 de dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha gratidão maior. Pela saúde, pela força e pela coragem que me sustentaram em cada etapa desta caminhada. Concluir um doutorado no Brasil é um privilégio para poucos, e eu reconheço a graça de ter sido conduzida até aqui. Agradeço por permanecer ao meu lado quando minhas forças vacilaram e por iluminar meus caminhos quando tudo parecia desafiador.

Aos meus pais, Otomar e Fátima, que sempre me ensinaram, pelo exemplo silencioso e incansável, o valor transformador dos estudos. Vocês me mostraram que a educação abre portas, amplia horizontes e fortalece a dignidade humana. Obrigada por cada incentivo, por cada palavra de apoio e por todas as vezes em que me ajudaram a cuidar das minhas filhas para que eu pudesse seguir estudando. O que alcancei aqui tem muito de vocês dois.

Ao meu esposo, Rudimar Grass, meu companheiro de vida, que não largou minha mão em nenhum momento. Obrigada por administrar nossa casa com tanto zelo, por cuidar das nossas filhas nos dias em que eu só conseguia cuidar da tese, por me acolher emocionalmente e por ser meu porto seguro. Sem o teu apoio, prático, afetivo e espiritual, eu não teria chegado até aqui. Este título também é teu.

Às minhas filhas, Sofia e Carolina, meus maiores amores e minhas maiores professoras. Sofia, que escolheu trilhar o caminho da licenciatura em Geografia inspirada, segundo ela, pela minha docência. O que talvez tu não saibas, filha, é que és tu quem me inspira a ser melhor. Carol, minha menina mais nova, que floresceu na adolescência mesmo sentindo minha ausência em tantos momentos. Vocês cresceram vendo a mãe estudar, fazer especialização, mestrado, doutorado, dar aula, coordenar curso, assumir responsabilidades. Talvez eu não tenha estado presente como gostaria, mas espero ter lhes mostrado, como meus pais me mostraram, o valor da educação e a força dos sonhos que não desistimos.

À Universidade La Salle, especialmente ao seu Reitor, Irmão Cledes Casagrande, minha profunda gratidão. Obrigada por permitir que esta pesquisa fosse realizada em sua casa, com abertura, confiança e generosidade, mesmo diante das fragilidades que uma investigação poderia revelar. O senhor me ofereceu liberdade acadêmica e um terreno fértil para pesquisar. É uma honra tê-lo em minha banca.

À diretora de graduação, professora Cristiele Magalhães Ribeiro, que diariamente me ensina sobre uma gestão humana, ética e assertiva. A convivência contigo me tornou não só uma melhor gestora, mas uma profissional mais sensível e consciente.

À professora Eliana Dias, membro da banca, agradeço por ter sido uma das entusiastas pela existência do PRILEI, por acreditar no programa e por construir caminhos para sua efetivação. É uma alegria imensa tê-la como avaliadora desta tese.

À professora Lúcia Rosa, minha parceira de coordenação no PRILEI por tanto tempo, agradeço pela leveza, pela parceria e pelo companheirismo. Com você aprendi que coordenar um curso pode ser leve, colaborativo e cheio de sentido.

À professora Dirlei, também membro da banca, agradeço de forma especial por ter me presenteado com o título desta tese. Um dia, após uma conversa, você me enviou o título que hoje nomeia este trabalho. Sua sensibilidade e precisão me encantaram profundamente.

À minha orientadora, professora Hildegard Susana Jung, deixo meu agradecimento mais profundo. Não tenho palavras suficientes para expressar o quanto sua presença humana, firme, sábia e afetiva marcou esta trajetória. Você me deu mais que orientação, deu-me o seu tempo, sua generosidade, sua paciência e seu afeto. Nunca falhou comigo. Sempre esteve presente, mesmo quando eu dizia que talvez não precisássemos nos encontrar naquela semana. Obrigada por cada *insight*, cada revisão cuidadosa, cada palavra que me colocou de volta ao eixo. Quando eu crescer, quero ser a professora que você é.

Aos meus alunos e alunas, especialmente aos estudantes do PRILEI, meu agradecimento emocionado. Acompanhei suas jornadas acadêmicas durante quatro anos, e vocês acompanharam a minha. Não largaram minha mão, responderam aos meus chamados, confiaram em mim, abriram seus corações e foram verdadeiros parceiros de caminhada. Vocês são trabalhadores, dedicados, cheios de fé, sensíveis, fortes e persistentes. Nossa história não termina aqui. Ela continua agora como colegas pedagogos. Eu ainda verei muitos de vocês brilharem, e estarei sempre com vocês e por vocês.

Ao Ministério da Educação, agradeço pela criação do Programa PRILEI, que transformou vidas, ampliou horizontes e possibilitou que tantas pessoas ingressassem

e permanecessem no ensino superior. Que venham mais programas como este. O Brasil precisa, a Educação precisa, nós precisamos.

Por fim, encerro com o coração cheio. Sou doutora. Mas, acima de tudo, sou professora. Que esta tese me torne uma professora ainda melhor, capaz de inspirar outros, assim como fui inspirada ao longo de toda minha vida.

*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma
continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o
mundo pela magia de nossa palavra.*
Rubem Alves

.....

*O melhor presente que podemos dar às pessoas é o nosso
tempo.*
Hildegard Susana Jung

RESUMO

Esta tese investiga as trajetórias formativas dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, bolsistas do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral (PRILEI), com o objetivo de compreender como se articulam suas expectativas às práticas educativas vivenciadas no âmbito universitário. Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019; 2021) e no pensamento freireano (Freire, 1996), a pesquisa assume a educação como prática social e intencional, promotora da emancipação humana. A abordagem metodológica é qualitativa, configurada como estudo de caso interpretativo, utilizando como instrumentos as cartas pedagógicas, as rodas de conversa e o diário de campo das pesquisadoras. A análise das 56 cartas pedagógicas recebidas (de um total de 86 esperadas), das anotações em diário de campo e das falas de 11 participantes do grupo focal foi realizada segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e interpretada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, reorganizada em quatro eixos temáticos: expectativas e projetos de futuro; superação de desafios pessoais e sociais; significados da educação como transformação; e pertencimento e apoio institucional. Os resultados evidenciam que a permanência e o êxito acadêmico dos bolsistas estão diretamente vinculados à presença de vínculos afetivos, ao acompanhamento institucional e à mediação pedagógica dialógica. O PRILEI constituiu-se, assim, como uma política pública de formação docente marcada por acolhimento, solidariedade e compromisso social. As anotações revelam que os estudantes (em sua maioria mulheres trabalhadoras e mães) enfrentaram múltiplas vulnerabilidades agravadas pelas enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul em 2024, que afetaram significativamente a comunidade acadêmica. Mesmo diante das perdas materiais e emocionais, permaneceram resilientes e engajados, demonstrando que o sentimento de pertencimento e o apoio recebido da Universidade, expresso na atuação solidária do corpo docente, no acolhimento entre colegas e no acompanhamento da coordenação do curso e da coordenação institucional, foram determinantes para a continuidade dos estudos. A pesquisa comprovou a tese de que se identificarmos as expectativas dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRILEI, do curso de Pedagogia, da Universidade La Salle no decorrer de sua trajetória formativa, será possível articular as práticas educativas a essas expectativas, com vistas a qualificar a formação inicial de professores. Conclui-se que a formação docente desenvolvida no PRILEI promoveu a passagem da experiência espontânea à consciência crítica, como propõe Saviani, possibilitando que os licenciandos se reconhecessem como sujeitos históricos e transformadores da realidade. O legado do Programa ultrapassa os limites institucionais, consolidando um modelo de formação comprometido com a justiça social e com a missão lassalista de educar para transformar. As perspectivas futuras incluem o acompanhamento longitudinal dos egressos, a ampliação da pesquisa para outras licenciaturas e instituições e a continuidade dos estudos em novos ciclos do PRILEI reafirmando a educação como esperança em movimento.

Palavras-chave: Trajetória Acadêmica; Formação Docente; PRILEI; Pedagogia Histórico-Crítica; Pertencimento Institucional.

RESUMEN

Esta tesis investiga las trayectorias formativas de los estudiantes del curso de Pedagogía de la Universidad La Salle, becarios del Programa Institucional de Fomento e Inducción de la Innovación de la Formación Inicial y Continua de Docentes con énfasis en la Educación Integral (PRILEI), con el objetivo de comprender cómo se articulan sus expectativas con las prácticas educativas vivenciadas en el ámbito universitario. Fundamentada en la Pedagogía Histórico-Crítica (Saviani, 2019; 2021) y en el pensamiento freireano (Freire, 1996), la investigación concibe la educación como una práctica social e intencional, promotora de la emancipación humana. El enfoque metodológico es cualitativo, configurado como un estudio de caso interpretativo, utilizando como instrumentos las cartas pedagógicas, los círculos de diálogo y el diario de campo de las investigadoras. El análisis de las 56 cartas pedagógicas recibidas (de un total de 86 esperadas), de las anotaciones del diario de campo y de las intervenciones de 11 participantes del grupo focal se realizó conforme al Análisis de Contenido de Bardin (2011) e interpretado a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica de Saviani, reorganizado en cuatro ejes temáticos: expectativas y proyectos de futuro; superación de desafíos personales y sociales; significados de la educación como transformación; y pertenencia y apoyo institucional. Los resultados evidencian que la permanencia y el éxito académico de los becarios están directamente vinculados a la presencia de vínculos afectivos, al acompañamiento institucional y a la mediación pedagógica dialógica. De este modo, el PRILEI se constituyó como una política pública de formación docente marcada por la acogida, la solidaridad y el compromiso social. Los registros revelan que los estudiantes —en su mayoría mujeres trabajadoras y madres— enfrentaron múltiples vulnerabilidades agravadas por las inundaciones ocurridas en Rio Grande do Sul en 2024, que afectaron significativamente a la comunidad académica. Incluso frente a pérdidas materiales y emocionales, se mantuvieron resilientes y comprometidos, demostrando que el sentimiento de pertenencia y el apoyo recibido de la Universidad —expresado en la actuación solidaria del cuerpo docente, en el apoyo entre compañeros y en el acompañamiento de la coordinación del curso y de la coordinación institucional— fueron determinantes para la continuidad de los estudios. La investigación comprobó la tesis de que, al identificar las expectativas de los estudiantes del Programa de Incentivo a la Licenciatura (PRILEI) del curso de Pedagogía de la Universidad La Salle a lo largo de su trayectoria formativa, es posible articular las prácticas educativas a dichas expectativas con el fin de cualificar la formación inicial docente. Se concluye que la formación docente desarrollada en el PRILEI promovió el paso de la experiencia espontánea a la conciencia crítica, como propone Saviani, posibilitando que los futuros docentes se reconocieran como sujetos históricos y transformadores de la realidad. El legado del Programa trasciende los límites institucionales, consolidando un modelo de formación comprometido con la justicia social y con la misión lasallista de educar para transformar. Las perspectivas futuras incluyen el seguimiento longitudinal de los egresados, la ampliación de la investigación a otras licenciaturas e instituciones y la continuidad de los estudios en nuevos ciclos del PRILEI, reafirmando la educación como esperanza en movimiento.

Palabras clave: Trayectoria Académica; Formación Docente; PRILEI; Pedagogía Histórico-Crítica; Pertenencia Institucional.

ABSTRACT

This thesis investigates the formative trajectories of students in the Pedagogy program at Universidade La Salle who are scholarship recipients of the Institutional Program for the Promotion and Induction of Innovation in Initial and Continuing Teacher Education with an emphasis on Integral Education (PRILEI), aiming to understand how their expectations are articulated with the educational practices experienced within the university context. Grounded in Historical-Critical Pedagogy (Saviani, 2019; 2021) and Freirean thought (Freire, 1996), the research conceives education as a social and intentional practice that promotes human emancipation. The methodological approach is qualitative, configured as an interpretive case study, using pedagogical letters, conversation circles, and the researchers' field diaries as instruments. The analysis of the 56 pedagogical letters received (out of 86 expected), the field diary notes, and the statements of 11 participants in the focus group was conducted according to Bardin's Content Analysis (2011) and interpreted in light of Saviani's Historical-Critical Pedagogy, reorganized into four thematic axes: expectations and future projects; overcoming personal and social challenges; meanings of education as transformation; and institutional belonging and support. The results show that the permanence and academic success of scholarship holders are directly linked to the presence of affective bonds, institutional monitoring, and dialogical pedagogical mediation. PRILEI thus emerged as a public policy for teacher education marked by welcoming practices, solidarity, and social commitment. The records reveal that the students—mostly working women and mothers—faced multiple vulnerabilities exacerbated by the floods that occurred in Rio Grande do Sul in 2024, which significantly affected the academic community. Even in the face of material and emotional losses, they remained resilient and engaged, demonstrating that the sense of belonging and the support received from the University—expressed through the solidarity of the teaching staff, peer support, and the guidance provided by course coordination and institutional coordination—were decisive for the continuity of their studies. The research confirmed the thesis that by identifying the expectations of students in the Incentive Program for Teaching Degrees (PRILEI) in the Pedagogy course at Universidade La Salle throughout their formative trajectory, it is possible to articulate educational practices to these expectations in order to enhance initial teacher education. It is concluded that the teacher education developed within PRILEI promoted the transition from spontaneous experience to critical consciousness, as proposed by Saviani, enabling pre-service teachers to recognize themselves as historical subjects and agents of social transformation. The Program's legacy goes beyond institutional boundaries, consolidating a model of education committed to social justice and the Lasallian mission of educating to transform. Future perspectives include longitudinal monitoring of graduates, expansion of the research to other teacher education programs and institutions, and the continuation of studies in new cycles of PRILEI, reaffirming education as hope in motion.

Keywords: Academic Trajectory; Teacher Education; PRILEI; Historical-Critical Pedagogy; Institutional Belonging.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CASA - Central de Apoio e Sucesso Acadêmico

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

NAE - Núcleo de Apoio ao Estudante

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PRILEI - Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral.

RP - Residência Pedagógica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instrumentos e Técnicas da Pesquisa.....	60
Figura 2 - Ciclo da Pesquisa Científica.....	70
Figura 3 - Erro no Catálogo da Capes.....	77
Figura 4 - Informativo da Presença da Rede La Salle no Brasil.....	100
Figura 5 - Eixos de Formação do Curso de Pedagogia - Universidade La Salle....	106
Figura 6 - Ilustração da organização dos dados da Roda de Conversa.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino no Brasil - Censo 2021	20
Gráfico 2 - Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino no Brasil - Censo 2024	21
Gráfico 3 - Taxa de Escolarização Bruta e Líquida: Ensino Superior.....	22
Gráfico 4 - Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2014-2021.....	24
Gráfico 5 - Distribuição dos ingressantes por grau acadêmico de curso - Censo 2021	25
Gráfico 6 - Distribuição dos ingressantes por grau acadêmico de curso - Censo 2024.....	26
Gráfico 7 - Distribuição percentual da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do Grupo Focal.....	56
Quadro 2 - Descrição dos Módulos do Curso de Pedagogia.....	107
Quadro 3 - Componentes dos Módulos do Curso de Pedagogia - Anos 1 e 2.....	109
Quadro 4 - Componentes dos Módulos do Curso de Pedagogia - Anos 3 e 4.....	110
Quadro 5 - Eixos Temáticos Emergentes das Cartas Pedagógicas.....	123
Quadro 6 - Questões Norteadoras da Roda de Conversa.....	135
Quadro 7 - Eixos, Categorias e Subcatego. da Análise da Roda de Conversa.....	139
Quadro 8 - Direcionamentos às Práticas Educativas a partir dos Achados da Pesquisa.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de Graduação ofertados pela Universidade La Salle (2025)
.....43

Tabela 2 - Quantitativo Prévio dos Resultados Obtidos.....75

Tabela 3 - Quantitativo Ajustado dos Resultados Obtidos BDTD.....76

Tabela 4 - Quantitativo Ajustado dos Resultados Obtidos no Catálogo CAPES.....78

Tabela 5 - Pesquisas Seleccionadas para
Análise.....79

SUMÁRIO

INICIANDO A CAMINHADA: O CONTEXTO DA PESQUISA E REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS.....	19
ETAPA I - AJUSTANDO A BÚSSOLA: PERCURSOS ORGANIZACIONAIS E METODOLÓGICOS	30
1. TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL DA PESQUISADORA.....	32
2. RELEVÂNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL DO ESTUDO	36
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
3.1 Caracterização do estudo.....	38
3.2 Problema de pesquisa, objetivos e tese da investigação	40
3.3 Campo Empírico	41
3.4 Participantes da pesquisa	49
3.5 Instrumentos de coleta de dados	52
3.6 Procedimentos para autorização do estudo.....	60
3.7 Análise dos dados.....	61
3.7.1 Fase da pré-análise.....	63
3.7.2 Fase da exploração do material	65
3.7.3 Fase do tratamento dos resultados.....	67
3.8 Cálculo de Amostra: Taxa de Resposta em Pesquisas Qualitativas.....	68
3.9 Cronograma	69
ETAPA II - RECONHECENDO O TERRENO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DOCUMENTAIS.....	72
1. REVISÃO DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS	73
1.2 Análise das Pesquisas Científicas Correlatas.....	79
2. PRÁTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR: INSPIRAÇÕES TEÓRICAS	86
3. A OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA: UM OLHAR HISTÓRICO	92
4. O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE LA SALLE.....	99
4.1 O PRILEI no Curso de Pedagogia da Universidade La Salle: Do Projeto à Efetivação.....	111
4.1.1 O acompanhamento dos estudantes PRILEI: pela Universidade e pelo MEC.....	114
4.1.2 Práticas Pedagógicas e Práticas Educativas no PRILEI.....	117
ETAPA III - TECENDO SENTIDOS PARA AS ESCRITAS E AS VOZES	121
1. ONDE AS ESCRITAS SE ENCONTRAM COM AS EXPERIÊNCIAS: ANÁLISE DAS CARTAS PEDAGÓGICAS	122
1.1 Eixo Expectativas e Projetos de Futuro	125
1.2 Eixo Superação e Desafios Pessoais	127

1.3 Eixo Significado da Educação como Transformação.....	128
1.4 Eixo Pertencimento e Apoio Institucional.....	129
2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE DAS CARTAS PEDAGÓGICAS..	132
3. ORGANIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA RODA DE CONVERSA	133
3.1 Critérios de Seleção dos Participantes	134
3.2 Objetivos da Roda de Conversa	135
3.3 Questões Norteadoras da Roda de Conversa	135
4 ENTRE VOZES E VIVÊNCIAS: ANÁLISE DA RODA DE CONVERSA	138
4.1 Eixo 1 – Expectativas Iniciais e Transformações na Trajetória Formativa..	141
4.2 Eixo 2 – Desafios Vivenciados e Estratégias de Superação	142
4.3 Eixo 3 – Construção da Identidade Docente e Compromisso Social.....	144
4.3.1 Subcategoria - Ampliação da compreensão da docência	146
4.3.2. Subcategoria - A dimensão ética e humana da identidade docente	147
4.3.3 Subcategoria - Estágio, extensão e cartas pedagógicas como espaços formativos	149
4.4 Eixo 4 – Perspectivas Futuras e Projeto de Vida	151
4.4.1 Subcategoria - Diploma como conquista pessoal e superação de trajetórias interrompidas.....	152
4.4.2 Subcategoria - Diploma como instrumento de transformação social e profissional	153
4.4.3 Subcategoria - Diploma como legado intergeracional e horizonte de futuro...	155
4.5 Considerações Finais da Análise da Roda de Conversa.....	156
5. DIÁRIO DE CAMPO DA AUTORA: NOTAS SOBRE PERMANÊNCIA, VÍNCULOS E FORMAÇÃO NO PRILEI	158
5.1 Caracterização das Turmas e Impressões Gerais.....	159
5.2 Observações sobre Vínculos, Permanência e Engajamento	160
5.3 Desafios e Estratégias de Superação.....	161
5.4 Reflexões das Pesquisadoras	162
5.5 Síntese Interpretativa das anotações	163
ETAPA IV - DO SONHO À CONCRETUDE: CONCLUSÃO DOS ESTUDOS.....	166
1 ENTRE SONHOS E EXPECTATIVAS: O INÍCIO DE UMA TRAVESSIA	168
2 CAMINHOS QUE SE CRUZAM: PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERMANÊNCIA	169
3 QUANDO O APRENDER É RESISTIR: VÍNCULOS, DESAFIOS E CONQUISTAS	170
4 O LEGADO DO PRILEI: EDUCAÇÃO COMO ESPERANÇA EM MOVIMENTO	175
REFERÊNCIAS.....	179
ANEXO I: EDITAL 66/2021 (MEC/SAEB/DIFOR)	190

ANEXO II - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....	198
APÊNDICE I: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	204
APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ESCRITA DE CARTA PEDAGÓGICA	206
APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PARTICIPAÇÃO EM RODA DE CONVERSA.....	209
APÊNDICE IV: MODELO DE CARTA PEDAGÓGICA ENVIADA PARA ESCRITA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	212

INICIANDO A CAMINHADA: O CONTEXTO DA PESQUISA E REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Tendo em vista a construção desta pesquisa acadêmica, optamos por investigar a trajetória formativa de futuros pedagogos, articulando suas expectativas com as práticas educativas realizadas na Universidade. No decorrer desta pesquisa, trataremos as trajetórias formativas também como trajetórias acadêmicas, posto que o universo do estudo situa-se no Curso de Pedagogia. Ainda que a formação acadêmica seja um dos aspectos da trajetória formativa de futuros pedagogos, o escopo do projeto situa-se, na trajetória discente e suas expectativas.

Em consonância com Zabalza (2004), partimos da premissa de que a educação superior é um recurso para o progresso social e que se tornou “o desejo legítimo de uma população em constante expansão” (Zabalza, 2004, p. 182). Portanto, entendemos que o ensino superior conduz o indivíduo à promoção de sua emancipação e ao aperfeiçoamento de sua autonomia. No Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 é o marco legal que assegura o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros. Consta na carta magna, em seu artigo 205 que:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

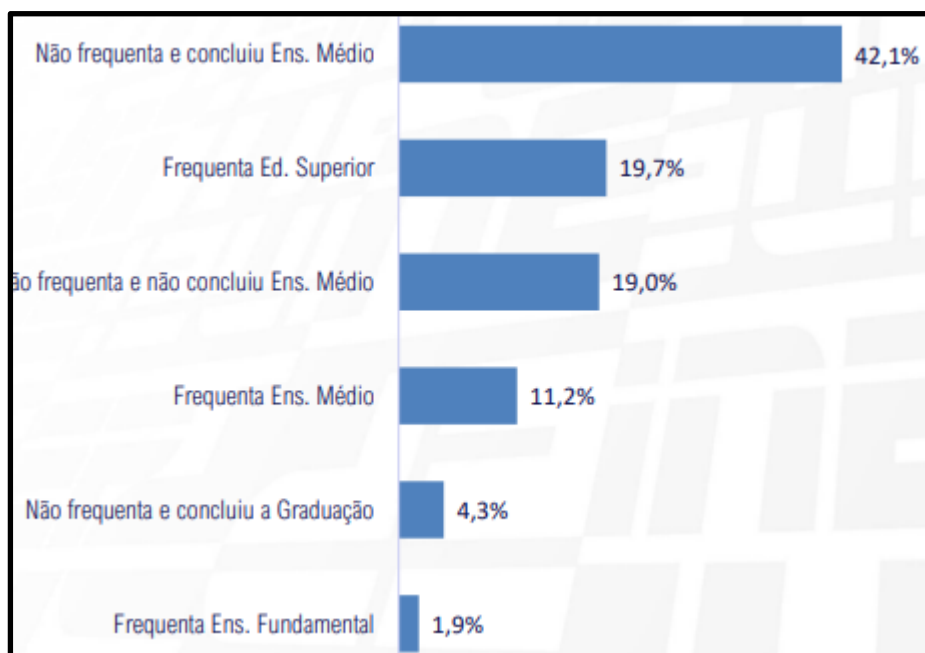
Ainda que o artigo referido não mencione diretamente o ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê em seu artigo 21 a composição das etapas da Educação no Brasil, considerando este nível de ensino, conforme exposto:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II - educação superior. (Brasil, 1996)

Neste sentido, entendemos que o ensino superior faz parte do processo educativo dos indivíduos, tornando-se uma etapa fundamental de sua educação plena, ainda que os indicadores de acesso ao ensino superior no Brasil estejam aquém do esperado. Ao considerarmos o Censo da Educação Superior 2021 (Brasil, 2021), produzido pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é possível perceber um

baixo índice de indivíduos que frequentam o ensino superior na faixa de idade entre 18 a 24 anos, conforme exposto no Gráfico 1 - Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino no Brasil - Censo 2021.

Gráfico 1 - Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino no Brasil - Censo 2021



Fonte: IBGE/Pnad C; gráfico elaborado por Deed/Inep (Brasil, 2022)

Ao analisarmos o Gráfico 1, verificamos que apenas 19,7% da população entre 18 e 24 anos frequentavam a educação superior no ano de 2021, sendo que este dado representa a taxa líquida. Este índice está distante da Meta 12, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que se encontra próximo do seu ciclo final e prevê:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (Plano Nacional de Educação, 2014-2024)¹.

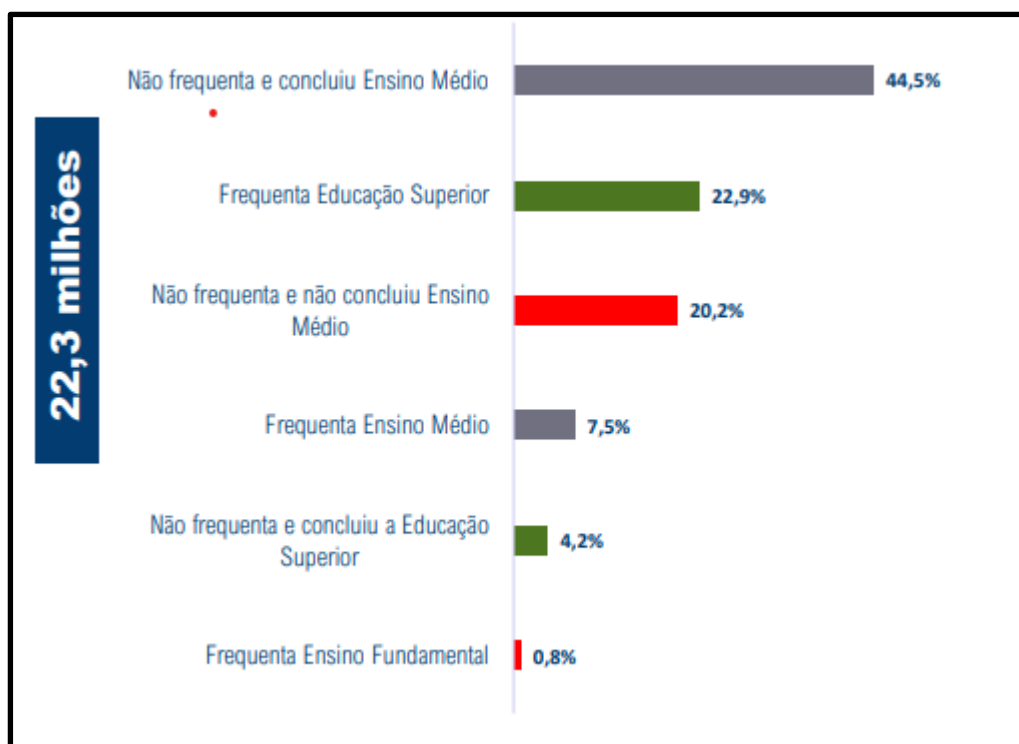
¹ Taxa bruta de matrícula: corresponde ao total de estudantes matriculados na educação superior, independentemente da idade, dividido pela população de 18 a 24 anos. Por isso, pode ultrapassar 100%, já que inclui alunos mais velhos ou mais jovens que essa faixa. Taxa líquida de matrícula: indica apenas o percentual de jovens de 18 a 24 anos efetivamente matriculados na educação superior. Por

Considerando que o PNE encontrava-se em seu ciclo final, este índice encontra-se inferior ao esperado para que a meta seja atingida no ano de 2024, uma vez que a taxa líquida estimada para o final do período de vigência do PNE é de 33%. Desta forma, evidencia-se que frequentar um curso superior no Brasil ainda é um privilégio para poucos. Durante décadas no Brasil o acesso à educação Superior foi restrito às famílias denominadas nobres, ou seja, aquelas que tinham recursos financeiros para garantirem a seus herdeiros acesso e permanência no ensino superior, (quase sempre localizado nas capitais e grandes centros urbanos).

Diante do exposto, também analisamos os mesmos dados do Censo da Educação Superior 2024, que teve seus resultados divulgados no último ano desta pesquisa (2025) e percebemos que o cenário não sofreu alterações significativas, porém houve um ligeiro aumento no percentual da população que frequenta o Ensino Superior e naqueles que concluíram essa etapa, além de uma leve redução naqueles que não frequentam e concluíram a graduação, conforme aponta o Gráfico 2 - Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino no Brasil - Censo 2024.

Gráfico 2 - Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino no Brasil - Censo 2024.

isso, representa com mais precisão o acesso da população em idade “esperada” para estar no ensino superior.

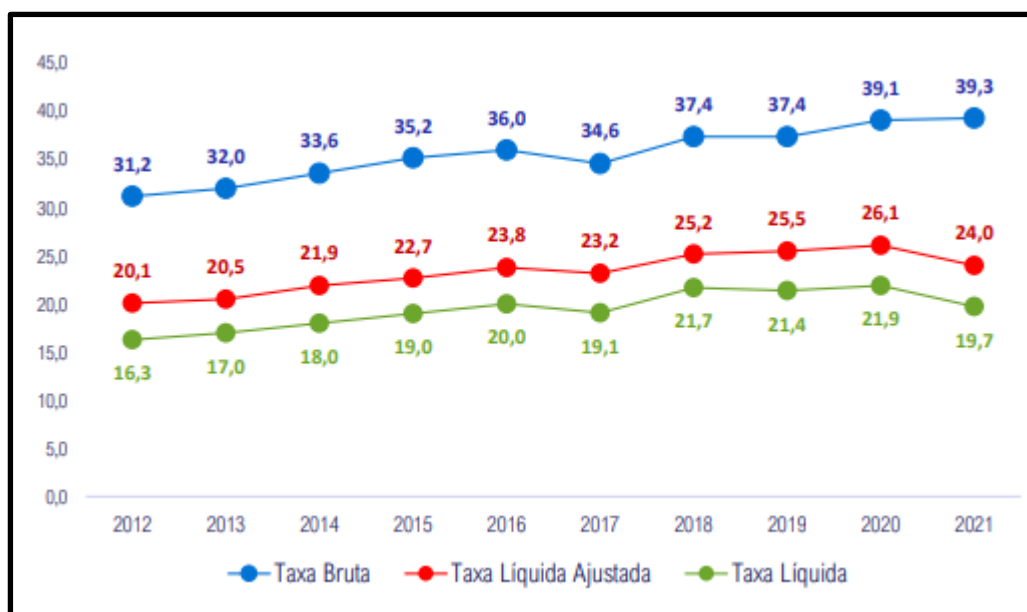


Fonte: IBGE/Pnad e Pnad C; gráfico elaborado por Deed/Inep (INEP, 2025)

Como podemos observar no Gráfico 2, 22,9% da população entre 18 e 24 anos frequentam o Ensino Superior, um ligeiro aumento diante dos 19,7% do Censo do ano de 2021. Já o dado referente aos que não frequentam e concluíram a graduação sofreu uma breve queda, já que em 2021 este percentual representava 4,3% e nos dados mais atuais, de 2024, reduziu para 4,2%.

Ainda, se considerarmos os levantamentos realizados pelo INEP em anos anteriores, especificamente nos anos de 2018, 2019 e 2020, observamos que a taxa líquida de frequência ao ensino superior apresenta uma queda, conforme apresentado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Taxa de Escolarização Bruta e Líquida: Ensino Superior



Fonte: IBGE/Pnad e Pnad C (2018-2021); gráfico elaborado por Deed/Inep (Brasil, 2022)

No ano de 2018 a taxa líquida havia apresentado uma variação positiva em relação ao ano de 2017, elevando de 19,1% para 21,7% a população de 18 a 24 anos que frequentava ou já havia concluído o ensino superior. No ano de 2019, houve uma discreta queda neste índice, para 21,4%, já em 2020 foi apresentada, novamente uma variação positiva, para 21,9%. E, por fim, em 2021, uma queda considerável para 19,7%.

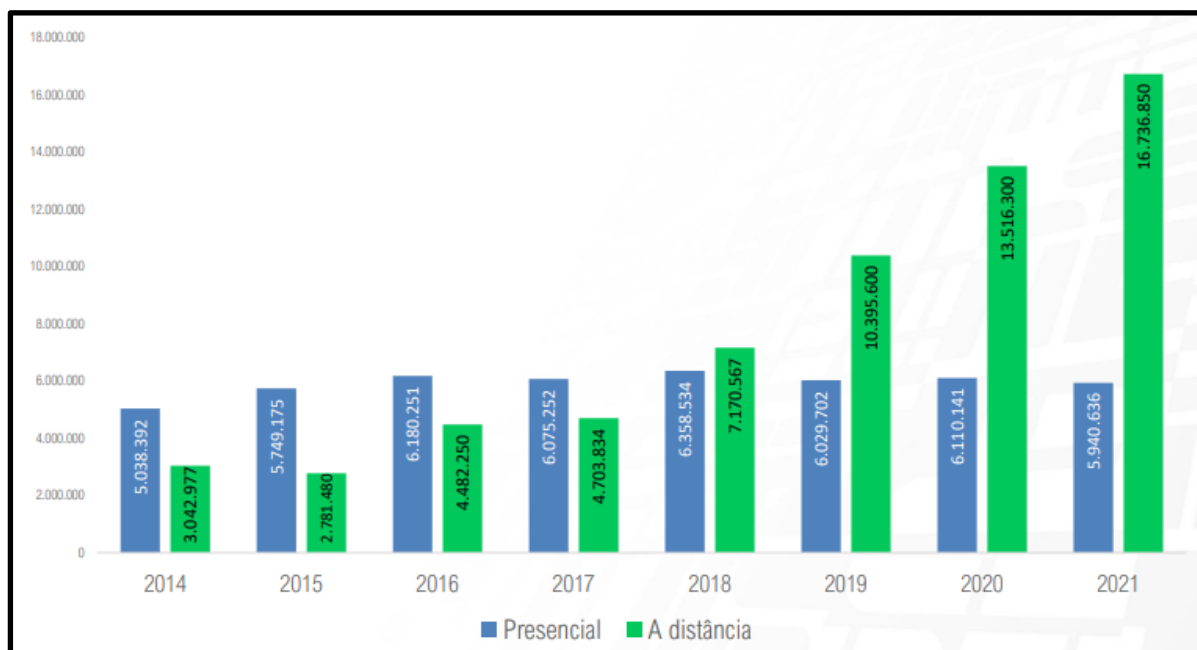
Podemos associar este índice de queda apresentado no ano de 2021 à pandemia da COVID-2019, que assolou a população mundial entre os anos de 2019 e 2022, e que ainda não foi totalmente superada, visto que apesar da vacina, novas variantes ainda causam temores. Os cursos presenciais foram aqueles que sofreram maior impacto em relação ao número de ingressantes e a evasão, pois com as Universidades fechadas, muitos estudantes migraram para os cursos à distância outros foram condicionados a abandonarem os estudos, seja por fatores econômicos, sociais, emocionais ou, inclusive, por óbito.²

Torna-se também conveniente registrar que o aumento da oferta não apresenta relação direta com o índice de frequência ou com o índice de pessoas que possuem ensino superior completo no Brasil. Conforme Teixeira (1969), saímos de 24 escolas de ensino superior em 1900 para 375 em 1968 e com o passar dos anos, pode-se

² Em novembro de 2022 o Brasil registrava 689 mil óbitos por COVID, de acordo com os dados do Ministério da Saúde.

perceber o avanço na oferta desta modalidade de ensino, embora a elevação nos indicadores de frequência ainda representem um desafio. De acordo com o último Censo do Ensino Superior elaborado pelo INEP há 2574 instituições de ensino superior no Brasil, sendo que 2261 pertencem à iniciativa privada, incluindo as IES comunitárias (BRASIL, 2022). Essas IES tem aumentado gradativamente seu número de vagas ofertadas, essencialmente no ensino à distância, conforme apresentado no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2014-2021.



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (Brasil, 2022)

No entanto, apesar deste histórico de aumento de vagas no ensino à distância representado pelo Gráfico 4, as matrículas não acompanham esta evolução tão acelerada da oferta de vagas, visto que, de acordo com o INEP, o total de matrículas efetivas no ensino superior somam 8.987.120 no ano de 2021 considerando o ensino presencial e a distância, representando pouco mais de 40% das vagas efetivamente oferecidas pelas IES do Brasil (Brasil, 2022).

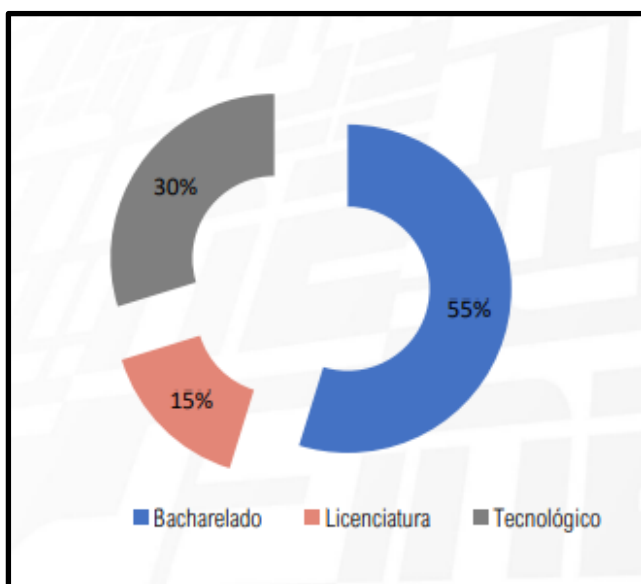
Apesar dos avanços na educação superior brasileira, os números mostram que este diploma é um privilégio, ainda para poucos. Nos Estados Unidos, a média de adultos de 25 a 34 anos com ensino superior completo é de 49%; no Brasil, apenas 22,9% conforme os dados apresentados no Gráfico 2 (Brasil, 2025). O Brasil também fica atrás de outros países da América Latina, como México (24%), Colômbia (30%), Chile (34%) e Argentina (40%), como evidenciam Ceará, Amorozo, Buono (2021).

Ao considerarmos os cursos de licenciatura, que contemplam o objeto principal deste estudo, percebemos que a ocupação das vagas ofertadas nos cursos de Pedagogia nas IES públicas atinge um índice 60%, enquanto das IES privadas não passa de 32%. O número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos. Por outro lado, o número de

ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014, tendo o menor valor registrado em 2021 da série histórica dos últimos 10 anos. A Licenciatura registrou uma queda de -12,8% entre 2020 e 2021 (Brasil, 2022).

Ao analisarmos o período de 2011-2021, observaremos que apenas 15% dos ingressantes da graduação optaram por cursos de licenciatura, enquanto 30% aderiram a cursos de graduação tecnológico e a maior parte, 55%, por bacharelado, conforme exposto no Gráfico 5 - Distribuição dos Ingressantes por grau acadêmico de curso:

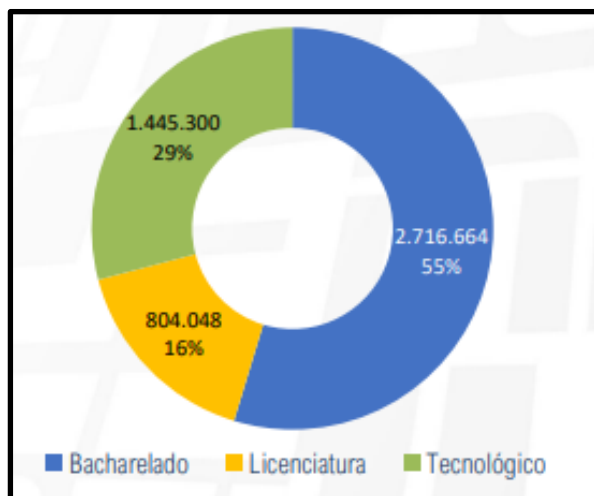
Gráfico 5 - Distribuição dos ingressantes por grau acadêmico de curso - Censo 2021



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (Brasil, 2022)

Ao compararmos estes dados com os fornecidos pelo MEC/Inep no Censo de 2024, observamos um ligeiro aumento no ingresso nas Licenciaturas, de 15% para 16%, associado ao decréscimo do ingresso nos cursos Tecnológicos, que variou de 30% para 29%, conforme representado no Gráfico 6 - Distribuição dos ingressantes por grau acadêmico de curso - Censo 2024.

Gráfico 6 - Distribuição dos ingressantes por grau acadêmico de curso - Censo 2024



Fonte: Fonte: IBGE/Pnad e Pnad C; gráfico elaborado por Deed/Inep (INEP, 2025)

Tais índices causam preocupação em toda sociedade, mobilizando os órgãos públicos e as IES a proporem soluções para evitar que este cenário de baixa adesão aos cursos de licenciatura se perpetue, dada a relevância de termos professores com formação adequada para atendimento às demandas da Educação e dos indivíduos. Para Gadotti (2007) na Escola pode faltar tudo, exceto professores e estudantes, pois a Educação é feita de gente. Para Freire (1997, p.46) “...o professor é um realizador de sonhos”. Não é admissível a falta de professores em qualquer nação.

No primeiro semestre de 2022 o curso de Pedagogia presencial da Universidade La Salle, com sede situada na região metropolitana de Porto Alegre - RS, recebeu um grupo de estudantes bolsistas de um Programa do Governo Federal nas turmas do primeiro semestre, se tratavam 96 alunos, que foram selecionados a partir de um edital que previa bolsas integrais, uma ação resultante da formação de uma Rede de Universidades e de um Programa do Ministério da Educação - MEC e da Secretaria de Educação Básica - SEB, o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral - PRILEI. A regulamentação deste Programa está estabelecida pela Portaria MEC/SEB no 412, de 17 de junho de 2021³.

³Publicado no Diário Oficial da União - DOU em: 30/09/2021 | Edição: 186 | Seção: 3 | Página: 56
Órgão: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-66/2021-348817602>

De acordo com o Edital 66/2021, do MEC/DIFOR/SEB, disponível integralmente no Anexo 1, o referido Programa apresenta dentre os objetivos específicos a intenção de contribuir para o alcance da Meta 15 do PNE, oferecendo, aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Outrossim, este mesmo edital possibilitou que as vagas também fossem ocupadas por pessoas que tivessem realizado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, sem a necessidade de terem vínculo profissional com a Educação Básica, o que possibilitaria que muitos sonhos de ser professor fossem realizados.

De acordo com o Edital 66/2021, o propósito consiste em:

[...] atender às finalidades da Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, especificamente das Metas 1, 4, 5, 7, 12 e 15 e das Estratégias 1.8, 1.9, 4.3, 5.6, 7.5, 7.26, 12.4, 15.1, 15.4, 15.5, 15.8 e 15.9; do Decreto no 8.752, de 9 de maio de 2016; e do Decreto no 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação, com referência ao artigo 11, inciso IV, alínea a e artigo 13, incisos I e II, que estabelecem as competências da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação. (Edital 66/2021 MEC/DIFOR/SEB, 2021)

Das 160 vagas ofertadas pela Universidade La Salle, que constitui o campo empírico desta pesquisa, 96 foram preenchidas por estudantes que ingressaram no curso de licenciatura em Pedagogia, destes, pelo menos 60 já atuavam profissionalmente na área da Educação. Em sua maioria⁴ um público composto por mulheres, na faixa dos 40 anos de idade, trabalhadoras do segmento da Educação Infantil, sem formação no ensino superior. Outro dado a ser considerado para obtenção do perfil dos estudantes em questão é que 48 deles já atuavam profissionalmente no segmento da educação básica pública, essencialmente nas esferas estaduais e municipais, ocupando cargos como assistente de educação infantil e professor de anos iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, este grupo de alunos ingressantes do curso de Pedagogia contempla diretamente a um dos objetivos propostos pelo Programa do Governo Federal, qual seja: “oferecer aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (Edital 66/2021, MEC/DIFOR/SEB).

⁴ Mais de 60% dos acadêmicos PRILEI do curso de Pedagogia com este perfil.

Ao ingressarem no primeiro semestre do curso de Pedagogia, este grupo de estudantes manifestou satisfação e orgulho por passar a integrar o espaço universitário. Nas rodas de apresentações que ocorriam na primeira semana letiva, em cada uma das disciplinas que integrava a grade do primeiro semestre do curso, não raro eram os relatos emocionados dos professores em relação ao que escutavam desses estudantes, de suas histórias de vidas e do quão caro lhes parecia ocupar este “local privilegiado” da educação, o ensino superior.

Em meio a um grupo tão diverso, encontramos muitas expectativas e especificidades em relação à jornada acadêmica que estes indivíduos passaram a experienciar a partir do ano de 2022. A integralização do curso de Pedagogia dos bolsistas PRILEI está prevista para o segundo semestre do ano de 2025, período que coincide com a finalização e apresentação deste estudo. Percebemos que o objeto da tese estava à nossa frente e que os participantes da pesquisa estavam em nossas salas de aula.

Inicialmente, logo nas primeiras orientações do doutorado, orientanda e orientadora dividiram o desejo de centralizar a pesquisa sob o aspecto da aprendizagem no ensino superior, tendo os estudantes como principais participantes deste estudo. No decorrer do tempo, percebeu-se que este estudo envolveria muito mais que aspectos da aprendizagem, foi quando optamos por ampliar o contexto para trajetórias educativas dos futuros pedagogos. Compreendemos que as expectativas dos estudantes ao ingressarem no ensino superior envolvem mais do que a aprendizagem, elas abarcam as relações estabelecidas, uma nova forma de se relacionarem e de se reconhecerem como indivíduos.

Neste contexto, o problema está posto e baseado em como articular as expectativas dos estudantes bolsistas PRILEI com as práticas educativas da Universidade. Buscamos analisar como ocorre a articulação entre as expectativas discentes e as práticas educativas, no decorrer da trajetória formativa dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Ao identificarmos as expectativas dos estudantes PRILEI e relacioná-las às práticas educativas iremos propor direcionamentos com potencial de aplicação à formação inicial de professores no Ensino Superior.

Na próxima seção, a qual denominamos de Etapa I - Ajustando a Bússola -: Percursos Organizacionais e Metodológicos está disposta a organização

metodológica deste estudo, contemplando a trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora, a relevância social e educacional do estudo e os procedimentos metodológicos.

ETAPA I - AJUSTANDO A BÚSSOLA: PERCURSOS ORGANIZACIONAIS E METODOLÓGICOS

A partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, neste doutorado, questionamentos em relação à pesquisa científica e aos trajetos metodológicos me acompanham. Inicialmente, a definição do tema de pesquisa remeteu a estudos aprofundados, ainda que ele estivesse resumidamente definido desde a conclusão do mestrado, situado em uma ampla perspectiva das práticas educativas no ensino superior.

Com a ampliação de conceitos epistemológicos e metodológicos, propiciados a partir de reflexões advindas das disciplinas de Epistemologia da Educação⁵ e de Metodologia da Pesquisa⁶, cursadas no primeiro semestre do ano de 2022, o percurso da pesquisa passou a nos inquietar de forma ainda mais desafiadora, a rigidez metodológica de uma tese de doutorado abriu espaço para criatividade e inovação, fomos impulsionadas pelos professores a construir novos percursos. Tal perspectiva, se distância daquela apresentada por Lucena e Ferreira (2019), que afirmam:

Na nossa formação como pesquisadores, somos levados a repetir conceitos ao invés de formular possíveis inovações. Isso se dá devido ao eurocentrismo das Ciências Humanas, replicado nas universidades ocidentais. (Lucena e Ferreira, 2019, p.29)

Neste contexto, o primeiro ano de realização deste estudo foi marcado por constantes ajustes em relação à temática, os objetivos e a metodologia empregada. Durante os encontros periódicos entre orientadora e orientanda, foram sendo construídas, desconstruídas e reconstruídas novas perspectivas, até que este percurso metodológico estivesse delineado e fosse apresentado nesta seção. Vale ressaltar que a banca de qualificação foi valiosa para validar e qualificar esta tese e colaborou com seus apontamentos para melhoria deste estudo de modo significativo. Cabe ressaltar que optamos por submeter a presente pesquisa ao Comitê de Ética e

⁵ Docente responsável: Prof. Dr. Fabrício Pontin, do PPGE, da Universidade La Salle.

⁶ Docentes responsáveis: Prof. Dr. Ir. Cledes Casagrande e Prof. Dr. [Gilberto Ferreira da Silva](#)

Pesquisa - CEP da Universidade após a Banca de qualificação, tendo em vista os apontamentos e sugestões de adequações emitidos pelos membros da banca. O presente capítulo descreve os percursos organizacionais e metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa, assim como a trajetória da pesquisadora, como um complemento à justificativa deste estudo. Dessa forma, está composto pelas seguintes seções: trajetória acadêmica-profissional da pesquisadora, relevância do estudo, problema, objetivos, tese da pesquisa e aspectos metodológicos - caracterização do estudo.

1. TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Minha atuação profissional teve início em uma escola, quando ainda cursava o ensino médio, no final dos anos 90. Embora meu contrato previsse o atendimento de pais e alunos na recepção da escola e outras atividades técnico-administrativas, minha curiosidade e a natureza inquieta me impulsionaram a ultrapassar os portões da recepção e a burocracias escolares. Tal ousadia me possibilitou vivenciar com maior proximidade as rotinas escolares e os processos de ensino e de aprendizagem, me causando interesse pelo contexto educacional.

O início da minha vida acadêmica no curso de Pedagogia - Multimeios e Informática Educativa, pela PUCRS, possibilitou a renovação do meu contrato no Colégio, foi quando passei a auxiliar os professores nas aulas de informática e na elaboração de projetos com uso de diferentes tecnologias educacionais. Ao se aproximar do término do meu contrato de estágio, participei de um concurso para trabalhar numa instituição financeira, na União de Bancos Brasileiros – UNIBANCO, no qual fui admitida no princípio de 2002.

Este período da minha vida foi marcado por desafios e descobertas constantes, a responsabilidade de conciliar a faculdade com o trabalho em uma empresa que almejava resultados me proporcionou amadurecimento e certificou algumas de minhas escolhas. Naquela época os Bancos informatizavam seus processos de atendimento aos clientes, tornando-se mediados por tecnologias. Vivenciei a prática de apoiar o uso desses recursos, de aprender e ensinar as pessoas a lidar com as inovações, reforçando as convicções acerca da minha escolha, a área da Educação, que me apoiava de forma metodológica no constante exercício de aprender e ensinar, visto que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (Paulo Freire, 1996, p. 22). Curiosamente, me tornei educadora enquanto trabalhava em um Banco.

Realizei estágios em diferentes espaços: em escolas públicas (em uma com EJA, na outra com Ensino Fundamental regular); em escola particular; também em empresa comercial. Busquei aproveitar todas as oportunidades para adquirir

conhecimento e contribuir nos locais onde atuei, sempre tive disposição e vontade imensurável de aprender. No ano de 2007 encerrei, definitivamente, meu ciclo como bancária, ainda que minha carreira estivesse evoluindo de forma positiva e promissora na instituição financeira. Esta escolha, que alterou o curso de minha trajetória profissional, veio a partir de uma proposta para atuar em uma instituição de ensino superior, junto à uma equipe de educação a distância, exercendo funções de apoio tecnológico e pedagógico aos docentes e discentes das disciplinas semipresenciais desta instituição.

Poucos meses após meu ingresso no ensino superior fui convidada a fazer parte da equipe de tecnologia da informação, no departamento de Tecnologia da IES. Neste período passei a conviver mais próxima de desenvolvedores de sistemas, mediando às solicitações advindas do setor acadêmico, tornando-as compreensíveis aos analistas de sistemas, auxiliando-os para que o produto final atendesse às necessidades educativas. Passado algum tempo, assumi a gestão da área de tecnologia da informação da Rede em que atuava, contemplando outras IES e escolas de Educação Básica.

Neste momento, também passei a conciliar o ensino superior com inserções na educação básica, como alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental⁷ e formadora de professores, acompanhando a evolução das condições de aprendizagem destes indivíduos, impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais.

Nos anos de 2011 e 2012, tive a oportunidade de atuar como tutora no curso a distância de formação continuada de professores em Tecnologias de Informação e Comunicação Acessíveis, oferecido pelo Ministério da Educação e desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS⁸, realizado na plataforma virtual Teleduc. Foi uma experiência significativa, pude conviver com professores de diferentes contextos educacionais, realidades sociais distintas, das mais diversas regiões do Brasil.

No ano de 2013 assumi a coordenação pedagógica do Núcleo de Educação a Distância, o que me possibilitou uma maior aproximação com a área acadêmica e a

⁷ Ao atuar como colaboradora desta Rede de Educação, também exercia o cargo de professora volante e substituta nos Colégios, tendo maior vínculo com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental.

⁸ Sob a coordenação do Núcleo de Informática na Educação Especial – NIEE e o Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação – CINTED.

oportunidade de novas aprendizagens. Em paralelo, também ministrava, como docente, disciplinas de Informática, do projeto de Extensão, Universidade do Adulto Maior, onde tive o prazer de trabalhar (mais aprender, do que ensinar) com pessoas da terceira idade, porém um grupo muito diverso em relação às condições e aos estilos de aprendizagem. Essa foi uma experiência valiosa, que me conduziu a remodelar minhas práticas de ensino a partir das necessidades dos aprendizagem dos indivíduos. Na sequência, tornei-me membro do Colegiado do curso de Pedagogia. Neste momento optei por consolidar minha carreira acadêmica realizando o Mestrado em Educação.

Após a conclusão do Mestrado participei da seleção e da formação para me tornar avaliadora do INEP/MEC, atualmente faço parte do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS), realizando avaliações de autorização e reconhecimento de cursos de licenciatura presencial e à distância. No final do ano de 2018 surgiu o convite para assumir a Coordenação do Curso de Pedagogia, o que possibilitou me aproximar ainda mais da gestão educacional, área ao qual estou vinculada até os dias atuais, embora sem me afastar daquele que considero o ambiente mais nobre da Educação, a sala de aula, pois conforme Rubem Alves (2002) “só carregamos as ferramentas necessárias para as situações que estamos vivendo.”

Todas essas vivências colaboraram para minha evolução e, especialmente, para perceber a importância da formação continuada na vida de um educador, pois os processos de mudanças são constantes, representados por avanços científicos e tecnológicos. Desse modo, a educação continuada não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior, pois, independentemente da qualidade de sua formação inicial, é fundamental que o professor dê prosseguimento a sua formação, já que é inaceitável a ideia de que, em algum momento, possa ela ser considerada completa e esgotada.

Pouco tempo após concluir o curso de Pedagogia já estava inserida no ensino superior e com o objetivo de me qualificar, cursei uma Pós-Graduação Lato Sensu em Educação a Distância, pelo SENAC-RS. Neste período ampliei minhas produções técnicas, ao ministrar diversas formações tecnológicas e pedagógicas, voltadas para formação de professores no âmbito das tecnologias educacionais.

Com a evolução da minha caminhada profissional no Ensino Superior senti a necessidade de realizar a Pós-Graduação Stricto Sensu, então cursei o Mestrado em Educação, pela PUC-RS, e para contemplar minhas vivências, escolhi a linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, na qual desenvolvi a seguinte pesquisa: Recursos do Moodle como apoio à prática pedagógica: investigando o fazer docente.

Ao finalizar o Mestrado, no ano de 2016, já tinha interesse no Doutorado, entretanto, optei por consolidar minha carreira profissional, adquirir conhecimentos advindos da prática, a partir dos quais pude intensificar minha caminhada docente e fortalecer os laços com a Academia, ministrando diferentes disciplinas, atuando enquanto coordenação de curso, ministrando formações para docentes e realizando avaliações regulatórias. Esta tem sido uma trajetória contínua de estudos, aprendizagens e amadurecimento, que favorece uma maior convicção acerca de minhas escolhas.

Torna-se relevante mencionar que minha dissertação de mestrado esteve centrada sobre a ação docente e suas práticas pedagógicas, enquanto neste momento, na pesquisa de doutorado, centramos no olhar para o estudante e suas expectativas em relação à jornada acadêmica. Portanto, o foco se estabelece mais para aprendizagem do que para o ensino, embora esta nova pesquisa também forneça subsídios e direcionamentos aos gestores e professores universitários.

Ansiamos que, da perspectiva da gestão educacional, esta pesquisa contribua para a reflexão de novas diretrizes, especialmente dos cursos da modalidade presencial, que suscitem um novo direcionamento após este período de ensino remoto provocado pela pandemia da COVID-19. Entendemos que o formato de oferta dos cursos presenciais necessita ser repensado e as práticas educativas ressignificadas, para que permaneçam sustentáveis e condizentes às demandas dos estudantes e da sociedade, mas com atenção às regulamentações e diretrizes dos órgãos reguladores. Nesse sentido, compreender o perfil do “novo” estudante e suas expectativas representa um ponto de partida importante para esta pesquisa.

Já em relação a formação de professores, com esta tese, trazemos elementos que contribuem para o direcionamento das ações docentes e suas estratégias de ensino, propiciando o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com as expectativas e necessidades dos estudantes.

2. RELEVÂNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL DO ESTUDO

Ao abordar a relevância desta pesquisa, torna-se importante referir que a mesma encontra-se ancorada na tríplice pessoal-profissional, acadêmico-científica e social. De acordo com Nóvoa (1988, p. 128), “o adulto em formação é portador de uma história de vida [...]”, o autor ainda afirma que “a formação é sempre um fenômeno de cunho individual, na tríplice dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”. Neste sentido, minha relação com a temática proposta está pautada em na trajetória pessoal, acadêmica e profissional percorridas, essencialmente, enquanto professora e gestora do curso de Pedagogia.

Para Saviani (2021) faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social. E desta forma, fundamenta-se a marca distintiva da pedagogia histórico-crítica, a qual se pretende balizar esta pesquisa, a partir da investigação acerca da trajetória acadêmica de estudantes do curso de Pedagogia e de suas expectativas para esta jornada formativa.

Desde a introdução desta pesquisa buscamos justificar a sua relevância, a partir de dados apresentados em relação à oferta e ingresso ao ensino superior no Brasil, especialmente nos cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas. Conforme já mencionado, apenas 15% dos ingressantes do ensino superior optaram por cursos de licenciatura no período entre os anos de 2011 e 2021. Tal fato, preconiza um futuro preocupante para a Educação. Neste sentido, Programas como o PRILEI, que incentivam a formação de professores, se tornam essenciais, não somente para qualificar os profissionais que já atuam na Educação sem a formação adequada, como também para formar novos professores e suprir a demanda da sociedade.

É sabido que a conclusão de um curso superior no Brasil é um desafio ainda maior do que o ingresso. Zago (2006) afirma que ingressar na Universidade é uma

vitória para grupos menos favorecidos da população, mas outra imensamente maior é permanecer nela até o final do curso. Para além da oferta de vagas e das bolsas integrais de incentivo, há outras questões envolvidas que impactam diretamente na permanência e na conclusão de um curso superior. Ao longo da trajetória acadêmica inúmeros são os desafios enfrentados pelos estudantes, que abarcam questões sócio-econômicas, culturais, relações pessoais e outras subjetividades, como os sentimentos envolvidos na relação com o meio e os indivíduos que o compõem.

É preciso compreender que a formação inicial de professores ocorrida nos cursos universitários demanda mais que a amplitude na oferta de vagas, que o interesse no ingresso e a concessão de bolsas integrais fomentadas pelo poder público e pelas Universidades, nela também estão envolvidas expectativas que podem não estar bem articuladas com as práticas educativas. Reconhecer as expectativas dos estudantes se torna crucial para que sejam delineadas estratégias que viabilizem a formação integral desses indivíduos, incentivando sua permanência e qualificando a jornada formativa no ambiente universitário.

Para além das práticas pedagógicas, que suscitam a ação direta do professor, analisamos as práticas educativas com toda sua amplitude, uma vez que o ambiente acadêmico não está composto apenas por salas de aula e pelas aprendizagens técnicas inerentes à formação de um profissional da Educação. Há outras áreas, espaços e indivíduos envolvidos na formação inicial de professores, de apoio direto e indireto. Todos eles podem se tornar propulsores de permanência ou de evasão, compondo a articulação entre as expectativas e a realidade da jornada acadêmica.

Percebe-se a complexidade da trajetória universitária refletindo nos estudantes bolsistas PRILEI do curso de Pedagogia e a Universidade buscando estratégias para garantir uma jornada acadêmica de aprendizagens significativas e de qualidade. Neste sentido, identificar as expectativas e os sentimentos imbricados na trajetória acadêmica deste grupo de estudantes pode suscitar novos direcionamentos para o atendimento de suas necessidades, possibilitando aquela que Zago (2006) considera a maior vitória de um universitário, a conclusão do curso de graduação.

3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo descrevemos a caracterização do estudo; as justificativas que conferem relevância ao estudo proposto; o problema, os objetivos e a tese; o contexto e os participantes do estudo; os instrumentos de coleta de dados e à técnica a ser adotada para a análise desses dados; os procedimentos para a autorização do estudo e o cronograma.

3.1 Caracterização do estudo

Para Gil (2002), a pesquisa é definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Tendo em vista a subjetividade do contexto explorado, a abordagem da pesquisa caracteriza-se como qualitativa, no qual o percurso assume maior relevância do que o resultado final, o como ocorre é o nosso propósito, considerando as expectativas da trajetória acadêmica dos estudantes bolsistas PRILEI, do curso de Pedagogia. A pesquisa qualitativa configura-se a partir da subjetividade do contexto analisado, tornando-se menos pragmática que a pesquisa quantitativa.

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2004, p. 21-22).

Compreendemos que as expectativas envolvidas na trajetória acadêmica da formação inicial de professores podem estar relacionadas com vivências acumuladas e outras questões de ordem pessoal, como valores e atitudes. A pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender esta multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social (SILVA et al, 2022), por esta razão entendemos sua maior adequação ao estudo proposto.

Segundo Zanelli (2002, p. 83) a abordagem qualitativa deve “[...] buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”. O enfoque qualitativo apresenta as seguintes características: o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de

técnicas e métodos estatísticos, têm caráter descritivo, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (Godoy, 1995)

Apesar da escolha pela pesquisa qualitativa, que melhor se adapta ao contexto, sempre que houver possibilidade serão inseridos neste estudo gráficos e tabelas, com a intenção de melhor ilustrar dos dados, uma vez que Bardin (2008, p. 15) afirma que “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”, quando esta é possível. Entendemos que o uso de elementos ilustrativos servirá de forma complementar para introduzir dados em relação à oferta e ao ingresso no ensino superior e para organizar os achados, quando do processo de análise dos dados obtidos a partir de instrumentos sistematicamente utilizados.

Quanto a modalidade, este estudo contempla um estudo de caso, que segundo Yin (2001), representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Neste estudo podemos sugerir que ao relacionarmos as expectativas dos estudantes com as práticas educativas da Universidade estamos investigando um caso único, embora repleto de coletividade, por estar composto por múltiplos sujeitos. Para Ventura (2007, p. 385) “[...] o que torna exemplar um estudo de caso é ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente”.

Na sequência está detalhada a unidade de análise, com a apresentação do problema de pesquisa, tese, objetivos, campo empírico, participantes e instrumentos. De acordo com Yin (2005), classificamos a unidade de análise como caso único, no qual o autor considera:

Casos únicos: são válidos e decisivos para testar a teoria, quando é raro ou extremo; quando é representativo ou típico, ou seja, se assemelha a muitos outros casos; quando é revelador, ou seja, quando o fenômeno é inacessível; e longitudinal, em que se estuda o caso único em momentos distintos no tempo.

Tendo em vista a coleta pretendida, da expectativa dos estudantes PRILEI em relação à trajetória acadêmica em diferentes momentos do curso de licenciatura em Pedagogia, entendemos que este estudo pode estar definido como um fenômeno longitudinal, no qual um único grupo de participantes será abordado em momentos distintos no tempo.

3.2 Problema de pesquisa, objetivos e tese da investigação

Segundo Minayo (2004, p. 8), “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”. Podemos afirmar que o problema desta pesquisa está articulado com estudos anteriores e poderá servir de balizador para investigações futuras, a fim de qualificar as práticas educativas das Universidades na oferta de cursos de licenciaturas.

Estudos realizados e apresentados na introdução desta pesquisa apontam para um cenário preocupante em relação ao baixo índice de pessoas que concluem um curso superior no Brasil. Outro fator exposto no ensaio introdutório se refere à queda na adesão por cursos de licenciatura, como revela o Censo do Ensino Superior, publicado no ano de 2022, pelo INEP. Iniciativas públicas buscam fomentar a oferta de vagas nas Universidades e a criação de Programas que oferecem bolsas integrais àqueles que desejam se tornar professores, na tentativa de fornecer formação adequada e evitar a falta de professores em um futuro próximo, como é o caso do PRILEI. Outros estudos indicam fatores que comprometem a permanência dos estudantes na Universidade.

Dessa forma, ao formular o problema de pesquisa levamos em conta que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2004, p. 17), o que se evidencia na proposta desta pesquisa e nos desafios encontrados pelos seus participantes. Tendo presente o exposto, **o problema de investigação é:**

- ❖ Como ocorre a trajetória formativa dos estudantes do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral - PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, a partir da articulação de suas expectativas com as práticas educativas realizadas na Universidade?

Em decorrência do problema de investigação, o **objetivo geral** consiste em investigar a trajetória formativa dos estudantes do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase

na Educação Integral - PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, articulando suas expectativas com as práticas educativas realizadas na Universidade.

Os **objetivos específicos** delineados são:

- a) Identificar as expectativas dos estudantes do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral - PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle.
- b) Relacionar as expectativas discentes com as práticas educativas da trajetória formativa dos estudantes do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral - PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle.
- c) Propor direcionamentos às práticas educativas que atendam as expectativas discentes em suas trajetórias acadêmicas com potencial de aplicação a outros contextos da formação inicial de professores no Ensino Superior.

Diante do exposto, elencamos a seguinte **tese**:

- Se identificarmos as expectativas dos estudantes do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral - PRILEI, do curso de Pedagogia, da Universidade La Salle no decorrer de sua trajetória formativa, será possível articular as práticas educativas a essas expectativas, com vistas a qualificar a formação inicial de professores.

3.3 Campo Empírico

O campo empírico para o desenvolvimento da pesquisa consiste em uma universidade comunitária situada na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, a Universidade La Salle. Trata-se de uma Instituição de Ensino Superior - IES comunitária, ancorada na Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES. A Universidade é uma associação civil, fundada em 07 de fevereiro de 1908, de direito privado, sem fins lucrativos e

econômicos, de caráter educativo, cultural, esportivo, beneficente, filantrópico e caritativo, constituída por Religiosos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

A Instituição foi credenciada na condição de Centro Universitário em 1998, por meio do Decreto do Executivo, publicado no Diário Oficial da União - DOU em 29/12/1998. Em 2004, obteve o credenciamento, nos termos da Portaria Ministerial N°1.473/2004, publicada no DOU de 26/05/2004. Em 2012, foi novamente credenciada, pela Portaria Ministerial N° 626/2012, publicada no DOU de 18/05/2012. Em 2017, por meio da Portaria Ministerial N° 597/2017, publicada no DOU de 08/05/2017, tendo requerido a transformação, obteve o credenciamento para a condição de Universidade.

Em relação à oferta de Cursos na modalidade a distância – EaD, a IES foi credenciada para oferecer Cursos de Pós-graduação lato sensu em 2008, nos termos da Portaria MEC No 121/2008, publicada no DOU de 23/01/2008 e, em 2018, a Instituição, na condição de Universidade, obteve o Credenciamento para a oferta de Graduação na modalidade EaD, nos termos da Portaria MEC no 257, publicada no DOU de 22 de março de 2018.

A universidade escolhida como campo empírico deste estudo faz parte do COMUNG (Consórcio das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul), uma parceria firmada entre instituições de ensino superior comunitárias do Estado, criado oficialmente em 27 de abril de 1996 e que no ano de 2022 contou com 14 associadas. Estas instituições vinculadas ao Comung buscam, há tempos, “[...] estabelecer relaciones con la comunidad, de forma diferenciada, a causa de las peculiaridades de su región y misión institucional. Es decir, ser comunitario es tener una relación diferente con la comunidad”⁹ (Fossatti; Danesi, 2020, p. 214-15).

Segundo exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente da instituição (2019), a mesma participa ativamente de outras Associações de Instituição de Educação Superior, além do Comung, tais como: Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC, Associação Nacional de Educação Católica - ANEC, Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras - CRUB, entre outras.

⁹ “[...] establecer relaciones con la comunidad, de forma diferenciada, debido às peculiaridades de sua região e missão institucional. Em outras palavras, ser comunidade é ter uma relação diferente com a comunidade” (tradução nossa).

Além disso, faz parte de uma rede mundial de instituições de ensino, estando presente em mais de 80 países. No Brasil, atende mais de 47 mil alunos em suas 45 Comunidades Educativas, sendo 33 instituições de Educação Básica, sete instituições de Centros de Assistência Social e cinco instituições de Educação Superior e contando com mais de 5 mil educadores espalhados pelo país. São 66 unidades espalhadas por todas as regiões do Brasil, ofertando ensino superior.

De acordo com as informações disponibilizadas no site institucional da Universidade La Salle, consultado em novembro de 2025, a instituição oferece uma ampla variedade de cursos de graduação, distribuídos nas modalidades presencial, semipresencial e Educação a Distância (Online). Essa diversidade de ofertas reflete o compromisso da Universidade em promover o acesso à educação superior de qualidade, por meio de diferentes formatos que atendem a múltiplos perfis de estudantes e necessidades formativas. A seguir, apresenta-se a relação atualizada dos cursos de graduação ofertados pela Universidade La Salle em 2025.

Tabela 1 – Cursos de Graduação ofertados pela Universidade La Salle (2025)

Modalidade	Curso	Descrição/Oferta
Presencial	Administração	Desenvolve compreensão sólida dos fundamentos de gestão e práticas administrativas.
	Arquitetura e Urbanismo	Integra arte, criatividade e conhecimentos técnicos para concepção e execução de obras.
	Biomedicina	Forma biomédicos com visão humanista e crítica, voltados à atenção à saúde.
	Ciência da Computação	Desenvolve competências em algoritmos, sistemas e inovação tecnológica.
	Design Gráfico	Foca na criação de mensagens visuais e no pensamento criativo.

	Direito	Proporciona formação sólida sobre normas jurídicas e a Constituição.
	Educação Física	Envolve saúde, movimento e desenvolvimento físico.
	Enfermagem	Prepara profissionais para atuar no sistema de saúde.
	Engenharia Civil	Aborda construção, ambiente, estrutura e transportes.
	Engenharia Mecânica	Trabalha princípios de física, design e sistemas mecânicos.
	Engenharia de Produção	Desenvolve estratégias de produção e controle da produtividade.
	Engenharia de Software	Combina teoria e prática no desenvolvimento de software.
	Farmácia	Oferece formação sólida no campo farmacêutico.
	Fisioterapia	Envolve morfologia, fisiologia e saúde funcional.
	História	Forma profissionais críticos para ensino, cultura e memória social.
	Inteligência Artificial	Desenvolve competências no uso e impacto da IA.
	Letras – Inglês	Forma docentes e profissionais com domínio linguístico e crítico.
	Letras – Língua Portuguesa	Foca em literatura, linguística e inovação no ensino da língua.

	Medicina Veterinária	Prepara profissionais autônomos e críticos.
	Nutrição	Aborda saúde, alimentação e bem-estar.
	Odontologia	Formação humanizada em saúde bucal e práticas clínicas.
	Pedagogia	Desenvolve competências em alfabetização, letramento e psicologia da aprendizagem.
	Psicologia	Trabalha ciências comportamentais e compreensão da psique social.
	Relações Internacionais	Envolve direito e economia internacional.
Semipresencial	Biomedicina	Ofertado em Canoas/RS, Porto Alegre – Dores/RS e Manaus/AM.
	Educação Física	Ofertado em Canoas/RS e Porto Alegre – Dores/RS.
	Farmácia	Ofertado em Canoas/RS, Porto Alegre – Dores/RS e Manaus/AM.
	Fisioterapia	Ofertado em Canoas/RS e Porto Alegre – Dores/RS.
	História	Ofertado em Canoas/RS e Porto Alegre – Dores/RS.
	Letras – Língua Portuguesa	Ofertado em Canoas/RS e Porto Alegre – Dores/RS.
	Nutrição	Ofertado em Canoas/RS.
	Pedagogia	Ofertado em Canoas/RS, Porto Alegre – Dores/RS e Manaus/AM.

	Serviço Social	Ofertado em Canoas/RS e Porto Alegre – Dores/RS.
EAD (Online)	Administração	Desenvolve compreensão sólida dos fundamentos de gestão e práticas administrativas.
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Foco em big data, infraestrutura de TI, engenharia de software e segurança da informação.
	Ciência de Dados	Promove compreensão aprofundada em análise e interpretação de informações.
	Ciências Contábeis	Desenvolve conhecimentos em finanças, matemática, estatística e economia.
	Comércio Exterior	Desenvolve habilidades de negociação e tomada de decisão estratégica.
	Engenharia de Software	Oferece equilíbrio entre teoria e prática em desenvolvimento de software.
	Gestão Comercial	Gera conhecimentos em gestão, vendas, marketing e controladoria.
	Gestão Financeira	Foca em administração, economia e matemática para negócios.
	Gestão Pública	Desenvolve competências em administração, ciência política e direito público.
	Gestão da Qualidade	Trabalha conceitos de gestão, liderança e cadeia de suprimentos.
	Gestão da Tecnologia da Informação	Aborda programação, algoritmos e governança em TI.

	Gestão de Recursos Humanos	Desenvolve conhecimentos em liderança e desenvolvimento de pessoas.
	Inteligência Artificial	Desenvolve competências sobre impactos, riscos e potencialidades da IA.
	Logística	Desenvolve conhecimentos em produção, economia e gestão da cadeia logística.
	Marketing	Desenvolve habilidades em vendas, comunicação e gestão de multicanais.
	Processos Gerenciais	Trabalha fundamentos de administração, economia e marketing.
	Redes de Computadores	Foca em sistemas da informação, algoritmos e governança em TI.
	Secretariado	Desenvolve competências em empreendedorismo, gestão e cultura organizacional.
	Teologia	Estuda filosofia da religião, história da igreja e temas globais contemporâneos.

Fonte: a autora a partir de consulta ao site da Universidade La Salle (2025).

Podemos observar que o curso de Licenciatura em Pedagogia consta em três modalidades de oferta, EAD Online, semipresencial e presencial. Entretanto, os participantes desta pesquisa são apenas da modalidade presencial, na qual está situado o PRILEI, por uma prerrogativa do Edital 66/2021. Na Pós-Graduação Lato Sensu, há oferta de 30 cursos, distribuídos nas seguintes áreas: Gestão, Saúde, Educação, Tecnologia e Inovação, nos formatos presencial, EAD ao vivo e MBA Executivo. A Pós-Graduação Stricto Sensu conta com 4 programas, são eles: Direito, Educação, Memória e Bens Culturais e Saúde e Desenvolvimento Humano.

A Universidade adota, desde 2016, uma política intensa de formação de professores utilizando a plataforma e os recursos Google for Education, buscando um maior engajamento nas aulas e o desenvolvimento de competências voltadas à cultura

digital em professores, estudantes e colaboradores. Dessa forma, é criado o Projeto Google (atualmente nomeado Projeto Edutec), responsável pela formação continuada dentro da Universidade, promovendo uma aproximação gradual da comunidade educativa com as tecnologias digitais, bem como pelo treinamento e acompanhamento dos professores para a certificação internacional Google Educador, níveis 1 e 2¹⁰.

Também na Universidade são desenvolvidas diversas ações comunitárias por meio de projetos institucionais, como o de apoio aos imigrantes da região, o de robótica educacional para alunos e professores da Educação Básica e o de formação tecnológica para a terceira idade. Além dos projetos (e muitas vezes decorrentes destes) são desenvolvidas ações extensionistas curriculares em todos os cursos de graduação, balizadas na Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Para o desenvolvimento dessas atividades, previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, os estudantes são desafiados a desenvolverem ações de voluntariado junto aos diversos setores da sociedade.

Em relação ao curso de Pedagogia presencial, campo empírico principal desta pesquisa, foi implementado pela Universidade no ano de 1977, ocorre no turno noturno, possui regime acadêmico semestral e sua matriz curricular está composta por 3240 horas. A integralização mínima é de 8 semestres, enquanto a máxima é de 16 semestres. Cabe ressaltar que os bolsistas do PRILEI devem, obrigatoriamente concluir o curso em 8 semestres, uma vez que esta é uma das premissas do Edital 66/2021. O curso de Pedagogia mantém coerência com o exposto no Projeto Pedagógico Institucional e no Regimento da Universidade, bem como nas demais normas institucionais expressas em resoluções e encontra-se em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais dispostas pelos órgãos reguladores.

Por fim, é salutar mencionar que as pesquisadoras envolvidas neste estudo, orientanda e orientadora fazem parte do quadro de colaboradores desta IES, o que contribui para coleta de dados e para posterior análise, uma vez que conhecem as rotinas acadêmicas e as práticas educativas que podem ser mencionadas pelos

¹⁰ A certificação Educador Google é oferecida pela Google a professores de todo o mundo que utilizam as ferramentas Google for Education para trabalhar a cultura digital em sala de aula. Mais informações disponíveis em: <https://teachercenter.withgoogle.com>. Acesso em: 28 out. 2021.

participantes, além de possuírem interesse direto em qualificar a oferta educativa, por também exercerem a docência no curso em questão, de Pedagogia. Ainda que a pesquisadora esteja inserida no contexto do PRILEI, reafirmamos nossa escolha metodológica por um estudo de caso e não por uma pesquisa participante, pois a investigação estará situada sobre as expectativas dos estudantes e sobre a trajetória acadêmica desses indivíduos.

3.4 Participantes da pesquisa

Com a finalidade de responder o problema de pesquisa, os participantes selecionados foram do curso de Pedagogia presencial, que fazem parte do PRILEI, ou seja, são bolsistas integrais. São ingressantes do primeiro semestre do ano de 2022, selecionados a partir de um edital específico da Universidade. Como critérios de exclusão, consideramos aqueles que não atendem a estas premissas. Ademais, ingressantes de editais complementares de reposição de vagas também participaram deste estudo.

As vagas ofertadas pela Universidade no edital específico do PRILEI foram destinadas para os alunos com bom desempenho no ENEM, sob o compromisso de realizarem 1 (um) ano de residência docente na rede pública de ensino com recebimento de bolsa, e para os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, sem qualificação adequada, priorizando os que não possuem curso superior. Estas eram premissas pré-estabelecidas no Edital 66/2021 (Edital 66/2021, MEC/DIFOR/SEB)

Para concorrer ao Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores com ênfase na Educação Integral - PRILEI, a Universidade firmou um convênio com outras duas IES, uma pública, a outra privada, constituindo uma Rede. Este era outro pressuposto do Edital 66/2021. (Edital 66/2021, MEC/DIFOR/SEB)

Das 160 vagas oferecidas para o PRILEI na Universidade, 96 delas foram preenchidas, inicialmente, por ingressantes no curso de Pedagogia. As demais foram complementadas por estudantes do curso de Licenciatura em Letras - Português. No segundo semestre do ano de 2023 o curso de Pedagogia contava com 89 bolsistas integrais vinculados ao PRILEI. No primeiro semestre de 2024, ano previsto para as

principais coletas, o curso de Pedagogia contabiliza 87 estudantes PRILEI, ou seja, dentro do critério de inclusão desta pesquisa. Este foi o quantitativo considerado para o convite deste estudo. Cabe ressaltar que ao final do ano de 2025 o curso de Pedagogia, contava com 91 acadêmicos ativos com bolsa Prilei. Essa crescente deu-se em razão da reposição de vagas evadidas do curso de Letras-Português.

Trata-se de um grupo diverso, em sua maioria composto por mulheres, na faixa dos 40 anos de idade, trabalhadoras do segmento da Educação Infantil, sem formação no ensino superior. Destes, 48 já atuam profissionalmente no segmento da educação pública, essencialmente nas esferas estaduais e municipais, ocupando cargos como assistente de educação infantil e professor de anos iniciais do ensino fundamental, possuindo formação de nível técnico. Há de se considerar que também há estudantes jovens, de 18 a 24 anos, que ingressaram com a nota do ENEM.

Este grupo recebeu um olhar atencioso da Universidade, pois o Edital 66/2021 não contemplou estratégias para dirimir a evasão, tampouco possibilitou que o tempo de formação seja maior que o mínimo estabelecido no PPC do curso, ou seja, todos que ingressaram em 2022/01 precisam concluir o curso até o final do ano de 2025, inclusive aqueles que ingressaram nos Editais de vagas remanescentes (transferências externas ou diplomados).¹¹ Neste sentido, a Universidade buscou alternativas para incentivar a permanência destes estudantes, que passaram a ser prioridade para a IES.

Logo no primeiro semestre este grupo foi dividido em duas turmas, que posteriormente se tornaram três e foram misturados aos demais estudantes do curso de Pedagogia, os que não fazem parte do edital PRILEI. A cada nova aula da primeira semana letiva, no ano de 2022, os professores comentavam as rodadas de apresentações de forma emocionada, pois as histórias de vida, lutas e superações intrigavam a todos que escutavam os relatos. Muitos não se reconheciam no ambiente universitário e estavam extremamente gratos pela oportunidade de iniciar uma jornada acadêmica, que um dia parecera tão distante de suas realidades sócio-econômicas.

Desde o primeiro semestre, os estudantes PRILEI foram envolvidos nas práticas educativas da Universidade nos diversos âmbitos: ensino, pesquisa e

¹¹Os editais de vagas remanescentes consideravam aproveitamento de estudos, tendo em vista o tempo de integralização do curso disposto em PPC e os critérios do Edital 66/2021 (MEC/SEB), Tempo mínimo e máximo de 8 semestres.

extensão. Realizaram projetos extensionistas em diferentes espaços sociais, a partir das disciplinas de Projeto Integrador I, Didática na Contemporaneidade e Tecnologias Emergentes e Ludicidade. Assim como, foram inseridos em projetos de iniciação científica, recebendo bolsas institucionais para participação no X Congresso Ibero-americano de Investigação sobre Governança Universitária e Instituições Educativas e II Encontro Regional de Gestão Educacional em Diferentes Contextos¹², ocorrido no mês de setembro de 2022, organizado pela Universidade. Alguns, foram contemplados, também, com bolsas de fomento externo à iniciação científica, cedidas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS - FAPERGS e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPQ. Também participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e do Residência Pedagógica, parceria entre Capes e Universidade La Salle, através de projetos aprovados.

Neste sentido, podemos afirmar que este grupo de estudantes vivenciou a imersão em diferentes práticas educativas da Universidade, por esta razão, este estudo que tinha uma perspectiva inicial de relacionar as expectativas dos estudantes com as práticas pedagógicas, substituiu este termo por práticas educativas, que representa maior abrangência, abarcando todas as dimensões da Universidade. Mais adiante, no capítulo da Unidade Teórica, serão apresentadas conceituações teóricas para as práticas educativas e pedagógicas, que poderão esclarecer a maneira como autora e orientadora percebem esta diferença.

Analisamos as expectativas e percepções destes estudantes em relação às práticas educativas ao longo da trajetória acadêmica, associando instrumentos de coleta de dados de forma sistemática, até o último ano do curso, em 2025, quando esta pesquisa deu-se como concluída, mesma época em que este grupo de estudantes passou a ter o diploma de ensino superior, colaborando para a elevação dos índices nacionais graduados em nosso país e com a possibilidade de também influenciarem novas perspectivas para formação inicial de professores a partir da participação nesta pesquisa.

¹² Vídeo com registros do evento, com participação dos estudantes PRILEI, do curso de Pedagogia: <https://www.youtube.com/watch?v=SqTM7kMtzuM>. Pelo menos 20% dos acadêmicos do PRILEI do curso pesquisado estiveram presentes.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Este estudo, que possui abordagem qualitativa e percorre o campo das subjetividades, utilizou instrumentos que preconizam valores e emoções, tendo em vista o contexto da pesquisa, que objetiva extrair expectativas dos participantes em relação a suas trajetórias acadêmicas e relacioná-las com as práticas educativas postas no ensino superior, para tanto, como instrumento principal, adotamos as **cartas pedagógicas**. Ainda, justifica-se:

[...] por vontade de estimularmos a criação de uma cultura acadêmica de valorização da dimensão estética na produção escrita, bem como nas variadas manifestações no âmbito universitário como impulsionador de uma formação - profissional e humana - fundada em princípios estéticos. (Moraes e Castro, 2018, p. 3)

Já para Paulo (2023, p. 22), as cartas pedagógicas possuem a seguinte representatividade:

[...] um instrumento didático, mas também uma forma de comunicação e diálogo pedagógico. Elas servem como registros valiosos das memórias dos educadores e, ao relembrar experiências vividas, trazem à tona as ações coletivas e os impactos de nossas formações e das aprendizagens advindas da experiência do e no trabalho. (Paulo, 2023, p. 22).

Esta mesma autora, em sua tese de doutorado utilizou as cartas pedagógicas como uma sistematização das experiências, o que de acordo com Paulo (2018) permitiu aos participantes da pesquisa recuperarem, estudarem e refletirem sobre suas próprias experiências de forma crítica e processual. A tese da autora se constitui como uma inspiração para a escolha deste instrumento nesta pesquisa. Portanto, sem a intenção de comprometer o rigor científico, coletamos as percepções dos estudantes a partir de uma escrita liberta das tradicionais normas acadêmicas, incentivando a produção de cartas pedagógicas, direcionada a eles mesmos, no futuro. Foram coletas sistematizadas, ocorridas em dois momentos distintos: no início e na metade da jornada acadêmica dos estudantes. Entretanto,

[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar *grávida* de pedagogia. Portar, sangue, carne e osso pedagógicos. (Camin, 2012, p. 35)

Como exemplos de cartas pedagógicas, também podemos referir as tantas cartas escritas por Paulo Freire - Carta de Paulo Freire aos professores (2001), as dos livros Cartas a Cristina (2003) e Pedagogia da indignação (2000), Cartas a Guiné Bissau (1978) etc. - como relevantes instrumentos de comunicação e de formação docente, só para citar algumas das cartas pedagógicas desse educador que se consagraram.

Os estudantes foram convidados a escreverem pequenos textos, que demonstrassem suas expectativas em relação à trajetória acadêmica e suas perspectivas para o futuro quando da conclusão do curso. Temos a intenção de devolver essas cartas na colação de grau¹³, para que possam relacionar suas expectativas com as experiências vivenciadas.

As cartas escritas pelos estudantes serviram de instrumento para esta pesquisa e foram relacionadas com as práticas educativas vigentes na Universidade. A partir da devolução das cartas, os estudantes podem estabelecer relação entre as expectativas e as vivências acumuladas na trajetória acadêmica.

Torna-se importante referir que, diante da necessidade de obter as expectativas dos estudantes na etapa inicial do curso, que entendemos como primeiro ano da jornada acadêmica, foram coletadas algumas cartas pedagógicas durante o primeiro ano desta pesquisa, ano de 2022. Os estudantes foram convidados a escrevê-las, em um componente curricular que cursaram junto à orientadora desta pesquisa e foram informados que estas poderiam vir a compor o objeto deste estudo, estratégia aprovada pela Banca de Qualificação e autorizada pelo CEP¹⁴. A adesão foi voluntária e não acarretou em avaliação nos componentes que cursavam. Ao todo, apenas 17 estudantes redigiram as cartas desta coleta inicial. Intensificamos essa coleta a partir da aprovação desta pesquisa na banca de qualificação e obtivemos resultado mais satisfatório, 56 cartas pedagógicas na coleta principal (objeto da análise).

Compreendemos que a primeira etapa de coleta, na fase inicial da jornada acadêmica, poderia extrair dos participantes expectativas e percepções espontâneas, desprovidas da intenção de se adequarem aos melismas acadêmicos e seus dialetos,

¹³Prevista para o mês de março de 2026 - após entrega desta tese.

¹⁴ Os termos de consentimento livre esclarecidos encontram-se nos Apêndices II e III deste projeto.

visto que ainda não tinham vivenciado tempo suficiente para estarem influenciados por este meio social. Torna-se interessante para este estudo a captação das expectativas desprovidas da intenção de agradar, mas que elas sejam genuínas, sem parâmetros de adequação a um sistema.

O segundo instrumento escolhido para coleta de dados é a roda de conversa, na qual aplicamos o embasamento técnico de grupo focal. Nomeamos como roda de conversa com o objetivo de obter maior aproximação com os estudantes, incentivando suas participações e manifestações, evitando que estejam concentrados nas premissas e nos dialetos acadêmicos, assim podemos extrair suas percepções e expectativas mais genuínas. A roda de conversa foi realizada no princípio do último ano do curso, quando os estudantes apresentavam maior progressão em relação às práticas educativas.

A seleção dos participantes da roda de conversa se concretizou a partir da profundidade da escrita manifestada nas cartas pedagógicas, em relação às suas percepções e expectativas quanto à trajetória acadêmica. A coleta de dados por meio da aplicação da técnica de grupos focais, adotada para esta etapa da roda de conversa, “[...] busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços” (TRAD, 2009, p. 780). Já segundo Oliveira e Freitas (1998, p. 83), um grupo focal pode ser classificado como:

[...] um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto a proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objeto de análise é a interação dentro do grupo. Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias e colocações durante a discussão, estimulados por comentários ou questões fornecidos pelo moderador.

A proposta do grupo focal esteve situada em coletar impressões mais profundas acerca da trajetória acadêmica e da experiência de frequentar o ensino superior, tendo o seu roteiro constituído a partir da análise das cartas pedagógicas. Segundo Oliveira e Freitas (1998), o grupo que realiza essa interação não deve ser composto por mais de 10 pessoas, pois um número ampliado de participantes dificulta a mediação e condução das discussões, bem como a participação de todos os integrantes.

Para Backes et al (2011) os integrantes do grupo focal precisam ter uma característica em comum, devem ser determinados pelo objetivo do estudo e o volume de participantes pode apresentar maior variação:

Para a composição do grupo focal, há que se considerar que os integrantes possuam entre si ao menos uma característica comum importante, e os critérios para a seleção dos sujeitos sejam determinados pelo objetivo do estudo, caracterizando-se como uma amostra intencional. Nesse contexto, sugere-se que o número de participantes esteja situado em um intervalo entre seis e quinze, sendo que, quando se deseja gerar tantas ideias quanto possível, é mais enriquecedor optar por um grupo maior, ao passo que se o que se pretende é alcançar a profundidade de expressão de cada participante, um grupo pequeno seria mais indicado. (Backes et al, 2011)

Neste sentido, com o objetivo de alcançar maior profundidade, constituímos um grupo focal com 11 participantes. Dos 18 convidados iniciais, que poderiam compor dois momentos distintos de roda de conversa, 11 compareceram, seguindo a recomendação de Backes et al (2011).

Efetivamente, o que determinou o convite para participação nesta etapa da coleta foi a profundidade da carta pedagógica redigida, sendo priorizadas aquelas que elencaram mais elementos em relação às suas expectativas e perspectivas quanto a trajetória acadêmica, assim como, aqueles que demonstraram maior vulnerabilidade em relação às práticas educativas adotadas na Universidade.

Entendemos que além da profundidade da carta pedagógica, foi interessante também estarmos atentas ao critério da vulnerabilidade em relação às práticas educativas da Universidade na composição da roda de conversa (grupo focal), uma vez que um dos objetivos deste estudo é justamente propor direcionamentos às práticas educativas da formação inicial de professores, buscando qualificar o serviço educacional ofertado pela Universidade. Quando referimos vulnerabilidade em relação às práticas educacionais, queremos dizer: as dificuldades da formação acadêmica, as manifestações de esforço e adequação, os entraves da adaptação ao ambiente universitário, o possível sentimento de exclusão ou pertencimento, dentre outras questões.

A estrutura elencada para o grupo focal foi baseada em Araújo (2020), conforme demonstrada no Quadro 1 - Estrutura do Grupo Focal:

Quadro 1 - Estrutura do Grupo Focal

Temática		Expectativas e perspectivas dos estudantes beneficiados pelo PRILEI em relação à trajetória acadêmica e como elas se articulam com as práticas educativas postas pela Universidade.
	Participantes:	Estudantes do curso de Pedagogia, de uma Universidade Comunitária, da região metropolitana de Porto Alegre - RS, beneficiados pelo PRILEI, selecionados intencionalmente com base na profundidade de suas cartas pedagógicas, redigidas na primeira etapa de coleta desta pesquisa.
	Moderador:	Pesquisadora responsável pela presente pesquisa, responsável pela organização e condução das sessões do grupo focal.
	Observador:	Pesquisador participante do projeto de pesquisa “O laboratório de aprendizagem como facilitador de um currículo disruptivo: Um estudo de caso”, convidado pela autora e com papel de auxiliar no registro das atividades.
	Quantidade de sessões:	Até duas (cada convidado poderá optar por uma das sessões, conforme disponibilidade de participação). Efetivamente ocorreu uma sessão, devido ao número de confirmados.
	Duração de cada sessão:	O tempo estimado para realização é de uma hora e meia, embora tenha excedido brevemente.
	Quantidade total de participantes:	Determinado após análise das cartas pedagógicas, limitado a 20 participantes convidados, sendo todos estudantes do curso de Pedagogia, beneficiados pelo PRILEI. Efetivamente foram 18 convidados.
	Quantidade de participantes por sessão:	Cada sessão estará limitada a, no máximo, 10 participantes. Embora tenha sido incluído um a mais, pois tivemos 11. Compreendemos que não seria necessário uma segunda sessão devido a um excedente.
	Formato:	Recomenda-se híbrido, embora tenha ocorrido de modo presencial, na Brinquedoteca da Universidade La Salle.

	Espaço:	Sala privativa reservada na Instituição, Brinquedoteca com reserva exclusiva para a roda de conversa.
	Gravação:	A gravação foi realizada com equipamento próprio da pesquisadora, com a devida autorização dos participantes e com finalidade exclusiva de transcrição posterior dos dados, na qual os participantes não serão identificados.
	Papel da Moderadora:	<p>A moderadora, representada pela pesquisadora responsável pela presente pesquisa, teve como papel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar a participação dos convidados; - Explanar a organização do trabalho para cada sessão; - Controlar o tempo de realização das sessões; - Minimizar quaisquer desconfortos dos participantes; - Garantir o anonimato dos participantes; - Mediar as discussões, isentando opiniões próprias; - Registrar e gravar a sessão; - Esclarecer eventuais dúvidas.
	Papel do Observador:	<p>É papel do observador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar na gravação das sessões; - Isentar-se das discussões e da condução das atividades; - Auxiliar no registro e gravação da sessão.
	Arquivamento de dados:	A gravação das sessões tem como finalidade exclusiva a transcrição posterior dos dados, na qual os participantes não serão identificados. Dessa forma, após a realização das sessões de grupo focal, foram transcritas e arquivadas pela própria pesquisadora, garantindo o anonimato dos participantes. Para fins legais, o material será

		arquivado digitalmente por um período de cinco anos, sendo descartado todo e qualquer repositório após este período.
	Orçamento:	A realização da sessão de grupo focal não contemplou gastos consideráveis para a pesquisa. A impressão dos termos de consentimento está contemplada no orçamento geral de R\$ 100,00 da pesquisa reservado para este tipo de investimento. O equipamento para gravação é de propriedade da pesquisadora desde antes do início da pesquisa.

Fonte: a autora, a partir de Araujo (2020)

Devemos considerar, também, que pelo fato de a autora fazer parte do quadro de colaboradores da Universidade, ocupando o cargo de docente e coordenadora do curso envolvido, também foi possível adotar outro instrumento para coleta de dados, **o diário de campo**. Este decorre das observações coletadas pelas pesquisadoras, orientadora e orientanda, enquanto professoras do grupo de estudantes envolvidos na pesquisa, assim como, das percepções da autora como coordenadora do curso de Pedagogia e da orientadora deste estudo, como coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Universidade, o qual abriga os estudantes PRILEI envolvidos com a iniciação científica.

Zabalza (2004) classifica os diários como instrumentos de natureza qualitativa, salientando que este foi adquirindo uma grande importância na pesquisa educativa nos últimos anos. Nessa dinâmica da escrita dos registros, Zabalza (2004) menciona serem duas as variáveis básicas de diários: a) a riqueza informativa que o diário apresenta – nessa relação faz-se importante destacar que o diário se torna um documento importante ao contrastar o objetivo-descritivo como o reflexivo-pessoal no

desenvolvimento pessoal; b) a sistematicidade das observações recolhidas – nesta dinâmica o diário viabiliza a análise da evolução dos fatos, estando em consonância com o caráter longitudinal deste estudo.

Diante de nossa inserção no campo empírico, o uso do diário de campo possibilitou coletarmos nossas impressões no decorrer deste estudo. Registramos neste diário de campo aquilo que não foi exposto pelos participantes, mas que foi percebido pelas pesquisadoras acerca da trajetória acadêmica dos estudantes PRILEI: os sentimentos expostos, os desafios e as superações. Também registramos neste instrumento as inquietações envolvidas no percurso desta pesquisa, o que colaborou para reconfiguração da rotas, sempre que necessário. Torna-se importante salientar que as técnicas de coleta primordiais neste estudo foram as cartas pedagógicas e a roda de conversa. O diário de campo contemplou um instrumento auxiliar¹⁵, para que as pesquisadoras registrassem suas considerações acerca das vivências junto aos participantes da pesquisa.

Ainda que as pesquisadoras estivessem inseridas no contexto acadêmico dos envolvidos e que tenham registrado suas percepções no diário de campo, reverberam, mais uma vez, que não entendem este estudo como uma pesquisa participante ou pesquisa-intervenção, mas sim como um estudo de caso, uma vez que os participantes foram os estudantes, com as suas contribuições se baseiam em expectativas, percepções e vivências na relação com o ambiente acadêmico. Uma pesquisa-intervenção ou participante insere “em primeiro plano a relação entre pesquisador(a) e campo de pesquisa, em uma abordagem que compreende uma atuação assumidamente implicada e não mais neutra” (Da Silveira Kroef, Gavillon e Ramm, 2020, p.466). Compreendemos que, nesta pesquisa, esta relação não ocorreu em primeiro plano, uma vez que o foco esteve voltado para as expectativas e perspectivas dos estudantes, coletadas especialmente por meio das cartas pedagógicas e do grupo focal. O diário de bordo com os registros da pesquisadora e orientadora serviram de forma complementar.

Também torna-se relevante pontuar que as articulações com as práticas educativas, não necessariamente envolveram as ações diretas das pesquisadoras,

¹⁵ Embora tenha sido realizada uma análise importante sobre esses registros, conforme consta na Etapa III deste estudo.

mas da Universidade como um todo, considerando todos os agentes que a compõem, daí a opção pelo uso do termo de maior abrangência, práticas educativas, ao invés de práticas pedagógicas. Foi tomado o devido distanciamento para realização da análise dos dados, evitando priorizar considerações que emergiram da prática pedagógica das pesquisadoras de forma particular.

Na Figura 1 - Instrumentos e Técnicas da Pesquisa, estão contemplados os instrumentos utilizados neste estudo, sendo que aqueles considerados os principais instrumentos estão mais centralizados na figura.

Figura 1 - Instrumentos e Técnicas da Pesquisa



Fonte: A autora (2025).

3.6 Procedimentos para autorização do estudo

Para a autorização do estudo foi solicitada licença à Reitoria da Universidade, mediante apresentação do Termo de Autorização para realização da pesquisa, antes da banca de qualificação, no sentido de garantir o acesso à Instituição e obter apoio da mesma, conforme modelo apresentado no Apêndice I. Considerando-se o contexto

deste estudo de caso, que exigiu uma primeira coleta de dados antes da aprovação da pesquisa e de sua apreciação pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP, torna-se importante referir que foram observados todos os procedimentos éticos relativos a pesquisas que envolvem seres humanos. Após a banca de qualificação a pesquisa foi submetida para apreciação do CEP e aprovado, conforme parecer consubstanciado, no Anexo III.

3.7 Análise dos dados

Inicialmente, torna-se necessário situar uma premissa desta pesquisa, a qual encontra-se situada na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2019), onde a pedagogia é compreendida como uma prática social que visa a transformação da realidade. O autor considera que a educação deve estar voltada para a superação das contradições e desigualdades presentes na sociedade. Para isso, a pedagogia histórico-crítica propõe uma educação que promove a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

A base teórica da pedagogia histórico-crítica está fundamentada no materialismo histórico dialético¹⁶, principalmente nas contribuições de Karl Marx. Saviani (2019) destaca a importância de compreender a sociedade como um todo em constante transformação, onde as relações sociais e as contradições entre as classes são elementos determinantes na compreensão da realidade. Assim como, refere a importância da práxis, ou seja, a união entre teoria e prática. Para Saviani, a teoria deve ser compreendida pela prática e, ao mesmo tempo, a prática deve ser orientada pela teoria. Essa relação dialética entre teoria e prática é fundamental para a formação crítica dos alunos.

Nesta pesquisa, que teve como participantes estudantes bolsistas beneficiados por fomento do governo federal para a realização de um curso de licenciatura voltado à formação e qualificação de professores, torna-se essencial considerar a pedagogia

¹⁶ Esta teoria foi desenvolvida por Marx e Engels, que empregaram um materialismo que unisse dialeticamente a realidade objetiva, os sujeitos e suas modificações. Para Pereira e Francioli (2011) o materialismo dialético busca compreender as mudanças do mundo a partir da realidade material, utilizando os critérios de análise da dialética para assim alcançar o conhecimento mais abrangente e detalhado da evolução. A dialética em uma concepção materialista não se limita em analisar e compreender as transformações e mudanças, mas sim busca compreendê-las a partir da realidade em que aconteceram.

histórico-crítica, que valoriza a compreensão da realidade social e a reflexão sobre suas contradições, orientando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante do caráter subjetivo dos dados obtidos, relacionados às expectativas e vivências dos participantes da pesquisa, adotou-se a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011), como técnica de organização dos dados coletados. Essa técnica, de natureza interpretativa, busca promover um desvendar crítico das mensagens e significados presentes nas falas, favorecendo a leitura sistemática e reflexiva dos conteúdos. Por sua versatilidade e ampla aplicação em diferentes áreas, a Análise de Conteúdo destaca-se como uma das metodologias mais utilizadas nas pesquisas qualitativas brasileiras (Dellagnelo; Silva, 2005).

A Análise de Conteúdo tem como objetivo analisar de forma sistemática e objetiva o conteúdo de uma mensagem, seja ela verbal ou não verbal. De acordo com Bardin (2011, p.42), a Análise de Conteúdo é um "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". A autora destaca que essa metodologia permite identificar as características de uma mensagem e determinar a frequência com que certas ideias ou temas aparecem no conteúdo analisado.

Bardin (2011) ressalta a importância da Análise de Conteúdo como uma técnica que permite a interpretação do significado das mensagens. Segundo a autora, essa metodologia permite uma compreensão mais profunda do conteúdo analisado, pois é possível identificar não apenas o que foi dito, mas também o que está implícito na mensagem. Pode-se entender que a Análise de Conteúdo também representa uma análise de significados, que ocorre de forma objetiva, sistemática e quantitativa em relação às comunicações e suas interpretações.

Ao analisarem a Análise de Conteúdo de Bardin, Caregnato e Mutti (2006, p. 682)¹⁷ referem que "[...] o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem." Portanto, neste estudo buscou-se as categorias da análise a partir das características comuns representadas pelos participantes da pesquisa, os estudantes do curso de Pedagogia, do PRILEI.

¹⁷ Neste caso, os autores estão inseridos como referência de uso da metodologia, sem a intenção de trazê-los como "apud".

O processo de análise de conteúdo de Bardin (2011) envolve três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, pretende-se realizar uma leitura prévia dos dados coletados, com atenção nos objetivos da pesquisa e no corpus de análise, a fim de levantarmos previamente as unidades de registro. Na fase de exploração dos dados obtidos, realizou-se uma leitura minuciosa do material, identificando, por vez, as unidades de registro e as classificando em categorias. Na fase de tratamento dos resultados, analisamos as categorias identificadas e interpretamos os resultados obtidos.

Considerando a diversidade dos instrumentos e técnicas de coleta de dados adotados nesta pesquisa, comportadas pelo uso de cartas pedagógicas, grupo focal e diário de campo, entendemos que a análise de cada um destes procedimentos demandou uma atenção diferenciada em relação às técnicas suscitadas por Bardin (1977, 2011), neste sentido, compreendemos a necessidade de detalhar a seguir os encaminhamentos empregados em cada fase supracitada.

3.7.1 Fase da pré-análise

A primeira fase da análise trata-se de uma etapa de organização dos dados com o objetivo de constituir o corpus da pesquisa. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96). Estimamos que o corpus desta pesquisa esteja repleto de informações, advindas do diário de campo das pesquisadoras, das cartas pedagógicas e da transcrição do grupo focal. Competiu-nos também nesta fase, refletir acerca das impressões coletadas dos aspectos não verbalizados, mas percebidos durante o processo de formação acadêmica dos participantes da pesquisa, uma vez que as pesquisadoras estiveram imersas neste contexto, coletando constantemente informações por meio de diário de campo.

Adotou-se uma organização específica para leitura de cada uma das coletas, partindo de uma leitura flutuante, ou seja, estabelecendo um contato inicial com os dados e procurando uma percepção inicial das mensagens neles contidas, permitindo-nos “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52). Esta fase da análise também foi destinada à organização das informações coletadas, buscando estabelecer uma lógica para a

análise, com foco nos objetivos da pesquisa e procurando identificar possíveis lacunas nas estratégias metodológicas, com a possibilidade de redirecionamento da rota.

Desse modo, revisitamos sucessivamente o tema central e os objetivos desta tese, a fim de não nos afastarmos do propósito e nos certificarmos que nossos instrumentos e técnicas tenham sido suficientes para responder o problema de pesquisa. Por isso, estivemos atentas às seguintes regras apontadas por Bardin (1977):

regra da exaustividade – “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus” (Bardin, 1977, p. 97). Consideramos os registros orais e escritos, frutos de nossas coletas através das cartas pedagógicas, grupo focal e diário de campo.

regra da representatividade – “A análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (Bardin, 1977, p. 97). Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não entendemos a necessidade rigorosa de recorrermos a amostragem, ainda que tenhamos um percentual significativo de participação dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, vinculados ao PRILEI, foco desta pesquisa.

regra da homogeneidade – “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (Bardin, 1977, p. 98). Compreendemos que os nossos documentos estão em consonância com a regra da homogeneidade, uma vez que a abordagem foi a mesma empregada para todos os participantes.

regra de pertinência – “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 1977, p. 98). Entendemos que esta regra está conectada à da homogeneidade e que nossos instrumentos estão adequados aos objetivos desta pesquisa.

Finalizada a pré-análise, partimos para segunda fase elencada por Bardin, a exploração dos materiais, que será detalhada e relacionada a esta pesquisa no tópico a seguir.

3.7.2 Fase da exploração do material

Nessa fase, o corpus estabelecido deverá ser estudado mais profundamente, com o objetivo de estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1977, p. 101). Em suma, com uma pré-análise bem realizada, essa fase “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 1977, p. 101). Esta etapa tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Nesta fase, a descrição analítica, vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (Mozzato; Grzybovski, 2011).

Após a exploração inicial dos dados coletados, estabelecemos as unidades de registro. “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (Franco, 2008, p. 41). Os registros, de acordo com Franco (2008), podem ser de distintos tipos que podem estar inter-relacionados: a palavra, o tema, o personagem, o item. Estabelecemos os temas para organização de nossas unidades de registros, pois de acordo com Bardin, o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (1977, p. 105).

Buscamos, nesta fase de exploração do material, olhar de maneira isolada para as coletas realizadas de acordo com cada instrumento (cartas pedagógicas, roda de conversa e diário de campo), uma vez que cada um deles comporta um significado distinto e será utilizado em etapas diversas da pesquisa. Entendemos que os registros no diário de campo, no qual constaram de informações coletadas durante todo o trajeto da pesquisa, surpreenderam com achados significativos, como registros não verbalizados, mas percebidos pelas pesquisadoras em relação às questões comportamentais, emocionais e até as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes durante a jornada acadêmica.

Foram utilizadas tecnologias digitais como apoio à análise dos registros das cartas pedagógicas e das transcrições do grupo focal, uma vez que esses recursos

contribuem para a identificação e organização de termos recorrentes empregados pelos participantes, otimizando o processo de categorização inicial.

Entretanto, estratégias manuais e artesanais de análise também foram mantidas. Em determinados momentos, a autora optou por extrair manualmente palavras-chave das cartas pedagógicas, buscando reconhecer similaridades, recorrências e conexões mais sutis entre os discursos.

Conforme observa Bardin (1977), o uso de ferramentas computacionais pode ser pertinente em análises de conteúdo quando a unidade de registro é a palavra; porém, tende a ser menos eficaz em estudos de natureza exploratória ou interpretativa, especialmente quando as unidades de codificação são mais amplas, como nas transcrições de grupos focais ou manuscritos, que demandam uma leitura atenta aos significados implícitos e aos detalhes qualitativos das narrativas.

A partir de então foram estabelecidos os temas iniciais, baseados nos dados obtidos, sem restrições ao volume neste momento, pois na sequência e a partir dos temas iniciais criamos as unidades de contexto, que denominamos de eixos temáticos, agrupando os temas iniciais identificados, de acordo com o significado das informações analisadas. Assim, estabelecemos os eixos temáticos acerca dos instrumentos, de modo individualizado, no sentido de manter a rigorosidade da análise e evitar subjetivações excessivas na tentativa de unificá-los.

A unidade de contexto, para Franco (2008), é estabelecida como o “pano de fundo” que fornece significado às unidades de análise. De acordo com Bardin (1977, p. 108):

[...] essa pode ser determinada seguindo dois critérios: O custo e a pertinência. É evidente que uma unidade de contexto alargado, exige uma releitura do meio, mais vasta. Por outro lado, existe uma dimensão ótima, ao nível do sentido: se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada; também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico.

Neste sentido, as unidades de contexto foram estabelecidas com vistas aos dados obtidos, como também estão relacionadas com o objetivo da pesquisa e seu repertório teórico, no sentido de preservar o foco central, a pertinência e a confiabilidade da análise a ser realizada. Foram utilizados tabelas, figuras e quadros para evidenciar esta construção.

Finalizada a exploração do material, partimos para fase final, elencada por Bardin como tratamento dos resultados, que será detalhada e relacionada a esta pesquisa no tópico a seguir.

3.7.3 Fase do tratamento dos resultados

De acordo com Bardin (1977) na fase do tratamento dos resultados, inferência ou interpretação o pesquisador deve validar as categorias identificadas, por meio de uma análise sistemática e rigorosa, a fim de verificar o acompanhamento e a consistência dos dados, sendo esta uma etapa essencial na análise de dados qualitativos. Nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

Nessa etapa, o pesquisador realiza a interpretação dos resultados codificados, buscando compreender padrões, tendências e significados subjacentes ao conteúdo analisado. Esse processo envolve uma leitura crítica e contextualizada dos dados, articulada às perspectivas teóricas que fundamentam o estudo.

Com base nesse movimento analítico, torna-se possível empregar técnicas de comparação, contrastação e identificação de relações entre as categorias, o que possibilita construir interpretações consistentes e extrair conclusões significativas a partir dos dados, configurando, assim, o processo interpretativo que orientou nossa análise.

Compreendemos que o tratamento dos resultados tem por finalidade constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado por meio dos instrumentos. Esta fase é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 2010, p. 41).

É válido mencionar que na análise de conteúdo proposta por Bardin, os eixos temáticos e as categorias podem ser estabelecidas a priori ou a posteriori, mas nesta pesquisa, as estabelecemos posteriormente, após a coleta finalizada de cada etapa.

3.8 Cálculo de Amostra: Taxa de Resposta em Pesquisas Qualitativas

A taxa de resposta em pesquisas qualitativas tende a variar consideravelmente, em razão da natureza voluntária da participação e do envolvimento subjetivo que caracteriza este tipo de investigação. Baruch e Holtom (2008), em uma revisão de 490 artigos empíricos, identificaram uma taxa média de resposta de 52,7% em pesquisas de levantamento. De modo semelhante, Bryman (2012) aponta que índices entre 50% e 70% são considerados satisfatórios e representativos em pesquisas sociais e educacionais.

Com base nessas referências, a taxa de resposta obtida nesta pesquisa pode ser considerada positiva. Dos 86 estudantes convidados a participarem da escrita das cartas pedagógicas, 56 responderam e enviaram suas produções, correspondendo a uma taxa de retorno de aproximadamente 65%, portanto dentro e ligeiramente acima da média apontada pela literatura. Esse resultado reflete o engajamento, o vínculo e o sentimento de pertencimento institucional dos participantes, que se mostraram dispostos a colaborar com a investigação e a partilhar suas experiências formativas.

Na segunda etapa da coleta de dados, referente ao grupo focal (roda de conversa), dos 18 participantes convidados, 11 compareceram, alcançando uma taxa de participação de cerca de 61%, também em consonância com o intervalo de referência (50–70%) proposto por Baruch e Holtom (2008) e Bryman (2012).

Esses resultados foram favorecidos pela adoção de estratégias de mobilização específicas, voltadas a maximizar a adesão dos participantes. Entre elas, destacam-se:

- Comunicação e convite personalizados, nos quais se apresentaram de forma clara o propósito, os objetivos e a importância da pesquisa para o curso e para o PRILEI;
- Explicação detalhada oralmente e por escrito¹⁸ sobre o que fazer e como fazer uma carta pedagógica, deixando claro os objetivos desta coleta e do uso deste instrumento;

¹⁸ Imagens dos envelopes, papel de carta e orientações fixadas no instrumento de coleta das cartas pedagógicas estão no Apêndice IV.

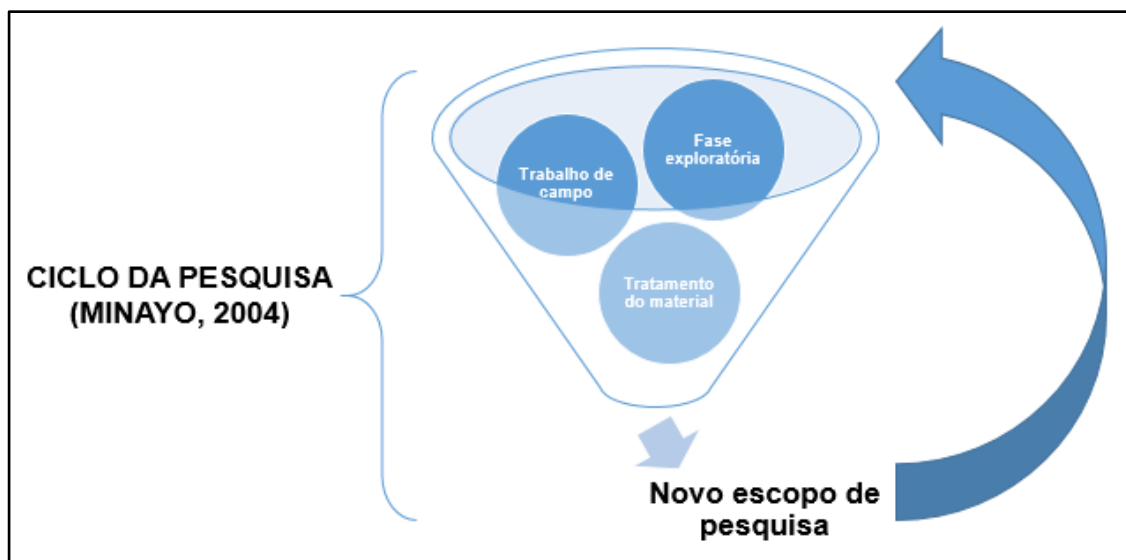
- Uso de material atrativo para coleta das cartas pedagógicas - envelopes personalizados, com papel de carta;
- Envio de lembretes (“follow-ups”), direcionados aos estudantes que não haviam respondido inicialmente;
- Flexibilização de prazos e horários (tanto na coleta das cartas como no grupo focal), de modo a respeitar o calendário acadêmico e possibilitar a participação em momentos de menor sobrecarga de atividades;
- Definição de local acessível para realização do grupo focal, e em consonância com os turnos frequentados pelos estudantes, favorecendo a permanência durante todo o tempo da coleta e a interação entre pares;
- Compartilhamento de lanche, café, chá e água durante a roda de conversa, para deixar os participantes mais confortáveis (muitos chegam com fome à Universidade, pois se deslocam diretamente de seus espaços de trabalho).

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esses índices de participação ultrapassam a dimensão estatística, revelando o compromisso formativo e a consciência ativa dos sujeitos diante de um processo de pesquisa que se configura como prática educativa. A adesão voluntária e expressiva dos participantes evidencia não apenas a efetividade metodológica da investigação, mas também o movimento emancipador que se instaura quando os estudantes se reconhecem como protagonistas históricos de suas próprias trajetórias e corresponsáveis pela produção coletiva do conhecimento.

3.9 Cronograma

Para Minayo (2004), a pesquisa científica é composta por três fases fundamentais que compõem um ciclo de investigação, conforme apresentado na Figura 2 - Ciclo da Pesquisa Científica.

Figura 2 - Ciclo da Pesquisa Científica



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Minayo (2004).

A fase exploratória consiste “no tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (Minayo, 2004, p. 26). Nessa fase da pesquisa são feitos os primeiros apontamentos sobre o contexto a ser analisado, criando-se, como documento norteador, o projeto de investigação. No caso deste estudo, a fase exploratória esteve composta pela apropriação do campo empírico, da construção do projeto de tese e da qualificação da pesquisa.

Já o trabalho de campo, segundo Minayo (2004), refere-se à imersão do pesquisador no campo da pesquisa, confrontando teoria e prática a partir da aplicação de instrumentos de coleta de dados. A etapa, segundo a autora, combina diferentes elementos, como entrevistas, pesquisas bibliográficas, etc. Essa etapa “[...] realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias” (Minayo, 2004, p. 26). Nesta pesquisa, o trabalho de campo compreende a etapa que foram coletadas as cartas pedagógicas, realizado o grupo focal e analisadas as informações do diário de campo.

A terceira fase da pesquisa, denominada por Minayo (2004) como “tratamento do material”, refere-se ao momento em que ocorre a teorização sobre os dados, estabelecendo um confronto entre a abordagem teórica inicial e as contribuições singulares emergentes da investigação de campo. Nesta etapa, correspondente à

análise dos dados, o material foi organizado segundo a perspectiva de Bardin (2011), utilizando-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme descrito anteriormente, e interpretado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, que orientou a leitura crítica e a compreensão dos significados produzidos no contexto investigado.

Para assegurar a sistematização e a organização dos esforços empreendidos ao longo desta pesquisa foi definido no projeto de tese um cronograma detalhado das atividades a serem realizadas durante o doutorado, em consonância com os prazos institucionais estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Esse planejamento contemplou todas as etapas do percurso formativo e investigativo, incluindo a revisão de literatura e construção do referencial teórico, a realização das disciplinas obrigatórias, a elaboração e qualificação do projeto, as provas de proficiência, a submissão de artigos e capítulos, a participação em eventos científicos, o desenvolvimento da pesquisa empírica, a coleta e análise dos dados e, finalmente, a redação e defesa da tese.

Ainda que o cronograma não conste mais como quadro nesta versão final, cumpre destacar que todas as etapas previstas foram integralmente cumpridas, reafirmando o comprometimento da pesquisadora com o percurso acadêmico e com as prerrogativas institucionais do doutorado. A execução fiel do planejamento inicial evidencia a coerência, a solidez metodológica e a consistência do processo investigativo que sustentou esta tese desde o seu início.

ETAPA II - RECONHECENDO O TERRENO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DOCUMENTAIS

Os capítulos que seguem apresentam o aporte teórico deste estudo, para tanto, optamos por introduzi-lo pelo levantamento das pesquisas científicas que podem nos fornecer suporte, além de caracterizar a relevância da presente proposta, qualificando e embasando nossas escolhas. Na sequência, apresentamos o referencial teórico, que está ancorado na revisão das dissertações e teses realizadas, como também, e não menos importante, em nossas escolhas, a fim de demarcarmos nossas bases teóricas e epistemológicas, que por consequência, norteiam nossa *práxis*¹⁹.

Os tópicos que contemplam a Etapa II e fornecem suporte a este estudo estão representados pelas seguintes temáticas: revisão das pesquisas científicas, análise das pesquisas correlatas, práticas pedagógicas e educativas no contexto do ensino superior (contendo as principais referências teóricas que embasam este estudo), uma análise histórica da oferta do curso de Pedagogia no Brasil, concepções do curso de Pedagogia da universidade La Salle, o projeto e a efetivação do PRILEI no curso de Pedagogia da Universidade La Salle, as práticas pedagógicas e educativas no contexto do PRILEI e, por fim, o acompanhamento do PRILEI por parte do MEC e da Universidade.

¹⁹“Ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 2013, p. 52),

1. REVISÃO DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Para sistematizar esta busca, utilizamos os preceitos definidos por Bardin (2008), que orienta a seleção dos materiais a serem analisados a partir de quatro regras, quais sejam: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência. Discorreremos brevemente sobre cada um deles, no sentido de contextualizar nossas ações, elencadas neste capítulo.

Em relação ao primeiro preceito, da exaustividade, a autora afirma que “não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão” (Bardin, 2008, p. 97). Ou seja, ainda que o descritor utilizado na busca nos conduza a centenas de resultados, buscaremos estratégias para a apropriação. Essas estratégias podem se apresentar pela busca de termos similares ou sinônimos, como também pela adoção de filtros e técnicas mais apuradas de pesquisa, como uso de “aspas” ou melhor delimitação da área pesquisada.

Já a representatividade, busca garantir que a amostra selecionada seja representativa o suficiente para permitir generalizações e inferências sobre a população maior. Para alcançar a representatividade na análise de conteúdo de Bardin (2008), é necessário um planejamento amostral cuidadoso, a seleção adequada dos dados e a consideração dos limites e alcance dos resultados obtidos. Neste aspecto, compreendemos que uma análise atenciosa dos materiais apresentados, a partir de descritores cuidadosamente definidos, podem colaborar para o cumprimento deste requisito.

Buscamos fazer uma pré-análise do montante a partir dos resumos das dissertações e teses que resultarem da consulta inicial nos repositórios a serem utilizados, evoluímos para apropriação na íntegra daquelas pesquisas que tiverem maior potencial de colaborar com este estudo, pela proximidade às temáticas envolvidas e aos objetivos deste estudo. Ainda, torna-se importante considerar que a pertinência está diretamente relacionada ao tratamento cuidadoso de cada um dos achados, “de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 2008, p. 98).

Em relação à homogeneidade, Bardin (2008) atenta que esta é importante para garantir que os resultados obtidos não sejam influenciados por inconsistências ou

variações entre os descritores. Por isso, apresentamos os resultados obtidos em nossa busca de forma isolada, de acordo com os descritores utilizados. Especialmente por este estudo abarcar questões que podem evidenciar pesquisas que os apresentem de forma isolada, com as práticas educativas, as práticas pedagógicas e as expectativas dos estudantes universitários, adotamos a apresentação dos resultados de acordo com cada descritor utilizado.

Para construção desta análise, utilizamos duas plataformas digitais que comportam teses e dissertações, Capes Teses e Dissertações²⁰ e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)²¹. Optamos por analisar as pesquisas dos últimos cinco anos nestes bancos de dados, para garantir um contexto temporal mais próximo de nossa realidade. Apresentaremos os achados obtidos em formato de tabela, de acordo com a base de dados e com os descritores utilizados e discorreremos com informações quantitativas e qualitativas desta análise.

Os descritores que foram selecionados inicialmente foram os seguintes: Expectativas dos Estudantes *and* Pedagogia; Expectativas dos Estudantes *and* Curso de Pedagogia; Expectativas Discente *and* Pedagogia; Trajetória Acadêmica *and* Pedagogia; Expectativas dos Estudantes *and* Práticas Educativas no Ensino Superior; Práticas Educativas *and* Curso de Pedagogia. Entendemos que estes descritores possuem relação direta com o objeto deste estudo e podem fornecer resultados mais precisos acerca da temática.

A Tabela 2 - Quantitativo Prévio dos Resultados Obtidos, evidencia as quantias resultantes da pesquisa com o uso de cada descritor supracitado. Trata-se dos resultados numéricos obtidos, anterior a pré-análise qualitativa dos mesmos, adotando apenas o filtro temporal definido previamente, de pesquisas publicadas nos últimos 5 anos.²²

²⁰ Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 10.06.2023.

²¹ Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 11.06.2023.

²² Este levantamento foi realizado no mês de junho de 2023.

Tabela 2 - Quantitativo Prévio dos Resultados Obtidos

DESCRIPTORES	BASES DE DADOS	
	CAPES	BDTD
Expectativas dos Estudantes and Pedagogia	111289	347
Expectativas dos Estudantes and Curso de Pedagogia	291953	128
Expectativas Discente and Pedagogia	29283	51
Trajetória Acadêmica and Pedagogia	31116	247
Expectativas dos Estudantes and Práticas Educativas no Ensino Superior	173346	43
Práticas Educativas and Curso de Pedagogia	290995	798

Fonte: a autora, a partir das pesquisas nas bases de dados elencadas, no mês de junho de 2023.

A partir deste primeiro levantamento podemos observar que a base de dados da Capes apresenta um quantitativo maior de resultados, ainda que na base BDTD a quantidade também seja expressiva, quando planejamos realizar uma análise meticulosa. Ao nos deparamos com este quantitativo, promovemos ajustes nos filtros das duas bases. Na BDTD delimitamos o campo de busca para o “título” e para o “resumo em português”, também filtramos pela área do conhecimento das Ciências Humanas: Educação. Permanecemos utilizando o filtro temporal, buscando teses e dissertações dos últimos 5 anos, uma vez que este foi um critério definido previamente. Ainda não sentimos necessidade de alterar os descritores, uma vez que não houve uma análise qualitativa sobre eles até este momento, pois estávamos tentando atingir uma quantidade viável para esta análise.

Na Tabela 3 - Quantitativo Ajustado dos Resultados Obtidos BDTD, apresentamos os novos números obtidos na base de dados BDTD, que conforme pode ser observado, tiveram uma significativa redução, viabilizando uma pré-análise dos materiais.

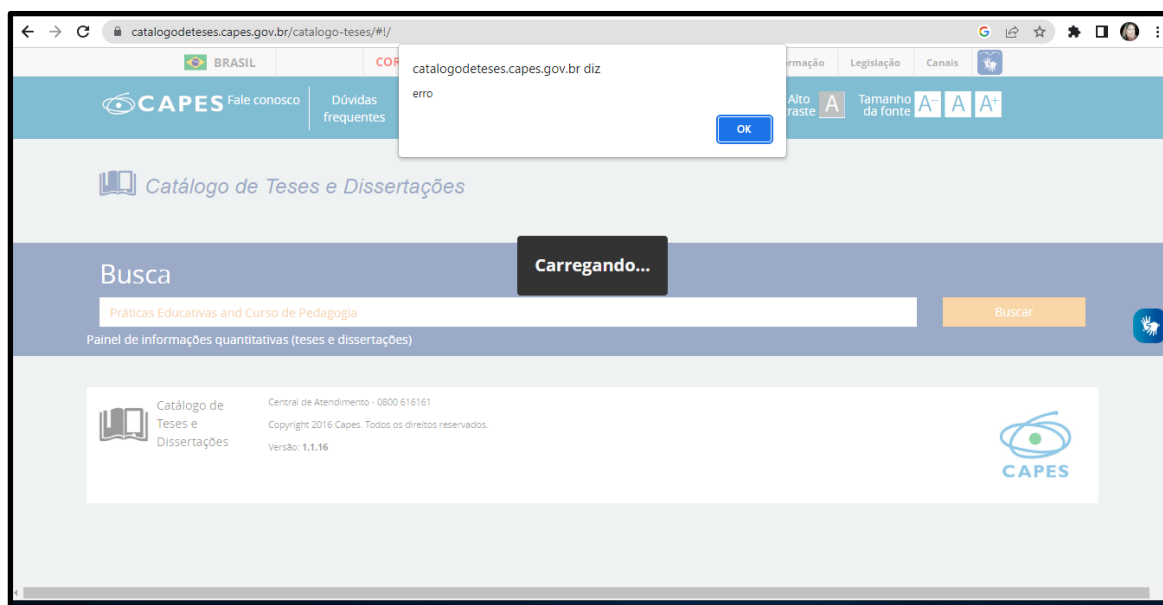
Tabela 3 - Quantitativo Ajustado dos Resultados Obtidos BDTD

DESCRITORES	BASES DE DADOS	ESTRATEGIA
	BDTD	
Expectativas dos Estudantes <i>and</i> Pedagogia	3	Busca Avançada: No título: Expectativas dos Estudantes No resumo: Pedagogia
Expectativas dos Estudantes <i>and</i> Curso de Pedagogia	2	Busca Avançada: No título: Expectativas dos Estudantes No resumo: Curso de Pedagogia
Expectativas Discente <i>and</i> Pedagogia	3	Busca Avançada: No título: Pedagogia No resumo: Expectativas Discente
Trajetória Acadêmica <i>and</i> Pedagogia	3	Busca Avançada: No título: Trajetória Acadêmica. No resumo: Pedagogia
Expectativas dos Estudantes <i>and</i> Práticas Educativas no Ensino Superior	0	Busca Avançada, usada de forma ampliada: no resumo, no assunto, no título e pesquisando por todos os termos. Sem resultados.
Práticas Educativas <i>and</i> Curso de Pedagogia	1	Busca Avançada: No título: Práticas Educativas No resumo: Curso de Pedagogia

Fonte: a autora, a partir das pesquisas nas bases de dados elencadas, no mês de junho de 2023.

Já no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, encontramos algumas dificuldades no uso da ferramenta de refinamento de resultados, inúmeras tentativas resultaram em tela de erro. Optamos por utilizar os seguintes filtros: Tipo - Teses e Dissertações, Ano - os últimos 5, Área de Conhecimento - Educação, Nome do Programa - Educação. Na Figura 3 - Erro no Catálogo da Capes, exibimos a tela que visualizamos em muitas tentativas de busca com aplicação de filtro. Observamos que não havia um padrão de pesquisa que resultasse na tela de erro, pois ele aparecia de forma aleatória, sem necessariamente adotarmos o refinamento dos resultados, ainda que ao aplicar os filtros esse erro se apresentasse com maior recorrência.

Figura 3 - Erro no Catálogo da Capes



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes, no mês de junho de 2023.

Ainda com o erro, insistimos em buscar os resultados refinados no Catálogo da Capes, pois acreditamos na relevância desta base de dados para a pesquisa científica. Após algumas semanas de tentativa, conseguimos concluir a busca refinada, conforme pretendido. Os números obtidos em relação aos resultados tiveram uma redução significativa, mas ainda muito expressivos diante dos resultados da BDTD. A Tabela 4 - Quantitativo Ajustado dos Resultados Obtidos no Catálogo CAPES, apresenta os resultados refinados, conforme estratégia referida anteriormente e também evidenciada na tabela.

Tabela 4 - Quantitativo Ajustado dos Resultados Obtidos no Catálogo CAPES

DESCRITORES	BASES DE DADOS	ESTRATEGIA
	CAPEs	
Expectativas dos Estudantes <i>and</i> Pedagogia	6645	Refinar Resultados: Últimos 5 anos; Teses e Dissertações; Área de Conhecimento: Educação Nome do Programa: Educação
Expectativas dos Estudantes <i>and</i> Curso de Pedagogia	13808	
Expectativas Discente <i>and</i> Pedagogia	2761	
Trajetória Acadêmica <i>and</i> Pedagogia	2972	
Expectativas dos Estudantes <i>and</i> Práticas Educativas no Ensino Superior	11387	
Práticas Educativas <i>and</i> Curso de Pedagogia	13789	

Fonte: a autora, a partir das pesquisas nas bases de dados elencadas, no mês de junho de 2023.

Diante das constantes dificuldades encontradas no uso do Catálogo da Capes e dos resultados ainda expressivos, mesmo considerando o emprego de filtros e estratégias de refinamento, optamos por iniciar a apropriação dos materiais obtidos da base de dados BDTD, com a intenção de resgatar as buscas na base de dados da Capes se estes fossem insuficientes ao que almejamos. Esta decisão só ocorreu após uma pré-análise dos 20 primeiros títulos encontrados em cada descritor, momento em que percebemos que estes resultados não estavam diretamente relacionados ao objeto desta pesquisa. Nesta análise prévia dos títulos, selecionamos algumas pesquisas que consideramos estarem mais próximas do que procurávamos e reservamos para uma análise mais aguçada após a verificação na base BDTD.

Ao avaliar a pertinência dos resultados obtidos, através da análise dos títulos e resumos, finalizamos nossa busca às bases de dados selecionando 4 (quatro) pesquisas que consideramos ter proximidade com nosso estudo. Fizemos uma análise detalhada de cada uma delas, investigando subsídios que nos apoiassem em termos de aporte teórico, aspectos metodológicos, assim como em relação aos objetivos e achados. As pesquisas selecionadas estão representadas na Tabela 5 - Pesquisas Selecionadas para Análise. Torna-se importante ressaltar que duas destas pesquisas não estão enquadradas no espaço temporal definido a priori, nos últimos 5 anos. Mas devido a relevância apresentada frente a temática em questão, compreendemos que devem ser analisadas com profundidade.

Tabela 5 - Pesquisas Seleccionadas para Análise

Autor	Tipo	Título	Ano	IES
Neuza Maria Camara de Souza	Dissertação	Trajetórias discentes no curso de Pedagogia da UFSJ: das expectativas iniciais às impressões finais	2021	Universidade Federal de São João Del Rei
Mariane Montibeller Silva	Dissertação	Trajetórias universitárias : acesso, permanência e expectativas	2019	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
Nayane Rocha Manaut	Dissertação	Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de pedagogia da UFRGS	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Ângela Anastácio Silva	Tese	Práticas educativas no curso de pedagogia da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil : perspectivas de professores e tutores	2013	Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Fonte: A autora, a partir da revisão das pesquisas correlatas. (2023)

No tópico a seguir, apresentaremos uma análise de cada um destes achados, buscando ressaltar as relações estabelecidas com nosso estudo em diferentes aspectos, considerando as metodologias empregadas, os aportes teóricos, os objetivos e principais resultados trazidos pelos pesquisadores.

1.2 Análise das Pesquisas Científicas Correlatas

A análise que será apresentada neste tópico considera a ordem disposta na Tabela 5, que foi organizada de acordo com a relevância em relação a esta pesquisa, a partir do nosso entendimento. O primeiro estudo a ser considerado é a dissertação de mestrado de De Souza (2021), intitulada como Trajetórias discentes no curso de Pedagogia da UFSJ: das expectativas iniciais às impressões finais. A autora apresenta uma pesquisa realizada com os estudantes do curso de Pedagogia na modalidade presencial/noturno da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). O objetivo do estudo é dar oportunidade de fala aos estudantes ao longo de sua jornada acadêmica, abrangendo desde suas expectativas iniciais até suas impressões finais ao concluir o curso, assim como realizamos com os estudantes do curso de Pedagogia, do PRILEI.

A pesquisa de De Souza (2021) busca cruzar as opiniões dos estudantes com diretrizes teóricas relacionadas à formação de docentes em cursos de Pedagogia. Isso é feito com a intenção de incorporar as experiências e percepções dos estudantes às teorias e regulamentações que regem o ensino da Pedagogia. A estrutura da pesquisa é dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata da trajetória escolar e profissional da pesquisadora. O segundo capítulo aborda os saberes da educação, a pedagogia e sua cientificidade. O terceiro capítulo explora o contexto do curso de Pedagogia no Brasil e na UFSJ. Por fim, o quarto capítulo se dedica às vozes dos estudantes e aos saberes que adquirem durante o curso.

A metodologia utilizada na pesquisa de De Souza (2021) é qualitativa e emprega questionários e entrevistas para coletar os dados necessários. Os questionários foram aplicados no início do curso em 2017 e complementados com entrevistas realizadas com a mesma turma quando se tornaram concluintes em 2020. O objetivo foi identificar a confluência entre as razões que levaram os estudantes a escolher o curso e o que efetivamente o curso pode oferecer a eles ao longo dos quatro anos de formação.

De Souza (2021) também destaca a importância da relação entre teoria e prática no currículo do curso, embora os estudantes apontem algumas angústias e sugestões de melhoria, de acordo com os achados expostos. A autora estima que os resultados de sua pesquisa contribuam para a compreensão dos anseios e perspectivas dos estudantes do curso de Pedagogia e que suas vozes, combinadas com as teorias da área, possam melhorar a formação oferecida a esses futuros profissionais da educação, atendendo às expectativas e necessidades identificadas pelos próprios estudantes.

Neste primeiro estudo realizado podemos encontrar relações diretas com nossos objetivos, porém, com aplicação a um público distinto, estudantes da UFSJ, além do uso de uma metodologia diferente desta que este estudo propõe. A autora optou por utilizar como instrumento questionário, seguido da realização de entrevista, o que também difere do que propomos nesta pesquisa, uma vez que adotamos cartas pedagógicas, roda de conversa (grupo focal) e diário de campo, com a finalidade de coletas mais abrangentes e reflexivas. Também observamos que os estudantes do curso de Pedagogia analisados por De Souza (2021) possuem uma faixa etária mais jovem em relação aos estudantes do PRILEI, com predominância entre 19 e 24 anos.

Além da proximidade com nossos objetivos, destacamos o aporte teórico empregado por De Souza (2021), que subsidiou em parte esta pesquisa, e destacamos alguns autores em comum entre nossas pesquisas: Franco (2008), Freire (1967, 1987, 1996), Gadotti (2007), Libâneo (2001), Libâneo e Pimenta (1999), Santos (2009, 2018), Saviani (2008, 2012), além dos documentos legais utilizados para apresentar a base da oferta do curso de Pedagogia no Brasil.

O segundo estudo a ser considerado nesta revisão, refere-se a pesquisa de mestrado de Silva (2019), intitulada por *Trajetórias universitárias: acesso, permanência e expectativas*, realizada no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Esta pesquisa trata das políticas de expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior Público no Brasil, com um foco específico na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e no curso de Licenciatura Integrada de Química e Física no período noturno. Silva (2019) salienta que as políticas de expansão do ensino superior têm se intensificado nas últimas décadas, permitindo que estudantes que antes enfrentavam barreiras no sistema de seleção universitário tenham a oportunidade de ingressar na universidade. Neste sentido, compreendemos uma relação direta com o nosso estudo, envolvendo os alunos do PRILEI, por serem subsidiados por uma política pública, do Governo Federal.

Silva (2019) refere que a Unicamp, como parte dessa tendência nacional, aumentou o número de vagas, abriu cursos em diferentes Campi e viabilizou carreiras universitárias, especialmente em turnos noturnos, que eram sub-representados ou tinham pouco incentivo acadêmico anteriormente. Esse movimento resultou na inclusão de estudantes com diversificadas origens socioeconômicas e trajetórias de vida, tornando necessário garantir que esses alunos tenham condições adequadas de permanência na universidade, considerando que suas experiências e expectativas podem diferir das de alunos de cursos tradicionais.

O objetivo principal da pesquisa de Silva (2019) foi de analisar as expectativas dos alunos em relação à universidade pública, considerando a segmentação social existente no ambiente acadêmico. Especificamente, o estudo concentra-se na posição que o curso de Licenciatura Integrada de Química e Física (turno noturno) ocupa dentro da Unicamp e nos possíveis impactos dessa posição na experiência e no sucesso desses alunos. Ainda que o estudo tenha sido desenvolvido no âmbito de

uma universidade pública, diferente do nosso contexto, compreendemos a relação com nossa pesquisa no que tange ao estudo das expectativas de licenciados e por representar a possibilidade de inclusão social em sua abordagem.

A pesquisa de Silva (2019) visa compreender os conflitos sociais envolvidos no processo de expansão e inclusão social, examinando como a universidade aborda e constrói a relação com esses alunos ingressantes, oferece condições efetivas de permanência e proporciona oportunidades de sucesso em suas carreiras acadêmicas. A autora afirma ter utilizado “[...] uma diversidade de estratégias metodológicas” (SILVA, 2019, p. 15). Em relação a estas estratégias, podemos identificar análises documentais, pesquisas bibliográficas e entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores relacionados ao curso em questão. Apesar da denominação por entrevistas semiestruturadas, a autora afirma que permitiu que os estudantes entrevistados narrassem livremente suas histórias. Percebemos em seu aporte teórico a predominância de uso dos estudos de Bourdieu (2007, 2008, 2013, 2014), para abordagem das desigualdades sociais, questões de classes e dos sistemas de ensino.

Silva (2019) revela a persistência da segmentação social no ambiente universitário, destacando as limitações das políticas de permanência e explorando a ambivalência enfrentada pelos alunos em cursos considerados de menor prestígio em uma universidade de renome. A pesquisa levanta importantes questões sobre o valor do diploma, as perspectivas profissionais e a trajetória social dos estudantes envolvidos, ainda, que a inclusão dos estudantes é subordinada e desvalorizada. Existe uma dualidade entre o prestígio da universidade de um lado e o desprestígio do curso ao qual pertencem, criando uma tensão perceptível nos discursos.

O terceiro estudo analisado, é de Manaut (2017), denominado por Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de pedagogia da UFRGS, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, no escopo do Programa de Pós-Graduação em Educação. Trata-se de uma pesquisa descritiva que utiliza uma abordagem quantitativa para analisar o fluxo de estudantes no curso de Pedagogia da UFRGS, com base em prazos estipulados pelas normas do curso ou da instituição. Ela se inspira em pesquisas anteriores sobre evasão, retenção e diplomação, buscando combinar esses indicadores para compreender melhor a situação dos cursos em análise. O método utilizado pela autora é intitulado como Diagnóstico de Fluxo de Estudantes.

Este estudo de Manaut (2017), inicialmente, chamou nossa atenção por abordar a trajetória acadêmica de estudantes no mesmo curso que pesquisamos, de Pedagogia. Outros aspectos abordados também colaboram com nossa pesquisa, como o histórico traçado da oferta de ensino superior no Brasil, assim como a da formação docente e da oferta do curso de Pedagogia no contexto nacional. Foram considerados as variáveis de diplomação, evasão, retenção e mobilidade, sendo considerada a principal motivação da pesquisa a baixa taxa de diplomação dos cursos de licenciatura perante os cursos de bacharelado entre os anos de 2009 e 2011, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2011, fonte utilizada por Manaut (2017).

Os resultados obtidos por Manaut (2017) conduziu a uma inferência que o Programa de formação em Pedagogia oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) carece de uma orientação no que concerne à trajetória educacional seguida por seus discentes, particularmente no âmbito das variáveis relacionadas à diplomação e a evasão. Com relação ao percurso acadêmico dos estudantes, a autora identificou indicadores que indicam um potencial considerável de desistência por parte dos estudantes. Esses achados tiveram suas causas associadas à Gestão Acadêmica dos cursos de graduação e suscitam a necessidade de uma vigilância sistemática sobre a jornada educacional, de acordo com a autora.

A pesquisa de Manaut (2017) evidencia dados que podem estar alinhados com as motivações deste estudo, pois aponta para uma fragilidade na permanência dos estudantes de cursos de licenciatura nas Universidades, especialmente do curso de Pedagogia. Entretanto, distancia-se de nossa proposta na metodologia e no propósito, uma vez que considera especialmente dados estatísticos e não adentra na análise das expectativas dos estudantes, tampouco nas práticas educativas vivenciadas no contexto universitário. Porém, reforça a necessidade de atenção à oferta e incentivo de cursos de licenciatura, tornando programas de fomento à exemplo do PRILEI importantes impulsionadores da formação inicial de professores em nosso país.

A quarta pesquisa analisada se enquadra fora do período de corte definido previamente, que considera um recorte de pesquisas publicadas nos últimos 5 anos, entretanto, a relação da temática está diretamente relacionada a este estudo, remetendo à importantes referências, justificando sua inclusão nesta revisão. A autora, Ângela Anastácio Silva, publicou sua tese de doutorado no ano de 2013,

intitulada como Práticas Educativas no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil: Perspectivas de Professores e Tutores. Apesar da modalidade de ensino investigada diferir daquela que é objeto desta pesquisa, pois em nosso contexto consideramos um curso de Pedagogia presencial, entendemos pertinente observar a rota das práticas educativas investigadas por Silva (2013), por percebermos que cada vez mais as diferentes modalidades de Educação se aproximam.

Silva (2013) se concentra na investigação das práticas educativas no contexto da educação superior a distância, com um enfoque específico no curso de Pedagogia oferecido pela Universidade de Brasília (UnB) em colaboração com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O objetivo central do estudo consistiu em analisar as dinâmicas educativas dentro deste curso, focando em um grupo de professores e tutores atuantes no segundo semestre de 2011. Para alcançar o propósito, a autora empregou uma abordagem quantitativa e qualitativa, envolvendo coleta de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas aplicadas a 11 professores, 22 tutores a distância e três tutores presenciais. A análise dos dados foi conduzida com o suporte do software estatístico SPSS e através da adaptação da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin.

Os resultados obtidos revelaram evidências substanciais relacionadas à prática educativa no contexto do curso de Pedagogia UnB/UAB. Essas evidências foram categorizadas em três dimensões analíticas: o significado social da educação superior a distância, os papéis desempenhados pelos agentes envolvidos na prática pedagógica do curso e o processo interativo e comunicativo dentro de um ambiente virtual de aprendizagem.

O estudo concluiu que a análise da prática educativa no âmbito da educação superior a distância requer uma apreensão integrada de quatro fatores interdependentes: as condições básicas para o estudante virtual, as competências necessárias dos educadores (professores e tutores), as estratégias pedagógicas empregadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como a infraestrutura tecnológica e a utilização dos recursos tecnológicos. Percebemos, então, que o intuito de Silva (2013) foi contribuir para o diálogo em torno da educação a distância no contexto do ensino superior no Brasil, oferecendo perspectivas para a evolução da

compreensão das práticas neste contexto e do seu impacto social na educação como um todo.

Silva (2013) utiliza abordagens teóricas que suscitam uma significativa contribuição para a nossa pesquisa, uma vez que apresenta características e transformações das práticas educativas nas últimas décadas. Para fundamentação teórica, a autora se utiliza de Vigotski (2001; 2003), Masetto (2000), Moran (2000a), Libâneo (2010) e Freire (1996), dentre outros de igual relevância no contexto educacional. Além deste repertório teórico, a pesquisa de Silva (2013) contribui para o presente estudo ao analisar a integração entre o ensinar e o aprender, evidenciando, entre outros aspectos, o papel do estudante a partir da perspectiva do professor, destacando-se as necessidades de: motivação interna, desejo, vontade e o interesse pelo processo educacional.

Ao finalizar a análise das pesquisas correlatas selecionadas, torna-se salutar mencionar, que não localizamos estudos similares a este, no contexto do PRILEI, seja da Universidade La Salle, locus deste estudo, ou de outra Universidade envolvida neste Programa de fomento à formação inicial de professores, de iniciativa federal. Portanto, a presente pesquisa pode ser considerada um estudo de caso único e inédito, ainda que alguns relevantes atravessamentos estejam permeados em estudos apresentados neste tópico, porém, com perspectivas, métodos e contextos distintos destes que se propõem.

2. PRÁTICAS EDUCATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR: INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

O ensino superior, como uma etapa fundamental da educação formal, é um campo de estudo e prática que continua a evoluir à medida que se busca atender às crescentes demandas da sociedade contemporânea. Este capítulo teórico tem por objetivo oferecer uma análise crítica das práticas educativas no ensino superior, fundamentada em contribuições de autores da área da Educação, estudados e adotados pela autora recorrentemente, também com contribuição significativa das pesquisas correlatas apresentadas no tópico anterior. Através de suas perspectivas, buscaremos compreender como as práticas educativas no ensino superior têm sido influenciadas e moldadas ao longo do tempo.

Sócrates, figura central na filosofia da educação, destacou a importância do diálogo e do questionamento como meios de promover o pensamento crítico e a autorreflexão. Sua abordagem, conhecida como "maiêutica", ressoa na prática educativa contemporânea, conforme expresso por Gadotti (2012), que afirma que o ensino superior deve ser um espaço onde o questionamento e o diálogo constante são incentivados a promover a construção do conhecimento. Esse movimento de diálogo e troca de saberes, se constitui como basilar, em especial nos processos educacionais de adultos, que acumulam vivências consolidadas pela maturidade.

A pedagogia de Paulo Freire é fundamental para a compreensão das práticas educativas no ensino superior. Freire (1996) argumenta que a educação não deve ser uma simples transferência de conhecimento, mas sim um processo de conscientização e transformação. Ele ressalta a necessidade de um diálogo emancipatório, afirmando que a educação no ensino superior deve capacitar os estudantes a compreenderem criticamente o mundo e a se tornarem agentes de mudança social.

No que concerne à formação de professores, a contribuição de Paulo Freire se torna um importante marco para Educação brasileira e mundial. Certa vez, em entrevista concedida à revista italiana Terra Nuova, intitulada Desafios da Educação

Municipal, expressando sua compreensão sobre o processo de tornar-se educador, Freire afirma que: "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática". (Freire, 1991, p. 58).

Freitas e Forster (2016, p. 58) consideram que: "[...] a referência de Paulo Freire torna-se indispensável à formação com educadores e educadoras[...]." Por esta razão, temos Freire como uma das principais bases teóricas desta pesquisa, uma vez que ela está situada sobre o processo formativo de educadores. Por trás das expectativas e das articulações das práticas educativas e pedagógicas, acima de tudo, há professores em formação.

De acordo com Ausubel (1968), a aprendizagem ativa, na qual os estudantes constroem significados a partir de suas próprias experiências, é um princípio central no ensino superior contemporâneo. Isso se traduz em abordagens pedagógicas que enfatizam a resolução de problemas, projetos e discussões colaborativas. Para Masetto (2011, p. 608), além de ativa a aprendizagem precisa ser significativa, portanto, esclarece:

Entendemos por aprendizagem significativa aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (idéias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando o que se propõe para aprender relaciona-se com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz [...]; permite a formulação de perguntas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; permite-lhe entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes; permite e ajuda a transferir o aprendizado da universidade para outras circunstâncias da vida; suscita modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz. (Masetto, 2011, p. 608).

No sentido de desenvolver uma aprendizagem ativa e significativa os professores têm buscado qualificar suas práticas pedagógicas, através de formações continuadas, trocas entre pares e no emprego de tecnologias digitais. Mas o ensino superior enfrenta diversos desafios, incluindo a diversidade crescente de estudantes, as demandas por acessibilidade e a necessidade de preparar os graduandos para um mundo em constante mudança. Para enfrentar esses desafios, é fundamental adotar abordagens pedagógicas flexíveis e centradas no aluno, como destacado por Chickering e Gamson (1987), que referem que a prática no ensino superior deve se adaptar para promover o envolvimento ativo dos estudantes, a aprendizagem autônoma e a preparação para a vida após a graduação.

Antes de prosseguirmos, consideramos fundamental traçar a diferença entre as expressões práticas educativas, a qual nos referimos neste tópico, e as práticas pedagógicas, que também permeiam este estudo. Entendemos que a educação é um campo vasto e multifacetado que engloba uma variedade de práticas e abordagens. Duas dimensões cruciais desse campo são as práticas educativas e as práticas pedagógicas. Embora esses termos frequentemente se sobreponham, é importante destacar suas diferenças fundamentais. Masetto (2020) oferece insights valiosos para distinguir e compreender essas duas dimensões.

As práticas educativas, de acordo com Masetto (2020), referem-se a todas as experiências e influências que moldam o desenvolvimento de um indivíduo ao longo da vida. Elas não se limitam ao ambiente escolar, abrangendo interações sociais, culturais e experiências cotidianas. As práticas educativas são holísticas, influenciando aspectos como valores, crenças, atitudes e habilidades de um indivíduo, além do conhecimento formal adquirido.

Por outro lado, as práticas pedagógicas estão intrinsecamente ligadas ao contexto educacional formal, com ênfase na atuação do professor e no processo de ensino. Masetto (2020) destaca que as práticas pedagógicas englobam estratégias de ensino, métodos, técnicas e abordagens utilizadas pelo educador para facilitar o aprendizado dos alunos. Elas envolvem o planejamento de aulas, a escolha de recursos didáticos, a avaliação do progresso do aluno e a adaptação do ensino de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

A principal diferença entre as práticas educativas e as práticas pedagógicas reside no escopo e no contexto, de acordo com as contribuições de Masetto (2020). Podemos compreender que as práticas educativas têm um alcance amplo, moldando o desenvolvimento geral de um indivíduo, enquanto as práticas pedagógicas estão centradas no ambiente de ensino formal e nas estratégias específicas de ensino. No entanto, é importante ressaltar que essas dimensões não são mutuamente exclusivas. As práticas pedagógicas fazem parte das práticas educativas, contribuindo para a formação global do indivíduo.

Outra autora que nos apoiamos para esta reflexão é Maristela Franco (2020), que define práticas educativas como um amplo conjunto de influências que moldam o desenvolvimento abrangente do indivíduo, indo além do âmbito escolar. Essas influências englobam experiências familiares, culturais, sociais e midiáticas, e são

responsáveis pela formação de valores, atitudes, habilidades, além do conhecimento formal adquirido. As práticas educativas compreendem o processo de construção de identidade e cidadania ao longo da vida.

Por contraste, as práticas pedagógicas, conforme Franco (2020), concentram-se no ambiente de ensino formal e nas ações do professor. Elas englobam o planejamento de aulas, a seleção de estratégias de ensino, a avaliação do progresso dos alunos e a adaptação do ensino às necessidades individuais dos estudantes. As práticas pedagógicas visam à promoção da aprendizagem eficaz e eficiente, e são fundamentais para o contexto escolar.

Neste sentido, podemos afirmar que Masetto (2020) e Franco (2020) apresentam a compreensão das diferenças e interconexões entre práticas educativas e práticas pedagógicas sustentando a abordagem como um processo complexo e multifacetado. Enquanto as práticas educativas moldam o desenvolvimento amplo do indivíduo, as práticas pedagógicas têm como objetivo direto o ensino e a aprendizagem eficazes no contexto escolar.

É salutar discutirmos questões relacionadas às práticas educativas e pedagógicas no ensino superior, visto que estas impactam diretamente na qualidade da formação e na permanência dos estudantes na Universidade, podendo se tornarem construtivas ou destrutivas em relação às expectativas para a trajetória acadêmica. Mas cabe registrar que o Ensino Superior ainda é para poucos no Brasil, conforme o Censo do Ensino Superior (Brasil, 2022), apenas cerca de 20% dos adultos entre 18 e 24 anos frequentam um curso superior.

A meta 12, do Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014/2024, aponta para a pretensão de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Durante a realização deste estudo, finalizamos o período do PNE referido (utilizado como base para premissas do Edital PRILEI 66/2021 do MEC/SEB) e o que percebemos ainda está muito aquém do esperado, conforme apresentado no Gráfico 7 - Distribuição percentual da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino – (Brasil, 2022).

Gráfico 7 - Distribuição percentual da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino



Fonte: IBGE/Pnad e Pnad C (2012-2022); gráfico elaborado por Deed/Inep (BRASIL, 2022)

Percebemos que a maior parte da população que se encontra na faixa etária que deveria estar cursando o Ensino Superior concluiu o Ensino Médio, representado no Gráfico 5 pelos 43,4%, embora ainda estejam fora da Universidade. O mais preocupante é que 22,1% nem concluiu a etapa dos estudos secundários, contra apenas os 20,2% que estão onde deveriam estar, frequentando o Ensino Superior. Esses dados apontam para a importância de Programas como o PRILEI, que incentivam e financiam a formação superior, viabilizando que metas como a 12 do PNE sejam efetivadas.

Santana et al (2020, p. 77) referem que “[...] ao idealizar a educação para o século XXI, a evocação para um processo democrático e inclusivo é unanimidade”. Por isso, idealizar práticas educativas condizentes com as necessidades de cada

estudante se torna uma estratégia de inclusão no meio acadêmico e de democratização deste nível de ensino ainda imensamente elitista e segregatório.

Das Neves, Altmann e Jung (2022) sinalizam que devem ser consideradas as vivências dos indivíduos e que os espaços de aprendizagem precisam ser atrativos e estimulantes para os estudantes. Tornar um espaço de aprendizagem universitário atrativo é responsabilidade não somente dos professores, mas da instituição como um todo, ao entendermos a prática educativa como todas as experiências vivenciadas pelos estudantes nas IES.

Consideramos que todas as áreas do espaço universitário convergem na experiência acadêmica dos estudantes e exercem influência em sua trajetória acadêmica. Portanto, todas as ações advindas destes múltiplos espaços e de seus indivíduos constituem aspectos da prática educativa, enquanto as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas às aprendizagens curriculares, por meios de componentes ministrados pelos professores.

Neste sentido, mesmo antes da coleta dos dados, pressupomos que as expectativas envolvidas no processo de formação dos participantes desta pesquisa não estejam somente vinculadas a satisfação com as práticas pedagógicas, realizadas pelos professores, mas que todas as vivências do ambiente educativo impactem em suas trajetórias acadêmicas, somadas às demais esferas de suas vidas, que envolvem esses sujeitos de maneira integral, considerando as questões pessoais, sociais e culturais.

3.A OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA: UM OLHAR HISTÓRICO

Tendo em vista que esta pesquisa está situada sobre as expectativas de estudantes do curso de Pedagogia e que os estudantes são bolsistas financiados por uma política pública do governo federal, além da possibilidade destes mencionarem fatores relacionados à organização do curso ao participarem da pesquisa, optamos por traçar uma análise sobre a oferta do curso de Pedagogia no Brasil, para melhor compreender as principais mudanças ocorridas ao longo dos anos e o propósito empregado a este profissional da Educação.

Neste sentido, delimitamos o intervalo temporal que compreende o período de 1939, marcado pela instauração do primeiro Curso de Pedagogia no Brasil, conforme estabelecido pelo Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril até 2019, ano da publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Esta resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A instituição do Curso de Pedagogia no Brasil está vinculada a um marco significativo na história da Educação Brasileira: a criação da Faculdade Nacional de Filosofia. O Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que viabilizou o estabelecimento desse curso, teve como objetivo primordial regulamentar a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. A estrutura da faculdade foi composta por quatro seções principais e uma seção especial dedicada aos cursos de formação de professores no âmbito do Ensino Superior.

A primeira seção, denominada Filosofia, abarcou o Curso de Filosofia. A segunda seção, intitulada Ciências, incluiu os cursos de Química, Física, Matemática, História Natural (posteriormente correspondente ao Curso de Ciências Biológicas e/ou Biologia), Ciências Sociais, História e Geografia. A terceira seção, Letras, agrupou os cursos de Letras Neolatinas, Letras Clássicas e Letras Anglo-germânicas. A quarta seção, Pedagogia, englobou o Curso de Pedagogia e, em anexo, a seção especial de Didática (Brasil, 1939; Scheibe e Durli, 2011).

É importante esclarecer que o Curso de Pedagogia, assim como os demais cursos criados na Faculdade Nacional de Filosofia, foi concebido como um curso de bacharelado com a principal finalidade de formar profissionais em Educação para atuação em diversos setores da área educacional e no Ministério da Educação (Cruz, 2008). A formação de professores aconteceria após a conclusão de três anos no referido curso, com um ano adicional na seção de Didática, destinado à obtenção do grau de licenciado.

Nesse contexto, a formação docente na Faculdade Nacional de Filosofia visava qualificar professores para atuar no antigo Ensino Secundário, equivalente, nos termos atuais, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Em resumo, o Curso de Pedagogia, ao ser criado, tinha como foco central a formação de profissionais em Educação. Após a conclusão, na seção especial de Didática, os graduados eram formados como professores para lecionar nas disciplinas consideradas pedagógicas nas escolas normais, que eram responsáveis, na época, pela formação de docentes para o Ensino Primário (atualmente, anos iniciais do Ensino Fundamental).

Quanto à proposta curricular, abrangia diversas áreas relacionadas à Sociologia, Biologia, Matemática, Estatística, Administração, Psicologia, História, entre outras, associadas à Educação. A estrutura curricular delineada marca a origem do conhecido modelo de formação docente, denominado 3+1 (três mais um). Nos três primeiros anos de estudo, o foco está na assimilação de conhecimentos e conteúdos do currículo oficial, concentrando-se em uma formação generalista, conforme destacado por Saviani (2009) e Gatti e Barretto (2009), fundamentada na cultura geral e científica.

No quarto ano de formação, a ênfase transita para a prática profissional, envolvendo a investigação da realidade na qual o estudante estará inserido. Essa abordagem de organização curricular separa os processos de formação teórica da prática educacional, conferindo a esta última um papel secundário nas graduações, proposta bastante distinta da que temos hoje, que pressupõe realização de prática desde o primeiro semestre do curso.

Quando o Curso de Pedagogia foi instituído, caracterizado como bacharelado, propunha ao estudante a exploração de diversas áreas disciplinares, visando uma formação profissional mais abrangente. Posteriormente, na seção de Didática, a

ênfase consistia em uma formação voltada para a docência, incorporando conhecimentos e conteúdos curriculares da dimensão pedagógica.

Outra característica marcante no início da formação no Curso de Pedagogia era a oportunidade para os alunos de vivenciarem, simultaneamente, o curso de Didática junto com a graduação mencionada. No entanto, essa prática foi interrompida em 1941, quando o Decreto Lei n. 3.454, de 24 de julho, oficializou a ilegalidade dessa abordagem (Brasil, 1941; Cruz, 2008). Apesar disso, a proposta de formação profissional delineada anteriormente para o Curso de Pedagogia perdurou por quase três décadas.

Em 1962, imediatamente após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu o Parecer nº 251, ajustando o currículo mínimo do Bacharelado em Pedagogia de acordo com as novas diretrizes legais. Este documento também procurou suavizar a possível extinção do curso, sugerindo a reestruturação da formação do professor do ensino primário, que até então ocorria nas Escolas Normais para o Curso de Pedagogia. Contudo, essa proposta não foi implementada.

No mesmo ano, em 1962, o CFE emitiu o Parecer nº 292, estabelecendo as disciplinas pedagógicas da licenciatura. Com essa decisão, encerrou-se o esquema de três anos de bacharelado no Curso de Pedagogia seguido por um ano de estudos no Curso de Didática para obtenção do grau de licenciado. Nesse novo contexto, surgiu a Licenciatura em Pedagogia, vinculada ao Bacharelado, formando profissionais tanto bacharéis quanto licenciados simultaneamente durante os quatro anos de curso.

Em relação ao campo de atuação dos profissionais formados pelo curso, poucas mudanças ocorreram com a nova estrutura curricular. Os bacharéis podiam atuar como técnicos em Educação, administradores escolares ou Especialistas em Educação. Já os licenciados mantiveram a possibilidade de atuar como professores de disciplinas pedagógicas nas Escolas Normais. Essa perspectiva de formação profissional perdurou no Curso de Pedagogia até 1969.

O estudo da história do Curso de Pedagogia revela sua evolução intrinsecamente ligada aos eventos sociais no Brasil. A Reforma Universitária de 1968, influenciada pelo contexto do Regime Militar, promoveu significativas mudanças no Ensino Superior, levando à reorganização da Faculdade Nacional de Filosofia e à

extinção das seções, incluindo a Seção de Didática. Essa reconfiguração resultou em uma nova identidade para o Curso de Pedagogia, agora centrado na licenciatura, abolindo a modalidade de bacharelado.

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2/69 estabeleceram um novo currículo mínimo, introduzindo o conceito de habilitações para formar especialistas em Educação e professores para o Ensino Normal. A Licenciatura em Pedagogia passou a ter uma parte comum, abordando sociologia, psicologia, filosofia, história e didática, e uma parte diversificada, referente às habilitações específicas. A proposta, no entanto, recebeu críticas devido à fragmentação da formação e à especialização excessiva na Educação Básica.

O movimento de reformulação do Curso de Pedagogia surgiu na década de 1970, buscando centralizar a docência como elemento fundamental da identidade da licenciatura. Este movimento defendeu a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, assim como profissionais para a gestão de processos educativos, visando resistir à precarização do trabalho educacional. (Medeiros, Araújo e Santos, 2021).

No contexto da reestruturação do Curso de Pedagogia, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE surge como uma defensora destacada da formação de professores no Ensino Superior, particularmente na Licenciatura em Pedagogia, em parceria com a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED. Durante quase três décadas, o modelo de formação com habilitações persiste, até ser alterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A partir de 1997, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, inclusive para a Licenciatura em Pedagogia, ocorreu de forma gradual, culminando em 2006. Nesse período, diversos cursos tiveram suas diretrizes definidas, enquanto as específicas para a Licenciatura em Pedagogia foram promulgadas posteriormente. Em resumo, de 1969 a 2006, os eventos desse período moldaram a identidade da graduação, alinhando-a em parte às expectativas das entidades representativas da Educação, buscando uma formação abrangente para os profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da gestão de processos educativos.

No contexto da evolução histórica do Curso de Pedagogia, a definição de sua identidade é fortemente influenciada pela promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia, Licenciatura, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Este documento explicita de maneira mais precisa o público-alvo da graduação e delimita o escopo profissional para os licenciados formados no curso.

Conforme observado por Scheibe (2007), após um extenso processo para alcançar uma conclusão sobre a identidade do Curso de Pedagogia no Brasil, a mencionada resolução legal demarca sua responsabilidade em formar profissionais para a Educação Básica, com uma abordagem que não se restringe apenas à sala de aula. O profissional graduado no curso, segundo Scheibe, pode desempenhar diversas funções na Educação, especialmente relacionadas à gestão educacional em ambientes formais e não formais, além de setores que demandem conhecimentos pedagógicos.

Vale ressaltar que o processo de estabelecimento dessas diretrizes, em 2006, foi marcado por um intenso debate na história da formação docente no país, refletindo a compreensão social de que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil deveriam possuir formação superior. Apesar das instâncias governamentais, como o Conselho Nacional de Educação - CNE, insistirem na transferência dessa tarefa para os Institutos Superiores de Educação, entidades representativas da Educação, como ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, dentre outras, defendiam firmemente a importância do Curso de Pedagogia nesse cenário. (Medeiros, Araújo e Santos, 2021).

Após vários avanços e retrocessos, somente em 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, foram oficialmente homologadas. Essas diretrizes consolidaram a ênfase na formação do profissional para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mantendo a docência como o cerne da licenciatura. O processo histórico reflete a complexidade e as diferentes perspectivas que moldaram a identidade do Curso de Pedagogia no Brasil.

Com a homologação das Diretrizes, segundo Scheibe (2007), consolidou-se o Curso de Pedagogia como o principal espaço no Ensino Superior para o estudo sistemático da Educação, avançando na definição da licenciatura como o curso

formador, na Educação Superior, para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Para Scheibe (2007), a publicação dessas diretrizes reflete um processo intenso de luta, resistência e negociação entre diferentes instâncias na área educacional, iniciado no final da década de 1970 e início da década de 1980.

Esse processo consolida, em parte, o desejo da ANFOPE e de várias entidades educacionais de afirmar a licenciatura com uma identidade centrada na docência e no estudo amplo da Educação, seus fundamentos pedagógicos, históricos, filosóficos, sociológicos, econômicos, políticos, linguísticos, normativos, entre outros relacionados ao trabalho docente e pedagógico. (Medeiros, Araújo e Santos, 2021).

As Diretrizes, compreendendo 15 artigos que abordam princípios da formação docente na graduação, organização curricular, carga horária e perfil do egresso, foram um marco no ensino superior. Após a publicação, as instituições de educação superior tiveram um ano para ajustar suas propostas formativas. Esse prazo limitado gerou uma corrida entre as instituições acadêmicas brasileiras, que oferecem a licenciatura, para atender à normativa, como destacado por Albuquerque, Haas e Araújo (2013).

No entanto, em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2 estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, unificando a formação inicial em nível superior, inclusive para o Curso de Pedagogia. Para Medeiros, Araújo e Santos (2021) essa unificação resultou em uma certa estabilidade no currículo e na identidade da graduação. Em 2019, as diretrizes de 2015 foram revogadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Desde a publicação das Diretrizes de 2006, o Curso de Pedagogia assumiu a responsabilidade de formar, na Educação Superior, professores polivalentes para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alinhando-se ao perfil identitário defendido ao longo da história pela ANFOPE e outras entidades representativas da Educação. De acordo com Dourado (2013), a ANFOPE defendeu a docência como pilar central para as licenciaturas, buscando uma base comum nacional que servisse de referência para todos os cursos de formação inicial de professores. A BNC-Formação, conforme Farias (2019), tornou-se o novo guia para a

organização das propostas de formação docente das Licenciaturas, impactando diretamente o currículo do Curso de Pedagogia.

A BNC destaca princípios como sólida formação teórica, ampla formação cultural, atividade docente como foco formativo, contato com a realidade escolar, pesquisa, domínio de tecnologias, análise de temas sociais, inclusão de questões diversas, trabalho coletivo interdisciplinar, vivência de gestão democrática, compromisso social e político, e conhecimento das diretrizes curriculares nacionais. Notavelmente, destaca-se o aumento da carga horária mínima para o Curso de Pedagogia, especialmente na área de gestão educacional.

Apesar de críticas anteriores sobre a formação generalista, a BNC reacende o debate sobre o perfil do profissional formado pelo Curso de Pedagogia, destacando a necessidade de aprofundamento na área de gestão educacional. Ela estabelece uma conexão direta com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento norteador da Educação Básica.

No tópico a seguir, apresentaremos a concepção do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, lócus de pesquisa deste estudo, contemplando o histórico desta oferta, os objetivos e a organização didático-pedagógica do curso. Entendemos que este contexto é necessário para melhor compreendermos as percepções dos participantes da pesquisa em relação às práticas educativas as quais estão inseridos.

4.O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE LA SALLE

Consideramos pertinente apresentar nesta seção o histórico do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, uma vez que este é o lócus da pesquisa, no qual estão situadas as práticas educativas vivenciadas pelos estudantes do PRILEI, participantes da investigação. Para tanto, analisamos o Projeto Político Pedagógico do Curso - PPC do curso de Pedagogia, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade, assim como outros diversos documentos institucionais para produção desta análise.

No período de 24 a 27 de janeiro de 1977, ocorreu o primeiro vestibular para o curso de Pedagogia no então Centro Educacional La Salle de Ensino Superior de Canoas, RS. O Itinerário formativo do curso, desde a sua criação, tem no cerne de sua identidade o Ideário Educativo Lassalista o qual se articula aos pressupostos contemporâneos acerca do direito à educação de qualidade, compreendendo-a como um meio para se efetivar os demais direitos humanos essenciais à dignidade.

Com isso, de acordo com os documentos institucionais, a Universidade La Salle assume o desafio em ofertar uma educação humana e cristã de qualidade, visando o desenvolvimento integral e a formação de docentes comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, alicerçada nos valores evangélico-cristãos. Além disso, por meio das ações desenvolvidas junto à comunidade, reafirma a opção preferencial do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs pelo Serviço Educativo aos e com os pobres, buscando contribuir para que, principalmente as crianças e jovens menos favorecidas, tenham a oportunidade de acesso, permanência e sucesso na escola, ensinando-as “a bem viver”.

É pertinente ressaltar que a Rede La Salle, no Brasil, está presente há mais de 110 anos, tendo sua chegada em 1907. Atualmente, a Rede La Salle atende mais de 47 mil alunos em suas 45 comunidades educativas. Formam essas Comunidades 33 instituições de Educação Básica, sete instituições de Centros de Assistência Social e cinco instituições de Educação Superior. Localizadas em nove estados (Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa

Catarina e São Paulo) e no Distrito Federal, as comunidades contam com o auxílio de mais de 5.000 educadores na Missão Educativa Lassalista. A Figura 4 - Informativo da Presença da Rede La Salle no Brasil ilustra o contexto exposto.

Figura 4 - Informativo da Presença da Rede La Salle no Brasil



Fonte: Rede La Salle (2023)

No país, a Rede La Salle faz parte de um grupo chamado Província La Salle Brasil-Chile, formado pelo Brasil e pelo Chile – país este que conta com mais de 600 educadores que atendem mais de 6.000 alunos em suas sete comunidades educativas de Educação Básica. Além disso, mantém uma missão especial instalada em Moçambique, país africano, que atende mais de 3.000 estudantes em três Comunidades Educativas que contam com o auxílio de mais de 100 educadores. Na província, mais de 150 Irmãos Lassalistas seguem o caminho que São João Batista de La Salle iniciou e seguem empenhados na Missão Educativa Lassalista. (Rede La Salle, 2023).

Em razão das inovações pedagógicas que João Batista de La Salle introduziu em suas escolas foi declarado santo pela Igreja Católica, pelo Papa Leão XIII, em 15 de maio de 1900. No dia 15 de maio de 1950, o Papa Pio XII declarou São João Batista de La Salle Padroeiro Universal dos Professores e Estudantes de Magistério por haver dedicado sua vida à educação, contribuído com a formação dos mestres pela criação de escola própria para essa finalidade, elevado o conceito da profissão de professor e criado um Instituto dedicado exclusivamente à educação.

Alinhados ao que preconizam os dispositivos legais vigentes e fiéis ao legado pedagógico de São João Batista de La Salle e dos primeiros Irmãos, a educação para os Lassalistas é “um direito e um processo intencional, sistemático, permanente e integral que requer a participação corresponsável dos atores que fazem parte da comunidade educativa” (Instituto Dos Irmãos Das Escolas Cristãs, 2011, p. 11).

Diante disso, o curso de Pedagogia propõe uma educação pautada pelo desenvolvimento de competências:

[...] por meio das quais se desenvolve o conhecimento e a atuação na complexidade das possíveis resoluções para os problemas apresentados. A educação por competências norteia a concepção e o desenvolvimento dos currículos dos cursos, promovendo uma relação mais efetiva do conhecimento e de sua aplicação na perspectiva da integração das instituições de educação com setores das esferas pública e privada e com o mercado de trabalho. O desenvolvimento de competências ocorre sob os prismas humanista, transversal e técnico-científico. O prisma humanista caracteriza o pilar dos valores e princípios que fundamentam a vida da pessoa, a partir dos referenciais originados na inspiração e na vivência cristã-lassalistas. O prisma humanista é percebido nos aspectos fundamentados essencialmente na ética, na moral, na alteridade, na compaixão, na solidariedade, no respeito e na caridade. O prisma transversal relaciona-se aos saberes que transcendem as áreas de conhecimento. O técnico-científico está presente no processo específico de formação dos acadêmicos na direção da funcionalidade e do sentido do conhecimento técnico-científico, da postura investigativa e crítico-reflexiva. (Centro Universitário La Salle, 2016, p. 23-24).

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs mantém a missão educativa tendo presente seu princípio fundacional, isto é, atender às necessidades educacionais, especialmente daqueles que não têm sua dignidade respeitada, nem os seus direitos fundamentais reconhecidos. (Instituto Dos Irmãos Das Escolas Cristãs, 2014). A preocupação presente desde o início, “que a escola vá bem” (IRMÃO DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014, p. 22), é retomada com o destaque para alguns elementos a serem considerados, tais como:

- a) a qualidade humana dos educadores e o profissionalismo do seu ensino;
- b) a convicção de que a dedicação ao ensino é mais uma vocação do que uma pro-fissão;
- c) a presença de educadores empenhados em criar uma autêntica comunidade educativa;
- d) a atenção muito próxima a cada aluno, em especial aos pobres, aos últimos e aos mais fracos;
- e) a participação ativa e comprometida dos alunos em sua própria formação;
- f) a oferta de formação religiosa explícita para todos os agentes: alunos, pais de família, educadores, pessoal administrativo etc.;
- g) a promoção e constituição, em cada obra educativa, de grupos e comunidades intencionais de fé e/ou de serviço: Associados, Signum Fidei, Jovens lassalistas, voluntários etc.;
- h) a promoção da inclusão e colaboração mútuas em todos os níveis;

- i) a qualidade dos relacionamentos humanos em todas as áreas;
- j) a consciência da presença de Deus na ação educativa. (Instituto Irmãos Das Escolas Cristãs, 2014, p. 22).

A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, como um documento que apresenta “um conjunto de intuições, conceitos e práticas” que seguem inspirando o ideal pedagógico, explicita a seguinte concepção de educação a ser perseguida: Universal: todas as pessoas, independentemente das condições econômicas e sociais, deveriam ter acesso à educação; Popular, Integral e integradora, Cristã, Centrada na pessoa do educando, Ligada à vida, Eficaz e eficiente, Fraterna e participativa, Aberta. (Província La Salle Brasil-Chile, 2014, p. 10-12).

Ainda, no que se refere à realidade do Brasil, Chile e Moçambique, são descritos os desafios a serem enfrentados e a necessidade da proposição de ações que contribuam para “garantir os direitos universais básicos do ser humano”. (Província La Salle Brasil-Chile, 2014, p. 13). Nessa perspectiva dos direitos universais básicos, como desafios concretos atinentes à educação são destacados:

A universalização do acesso à educação, como direito fundamental ao ser humano e a melhoria da qualidade educativa e pedagógica; a formação continuada dos professores e colaboradores, para responder às necessidades dos estudantes de hoje; o progresso dos níveis de aprendizagem dos alunos e qualificação das infraestruturas das instituições educativas. (Província La Salle Brasil-Chile, 2014, p. 16).

Na Proposta Educativa destacam-se os seguintes aspectos que caracterizam a Pedagogia Lassalista: currículo centrado na pessoa que acolhe a pluralidade e diversidade; desenvolvimento integral e integrador; respeito aos níveis e ritmos de aprendizagem; desenvolvimento de competências, habilidades, saberes, atitudes e valores; integração entre fé, cultura e vida; inovação; atenção às urgências educativas; atenção com os educandos menos favorecidos e àqueles com necessidades educativas especiais; a qualidade pedagógica, acadêmica, administrativa e pastoral, a sustentabilidade socioambiental, a consciência planetária e a defesa e realização dos direitos das crianças e dos adolescentes; a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (Província La Salle Brasil-Chile, 2014).

Ao resgatarmos a ideia de que para os Lassalistas educação e formação são dimensões inter-relacionadas, e que através delas se almeja o desenvolvimento integral do ser humano, a práxis pedagógica está articulada a uma práxis pastoral.

Assim, educação e evangelização são polos significativos no processo educativo. De acordo com a Proposta Educativa:

[...] na práxis pedagógica lassalista, o ensino e a aprendizagem são processos sistemáticos, integrados, flexíveis, contextualizados e intencionados, nos quais a construção e a reconstrução dos saberes estão centradas na pessoa do educando. Os educandos são o centro do processo formativo e cabe a cada um deles, auxiliados pela mediação pedagógica do educador, a tarefa de produzir sentidos e de realizar aprendizagens significativas, em um contexto sociocultural específico. (Província La Salle Brasil-Chile, 2014, P. 18).

Em consonância com as abordagens teóricas e metodológicas contemporâneas que se direcionam para as questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem, o educador lassalista compreende que, no ato educativo, ele se constitui em alguém que ensina, mas que também aprende, através das interações que estabelece com seus educandos. Essa convicção remete ao fato de que o conhecimento é construído e que tal construção se efetiva na medida em que esta interação acontece. As jornadas pedagógicas ocorridas de forma sistemática na Universidade, além da presença dos Irmãos Lassalistas nos colegiados dos cursos, mantém essas premissas vívidas.

Considerando os objetivos e as opções educacionais Lassalistas, entende-se o ensino e a aprendizagem enquanto processos interdependentes, complementares, intersubjetivos, mediados, contínuos e vinculados ao currículo e à metodologia. Por isso, nos centros educativos lassalistas são oferecidas estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento cognitivo e à efetivação de aprendizagens significativas; à apropriação e reconstrução do saber cultural; ao desenvolvimento de uma identidade pessoal; à melhoria da capacidade de bem viver e de conviver com o outro; ao desenvolvimento de valores, de normas e de atitudes, em sintonia com os princípios evangélicos. (Província La Salle Brasil-Chile, 2014, p. 23).

Dessa forma, o itinerário formativo do curso de Pedagogia da Unilasalle está estruturado considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes. Tais Diretrizes [...] aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência, especialmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação ao objetivo geral, o PPC apresenta:

Desenvolver um conjunto de competências que viabilizem ao futuro pedagogo uma formação pessoal-profissional, instrumentalizando-o para atuar na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na organização e gestão da escola e na ação pedagógica em

espaços não escolares, pautado pela ética e pelo compromisso com a efetivação do direito à educação de qualidade juntamente com os demais direitos fundamentais à dignidade humana. Universidade La Salle (2020)

Já em relação aos objetivos específicos, consta no PPC do curso:

Contextualizar o surgimento e o desenvolvimento da profissão professor no decorrer da história da educação. Propiciar a reflexão sobre os pressupostos pedagógicos, antropológicos, socioculturais, filosóficos, psicológicos, administrativos e políticos que incidem na organização e gestão da escola; no exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na ação pedagógica em espaços não escolares. Contribuir para a articulação entre teoria e prática, propiciando ao futuro pedagogo, no decorrer do seu itinerário formativo, situações de aprendizagem e vivências relativas às diferentes possibilidades de atuação profissional; Oferecer condições para que o futuro professor possa exercer o trabalho de pesquisa, através do estudo de metodologias, estratégias de produção de dados e interpretação analítica desde os diferentes campos da atuação em sociedade, contribuindo para a intervenção transformadora que articula produção do conhecimento pedagógico, os conhecimentos da realidade local/global e os saberes próprios inerentes à profissão. Viabilizar a análise sobre os impactos da globalização e da internacionalização sobre a formação de profissionais na contemporaneidade, identificando as decorrências educativas para a formação do profissional e cidadão global. Difundir a cultura dos direitos humanos, enfatizando o respeito à dignidade humana, a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Instrumentalizar os futuros pedagogos para a utilização das tecnologias digitais que surgem e se manifestam na contemporaneidade, acompanhando tendências sociais, metodológicas e culturais que se configuram a partir da pervasividade e ubiquidade tecnológica. Formar os futuros pedagogos para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atenta à interdisciplinaridade, ao contexto, à democratização do conhecimento, à pertinência e à relevância social, à ética e à sensibilidade afetiva e estética. (Universidade La Salle, 2020)

Os objetivos do curso de Pedagogia são identificados na organização didático-pedagógica do curso, na matriz curricular, nos planos de ensino e nas ações docentes. A cada reunião do Núcleo Docente Estruturante - NDE e do colegiado, são fortalecidos os objetivos do curso, a partir do direcionamento das estratégias pedagógicas e do delineamento das práticas educativas a serem desenvolvidas junto aos estudantes.

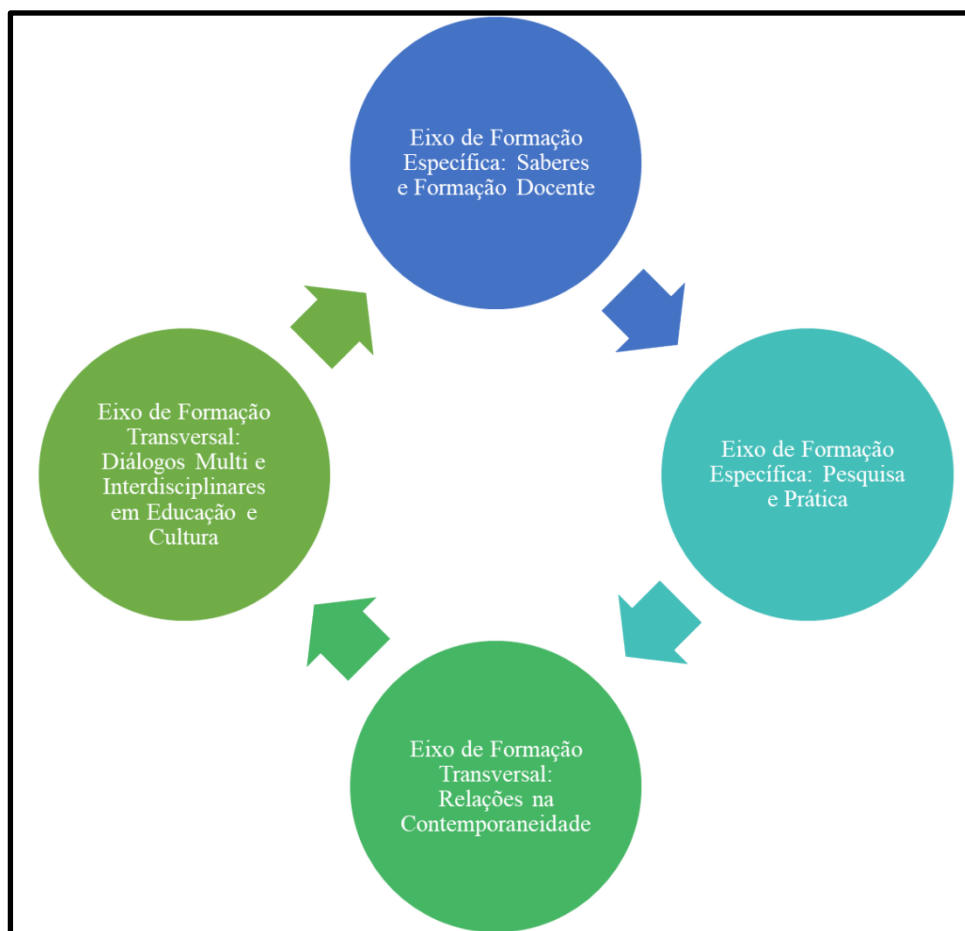
A organização curricular da matriz curricular PRILEI (vigente no período deste estudo, de 2022 até 2025) está organizada por eixos, estes eixos de formação estruturam a formação pretendida pelo curso, sendo eles: eixos de formação transversal e eixos de formação específica. Tais eixos se articulam ao longo do itinerário formativo a fim de garantir a formação integral dos estudantes. A estruturação em eixos possibilita, ainda, a visualização da formação proposta pelo

curso de uma forma mais articulada e sistêmica. Contemplam o curso de Pedagogia os seguintes eixos:

Eixo de formação transversal: desdobra-se durante todo o percurso formativo do curso, inter-relacionando conhecimentos básicos, específicos, técnicos - científicos e humanistas. Ao transversalizar a formação específica, estabelece um diálogo interdisciplinar, uma vez que buscam promover uma relação dialógica entre diferentes saberes, conhecimentos, práticas e linguagens. Eixo Relações na contemporaneidade: volta-se à formação integral do estudante, ao desenvolvimento do perfil do egresso da Universidade La Salle, contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes de todos os cursos de graduação. Desse modo, concorre também para o atendimento à política institucional de ensino, estabelecida no PPI (2019), qual seja: consolidar a transversalidade das ações voltadas para a internacionalização, o empreendedorismo, a inovação, os direitos humanos, a cultura da paz, as questões étnico-raciais, o desenvolvimento social, a sustentabilidade e a educação ambiental. Eixo de Formação Transversal Diálogos Multi e Interdisciplinares: volta-se ao desenvolvimento do perfil almejado para os egressos dos cursos da área de Educação e Cultura, contribuindo para o desenvolvimento das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, a partir de um conjunto de componentes curriculares compartilhados entre os cursos de uma mesma área de conhecimento, os quais transversalizam o itinerário formativo dos mesmos. Além disso, proporciona a flexibilização do currículo, mediante a oferta de atividades complementares e componentes curriculares optativos dos eixos de formação específica de outros cursos e/ou áreas, de livre escolha dos estudantes, que visam enriquecer e ampliar sua formação. Eixos de Formação Específica: Os eixos de formação específica, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais buscam organizar os componentes curriculares, levando em consideração o desenvolvimento do perfil do egresso e das competências específicas do curso. O currículo do curso de Pedagogia, está organizado a partir de dois eixos específicos: Saberes e Formação Docente e Pesquisa Prática. (Universidade La Salle, 2020)

A Figura 5 - Eixos de Formação do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, ilustra os eixos apresentados e a relação estabelecida entre eles.

Figura 5 - Eixos de Formação do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle²³



Fonte: Universidade La Salle (2020)

A partir dos eixos de formação o currículo passa a se organizar em uma estrutura menor denominada módulo. Cada módulo, com duração de um semestre, é constituído a partir de um conjunto de competências específicas a serem desenvolvidas, sendo, por sua vez, composto pelos seguintes componentes curriculares: disciplinas, projetos integradores, atividades de extensão, atividades práticas, estágios, dentre outros, que abordarão os conhecimentos teórico-práticos, as habilidades, as atitudes e os valores necessários ao desenvolvimento das competências previstas.

Dessa forma, os módulos serão perpassados pelos diferentes eixos de formação, ao contemplarem componentes curriculares com origem nos mesmos. Os

²³Análise do PPC vigente no período deste estudo, de 2022 até 2025, da matriz curricular aplicada aos participantes da pesquisa. .

módulos do curso de Pedagogia e suas respectivas descrições estão expostos no Quadro 2, que apresenta a descrição dos Módulos do Curso de Pedagogia.

Quadro 2 - Descrição dos Módulos do Curso de Pedagogia

Módulos	Descrição
Educação e Contemporaneidade	Inserir o novo estudante ao mundo acadêmico, articulando seus saberes prévios em torno das concepções epistemológicas relativas à profissão professor e aos fundamentos da educação.
Temas Transversais e Contemporâneos	Propõe ao estudante o (auto)questionamento, no seu itinerário formativo, da ação educativa, oferecendo-lhe subsídios para o processo de constituição da sua identidade profissional por meio de temas transversais e contemporâneos.
Aprendizagem e Ação Docente I	Tem por finalidade promover a compreensão do processo de aprendizagem nas dimensões do currículo, do planejamento e da avaliação, bem como as suas implicações com o espaço educativo e com a ação docente.
Aprendizagem e Ação Docente II	Este módulo propõe ao estudante a oportunidade de vivenciar o processo de ação-reflexão-ação. Neste cenário, o estudante irá ponderar o papel da ação docente, bem como suas intercorrências no espaço escolar e nos processos de aprendizagem.
Docência e Aprendizagem na Educação Infantil	Está voltado à atuação na Educação Infantil. Para tanto, busca mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à e reflexão crítica acerca dos pressupostos epistemológicos que norteiam a prática pedagógica neste nível de ensino, provocando o estudante a (auto)questionar-se sobre os modelos pedagógicos, os seus próprios saberes constituídos até esta etapa do percurso formativo e sua aplicação ao contexto contemporâneo.
Docência e Aprendizagem nos Anos Iniciais	Está voltado à ação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste contexto, desafia o futuro docente a favorecer o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e colaborativo da criança por meio de práticas pedagógicas

	(cri)ativas, e uma atitude reflexiva sobre a constituição da sua identidade profissional.
Pesquisa, Sociedade e Docência	Está pensado para a constituição de um itinerário formativo que não se esgota com a conclusão do curso, posto que prepara o futuro docente, por meio da pesquisa e do estabelecimento de relações teórico-práticas, para a continuidade de sua formação. Além disso, busca inseri-lo em outros contextos escolares, como a EJA ou a Gestão Educacional, oferecendo-lhe uma diversidade de (novos) caminhos prático-formativos.
Educação em Múltiplos Contextos	Pretende oferecer novas possibilidades em um itinerário formativo que produz uma vigorosa sinergia com o processo de ensino-aprendizagem. Neste cenário, a prática em instituição não formal de ensino se apresenta como uma das oportunidades de, em sintonia com as formas de viver e conviver na contemporaneidade, elaborar práticas pedagógicas diferenciadas.

Fonte: a autora, a partir das informações de Universidade La Salle (2020)

Cada módulo está organizado com componentes que compõem a matriz curricular do curso. Apresentamos no Quadro 3 - Componentes dos Módulos do Curso de Pedagogia - Anos 1 e 2 e no Quadro 4 - Componentes dos Módulos do Curso de Pedagogia - Anos 3 e 4 os componentes pertencentes a matriz do curso, que estão dispostos de acordo com a ordem cronológica de oferta, do 1º ao 8º semestre.

Quadro 3 - Componentes dos Módulos do Curso de Pedagogia - Anos 1 e 2

Educação e Contemporaneidade	Comunicação e linguagem
	Perspectivas da Educação e da Docência
	Aquisição e desenvolvimento da linguagem
	Tecnologias digitais emergentes e ludicidade
	Cultura Surda e Língua Brasileira de Sinais
Temas Transversais e Contemporâneos	Psicologia Infantil
	Temas Globais Contemporâneos
	Projeto Integrador: Profissão Professor
	Necessidades Educativas Especiais e Inclusão
	Didática na Contemporaneidade
Aprendizagem e Ação Docente I	Currículo, Planejamento e Avaliação da Ação Educativa
	Desenvolvimento do Pensamento Lógico-matemático
	Ação Docente e Educação Física
	Conceitos e Métodos para a aprendizagem de Ciências
	Ação Docente na Educação Infantil (0 a 3 anos)
Aprendizagem e Ação Docente II	Conceitos e Métodos para a Aprendizagem de Língua Portuguesa
	Ação Docente e Matemática
	Ação Docente e Ciências
	Ação docente na Educação Infantil (4 e 5 anos)
	Psicologia da Aprendizagem

Fonte: Universidade La Salle (2020)

Quadro 4 - Componentes dos Módulos do Curso de Pedagogia - Anos 3 e 4

Docência e Aprendizagem na Educação Infantil	Metodologia do Ensino Religioso
	Ação Docente e Artes
	Alfabetização e Letramento
	Projeto Integrador: Residência Docente
	Estágio na Educação Infantil
Docência e Aprendizagem nos Anos Iniciais	Ação Docente na Educação de Jovens e Adultos e Territórios Educativos
	Metodologia do Ensino de História e Geografia
	Gestão Educacional e Políticas Públicas
	Estágio nos Anos Iniciais
Pesquisa, Sociedade e Docência	Ação Docente e Língua Portuguesa
	Educação Intercultural e Direitos Humanos
	Segunda Língua para Pessoas Surdas
	Estágio na Educação de Jovens e Adultos ou em Gestão Escolar
Educação em Múltiplos Contextos	Disciplina Optativa
	Experiência Empreendedora
	Prática de Pesquisa em Educação
	Estágio em Espaços Não Escolares

Fonte: Universidade La Salle (2020)

Conforme já mencionado, o Quadro 3 e o Quadro 4 evidenciam a matriz de componentes cursada pelos estudantes do PRILEI na Universidade La Salle. Em consonância com as prerrogativas do Edital nº 66/2021 (MEC/DIFOR/SEB), que estabelece duração total de quatro anos para o Programa, com início em 2022/01,

todos os bolsistas devem integralizar sua formação até 2025/02. No tópico a seguir, aprofundamos o contexto do PRILEI no Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, complementando as reflexões já apresentadas na introdução e evidenciando as especificidades que caracterizam esta oferta, bem como o acompanhamento sistemático realizado pelo MEC ao longo de sua execução.

4.1 O PRILEI no Curso de Pedagogia da Universidade La Salle: Do Projeto à Efetivação²⁴

Conforme mencionado nas reflexões introdutórias desta pesquisa, a Rede PRILEI Nordeste-Sul, da qual a Universidade La Salle faz parte, no escopo do projeto encaminhado ao MEC para atendimento aos requisitos do Edital 66/2021, se inicia com a articulação institucional entre o Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Alagoas e as instituições de ensino superior Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade La Salle (UNILASALLE-RS).

As atividades do PRILEI começaram em outubro de 2021 com reuniões para definição dos cursos que seriam inseridos no projeto e quais docentes estariam envolvidos no grupo de trabalho inicial. Foram inseridos neste projeto dois cursos de licenciatura da Universidade La Salle, Letras e Pedagogia. Os projetos (PPCs) foram entregues/protocolados na plataforma sugerida pelo MEC no dia 12/01/2022.

A quantidade de candidatos inscritos no Edital do PRILEI da Universidade La Salle ultrapassou a quantidade de vagas ofertadas. Antes do processo seletivo foi aberto o Edital 13/2022²⁵, de chamamento das 160 vagas e teve sua abertura no dia 17 de janeiro de 2022 e, considerando o seu aditivo de prorrogação, Edital 33/2022²⁶, esteve vigente até o dia 08 de março do mesmo ano. O referido edital, elaborado pela Universidade La Salle, previa a oferta de 80 bolsas integrais para o curso de

²⁴Conforme mencionado no tópico referente à metodologia da pesquisa, entendemos este trabalho como um estudo de caso, assumindo o risco de aproximação a uma pesquisa participante. As pesquisadoras, por fazerem parte do quadro docente do curso de Pedagogia, tiveram acesso a informações que contemplam este tópico.

²⁵Disponibilizado no site da Universidade La Salle, acesso: <https://crm-repository.unilasalle.edu.br/site/bolsas-letras-pedagogia/Edital-Universidade-La-Salle-013-2022-Bolsas-Unilasalle.pdf>

²⁶Disponibilizado no site da Universidade La Salle, acesso: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/592a3073307959775bb4d4970e8d38e6.pdf>

Pedagogia e 80 bolsas integrais para o curso de Letras-Português, ambos na modalidade presencial, conforme orientações dispostas no Edital 66/2021 (Edital 66/2021, MEC/DIFOR/SEB). Observou-se maior concentração de inscrições para o curso de Pedagogia.

O processo seletivo constituiu-se de uma prova de redação realizada online para os candidatos como professores da educação básica, quando da inscrição no processo seletivo, sendo eles classificados em ordem decrescente conforme a nota obtida na redação. Os candidatos que se inscreveram com a opção de nota do ENEM também foram classificados de acordo com a nota obtida. Os candidatos, de acordo com a classificação, foram sendo chamados para efetivarem as matrículas dentro do percentual estipulado no Edital 13/2022 (80% para professores da rede pública e 20% para candidatos que realizaram o ENEM). Não contempladas as vagas na condição de professor da rede pública foram elas sendo completadas com aprovados no ENEM.

No início do segundo semestre do ano de 2022 foi aberto um novo Edital: 091/2022, tendo em vista as solicitações de cancelamento que ocorreram no primeiro semestre dos cursos. Além dos critérios estabelecidos nos Editais anteriores, o Edital 091/2022²⁷ era destinado a vagas de transferência externa de cursos de licenciatura. A demanda foi parcialmente suprida, uma vez que alguns selecionados desistiram por motivos pessoais.

Ainda no segundo semestre de 2022, já se aproximando do final do período letivo, em 25 de novembro, foi aberto um novo Edital de transferência externa, para o de chamamento de bolsistas PRILEI, com o intuito de suprir as vagas advindas de novos pedidos de cancelamento. O Edital 116/2022²⁸ esteve destinado a candidatos que atendessem aos seguintes critérios: a) terem tido bom desempenho no ENEM ou serem professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, sem formação específica, priorizando os que não possuem curso superior; b) cursaram, pelo menos, 2 (dois) semestres com aprovação em qualquer curso de graduação em outra Instituição de Ensino Superior e que pretendem dar continuidade em seus estudos na Universidade La Salle.

²⁷Disponibilizado no site da Universidade La Salle, acesso: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/006a8684ecf367d4c5058de6f56f9b16.pdf>

²⁸Disponibilizado no site da Universidade La Salle, acesso: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/b94b323a908aca0bd7f53eb87601cf25.pdf>

O curso de Pedagogia registrava até o segundo semestre do ano de 2023 o total de 26 evasões de bolsistas PRILEI, que foram substituídos por outros estudantes que ingressaram na Universidade com bolsa institucional. Das 26 evasões, 19 delas ocorreram no primeiro ano do curso, em 2022. Desde o primeiro edital do PRILEI, em 2022/01, a Universidade adotou a estratégia de fornecer bolsas institucionais de 100% da mensalidade, para que pudesse substituir as possíveis evasões do PRILEI. Os editais 091/2022 e 116/2022, da Universidade La Salle, serviram para reposição dos bolsistas e para constante manutenção das 160 vagas financiadas pelo MEC. Nos anos de 2023, 2024 e 2025 outros editais de transferências externas foram abertos pela Universidade, para reposição de vagas daqueles que evadiram. Procurou-se manter bolsistas institucionais como reserva, estudantes que estiveram nas mesmas turmas do PRILEI, sob as mesmas condições. Essa estratégia da Universidade foi salutar para dar conta da evasão, já prevista, embora lamentável.

Na Universidade La Salle, as estratégias para conter a evasão dos bolsistas PRILEI permeiam em torno de três eixos: o suporte institucional, o acompanhamento por parte da coordenação dos cursos, e as metodologias criativas por parte dos docentes. Em relação ao suporte institucional, a Universidade dispõe de áreas fundamentais, como o Núcleo de Apoio ao Estudante, com suporte psicopedagógico e psicológico e a Central de Atendimento e Sucesso Acadêmico, centralizando as demandas, possibilitando um canal único de entrada das solicitações.

Importante ressaltar que as 160 vagas do Programa foram inicialmente distribuídas de forma igualitária entre os cursos de Pedagogia e Letras Português, sendo 80 para cada um. Entretanto, ao longo do tempo, observou-se maior interesse dos candidatos pelo curso de Pedagogia, o que levou à necessidade de flexibilizar essa divisão previamente estabelecida. Assim, o número de estudantes vinculados a cada curso sofreu oscilações: em determinados períodos, Pedagogia recebeu mais estudantes devido à redução de ingressantes em Letras, enquanto em outros momentos ocorreu o inverso, conforme a demanda de cada área.

Atualmente, em novembro de 2025, o Curso de Pedagogia conta com 91 estudantes ativos no PRILEI, número que difere daquele registrado no início desta pesquisa, quando eram 96 estudantes e também distinto dos 86 ativos no período de coleta das cartas pedagógicas - (os convidados à participarem).

4.1.1 O acompanhamento dos estudantes PRILEI: pela Universidade e pelo MEC

Os bolsistas do PRILEI, que têm o curso financiado pelo Governo Federal, também são acompanhados pelo MEC em relação às suas vivências e as aprendizagens efetivadas durante o percurso da graduação. Além disso, são acompanhados pelas coordenações dos cursos, que realizam ações contínuas, tais como: controle de frequência e do aproveitamento nos componentes curriculares, abertura de diálogo com encontros sistemáticos, visitas às salas, mapeamento das atividades práticas, promoção de eventos, dentre outras. A coordenação institucional do PRILEI dialoga frequentemente com as demais coordenações da Rede PRILEI Nordeste-Sul, a fim de manter o alinhamento entre as propostas pedagógicas da Rede e organizar atividades em comum entre as IES.

Este grupo de estudantes demanda uma atenção diferenciada, uma vez que faz parte de um projeto interinstitucional, de Rede, formada por uma IES pública, a Universidade Federal de Alagoas - UFAL e duas IES comunitárias, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e a Universidade La Salle, lócus desta pesquisa. Muitas ações formativas caminham juntas, embora sejam resguardadas determinadas premissas acadêmicas de forma individual em cada instituição. O calendário letivo constitui um exemplo de organização individual, pois cada IES possui o seu de forma específica, dada as características regionais e locais das Universidades.

Também cabe mencionar que as matrizes curriculares também seguem este princípio de autonomia, porém, todas estão alinhadas às atuais diretrizes dos cursos, definidas pelo MEC, além de terem sido aprovadas através do projeto submetido. Já as metodologias empregadas constituem ações previamente discutidas e compartilhadas pela Rede, que procuram empregar a centralidade no protagonismo discente, a partir da realização seminários, feiras pedagógicas, rodas de conversa, estudos de casos e frequentes relações teoria e prática, envolvendo os contextos dos alunos e promovendo contato com o mundo do trabalho desde o primeiro semestre dos cursos.

O atendimento humanizado e dialógico realizado junto aos estudantes são referenciados como um diferencial pela Universidade La Salle. As inspirações teóricas para essas estratégias estão situadas em Freire (1991; 1996) no que se refere à dialogicidade, problematização e acolhimento; do Pacto Educativo Global (GLOBAL, 2020), especialmente no que concerne a colocar a pessoa no centro do processo educativo; e Demo (2021), utilizando a pesquisa como princípio educativo. Podemos perceber, que, neste período pós-pandemia há um humanismo emergente, o qual demanda das IES uma especial atenção às pessoas. A pedagogia do cuidado nunca se mostrou tão importante, no sentido de valorizar a vida e resgatar a alegria do convívio. O PRILEI tem sido uma inspiração para exercitar a Pedagogia do cuidado.

O MEC realiza acompanhamento contínuo da formação acadêmica dos bolsistas PRILEI, através de relatórios e visitas técnicas. Os analistas do MEC visitam as IES, conversam com os coordenadores, professores e estudantes. De acordo com a Coordenadora Institucional do PRILEI da Universidade La Salle, este acompanhamento tem sido muito satisfatório, pois não está estabelecida uma relação de controle entre MEC e as IES, mas sim de acompanhamento, no qual os desafios enfrentados podem ser discutidos e todos pensam nas melhores alternativas para redimi-los. Há uma relação de parceria entre as IES da Rede e o MEC, o que pode estar influenciando para o sucesso deste Programa.

A oferta do PRILEI gerou um impacto positivo para os cursos de Letras e de Pedagogia da Universidade La Salle, assim como para a comunidade em torno, oportunizando que muitos profissionais da educação que já estavam inseridos nas escolas pudessem se qualificar em relação às suas funções e outros tantos indivíduos pudessem realizar o sonho de ingressar no ensino superior, a partir da nota do ENEM. As licenciaturas na modalidade presencial estavam bastante afetadas com a falta de estudantes, o PRILEI reativou a presencialidade destes cursos na Universidade. Ter as salas de aula dos prédios da Universidade ocupadas por estudantes de licenciatura novamente trouxe esperança para todos os envolvidos neste processo.

Desde o início houve o engajamento do corpo docente e técnico-administrativo da Universidade, com uma postura de acolhimento e buscando proporcionar as melhores condições para o processo de aprendizagem dos estudantes. Em relação aos impactos na sociedade, os acadêmicos puderam desenvolver desde o primeiro semestre do curso atividades práticas extensionistas em diversos setores da

sociedade, já implementando os saberes aprendidos e podendo repensar a atuação do professor para além do espaço de sala de aula. O acesso às instituições de Educação Básica para realização das práticas não representou um entrave, uma vez que muitos estudantes já atuam na área da Educação e a Universidade La Salle possui convênios estabelecidos com as principais redes de ensino da região.

Dentre as 160 vagas abertas no contexto do PRILEI da Universidade La Salle, no princípio do projeto, ano de 2022, 96 ingressos ocorreram no curso de Pedagogia. Neste momento de ingresso, 86 estudantes já atuavam na área da Educação, em diferentes níveis, entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e/ou EJA. Quanto ao perfil social, a maioria dos estudantes do PRILEI da Universidade La Salle é do sexo feminino, de raça branca, no curso de Pedagogia estão na faixa etária de 40 a 49 anos de idade. A maior parte dos alunos reside e trabalha no município de Canoas-RS, onde se localiza a sede da Universidade e não possuem formação em curso superior. Boa parte dos estudantes possui um filho ou mais e se desloca de transporte coletivo para chegar à Universidade. No curso de Pedagogia, há uma quantidade considerável de estudantes do PRILEI que atuam no segmento da Educação Infantil. De um modo geral, os estudantes são trabalhadores de turno integral e se deslocam do trabalho para a Universidade.

Em relação ao perfil emocional, os estudantes são atendidos pela coordenação de curso para aconselhamentos de ordem profissional, solicitação de indicação para estágios remunerados e solução de problemas pessoais, tais como: dificuldades com o cuidado dos filhos durante o horário das aulas, falta de tempo para leitura e realização de atividades, dificuldades de comparecimento às aulas presenciais, dificuldade na compreensão de determinados conteúdos teóricos, indisponibilidade de tempo para realização de atividades práticas em escolas e problemas na integração com turma ocasionados por desentendimentos entre colegas.

À medida que os alunos procuram a coordenação, algumas conversas com pequenos grupos e individuais são realizadas e sanadas as dificuldades. Além disso, cabe destacar que o trabalho realizado pelo Núcleo de Apoio ao Estudante - NAE, área que oferece suporte psicopedagógico e psicológico aos estudantes, também contribuiu de forma significativa para o direcionamento e acompanhamento das questões emocionais dos nossos estudantes do PRILEI. Há estudantes do PRILEI

que realizam acompanhamento com a psicóloga do NAE desde o primeiro semestre do curso.

Quanto ao perfil acadêmico dos alunos, dos 160 estudantes, apenas 13 tiveram alguma reprovação no primeiro semestre de 2022. As motivações foram mapeadas e providências foram implementadas para redução deste índice e consequente apoio daqueles que necessitam. Em sua maioria os estudantes demonstram-se engajados em suas atividades acadêmicas, realizando as propostas combinadas e buscando concretizar aprendizagens significativas. Apesar de alguns conflitos entre colegas, os estudantes estabeleceram vínculos e grupos já estão formados por afinidades. Ocorre um movimento de solidariedade entre os estudantes, especialmente no que tange ao deslocamento para a Universidade La Salle, com a mobilização de caronas ou pontos de encontros no trajeto.

4.1.2 Práticas Pedagógicas e Práticas Educativas no PRILEI

Cunha (2013) afirma que o professor é determinante e também determinado pelo local em que ensina, em nosso caso, pela Universidade. Assim como o seu modo de agir e de ser recebe influências do local de trabalho, ele também influencia. Ao pensarmos em um ambiente de formação de professores, as ações docentes precisam ser planejadas e executadas com um cuidado especial, pois este professor está por influenciar outros futuros professores, que influenciarão outros tantos indivíduos ao longo de suas vidas profissionais.

Neste sentido, as práticas pedagógicas no contexto do curso de Pedagogia são cuidadosamente planejadas e executadas pelos docentes, a partir do uso de estratégias didáticas que estejam em consonância com as necessidades destes estudantes. Por meio de aulas expositivas-dialogadas, seminários, rodas de conversa, leitura de textos, produção de planejamentos de aulas, produção de materiais didáticos, relatórios, portfólios e imersão nos campos de atuação profissional os professores do curso desenvolvem suas práticas pedagógicas e promovem o desenvolvimento das competências previstas para estes professores em formação. Para Moran (2000b), a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas

quando ocorre através da experimentação e do questionamento torna-se mais relevante para uma compreensão ampla e profunda.

Do ponto de metodológico, podemos referir que a docência se desenvolve como uma prática artesanal, pois conforme apontado por Alliaud (2017) os professores se constituem como artesãos de seu próprio trabalho, selecionando estratégias pedagógicas diferenciadas para cada competência que deve ser desenvolvida, também levando em consideração as necessidades específicas de cada grupo ou indivíduo. Cunha (2013, p. 24) lembra que “[...] o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado com alunos reais em situações definidas.” Por isso, é preciso considerar as questões histórico-sociais que envolvem a Universidade, o contexto e quem faz parte dele.

Os estudantes do curso de Pedagogia, do PRILEI, em sua maioria possuem uma jornada de trabalho em tempo integral e se deslocam do trabalho diretamente para a Universidade, na qual as aulas ocorrem no turno da noite. Eles estão cansados, por vezes, mal alimentados e mal agasalhados, considerando que na Região Sul do Brasil há períodos recorrentes de frio severo. Este cenário torna o ato da docência ainda mais desafiador, pois em tempos de metodologias ativas e com a necessidade de tornar os estudantes protagonistas de suas jornadas acadêmicas, este contexto não é favorável para a aprendizagem. A evasão se torna um risco iminente, não por questões que envolvam as práticas educativas e pedagógicas, mas pelos fatores externos que permeiam a realidade dos estudantes.

Se por um lado, os estudantes sentem-se agradecidos e privilegiados com a oportunidade de uma bolsa integral no ensino superior, por outro, reivindicam que suas necessidades sejam supridas para que eles possam usufruir deste benefício e permanecer nesta jornada acadêmica. Nesse sentido, a Universidade La Salle, busca oferecer este suporte educativo através de apoio psicopedagógico, psicológicos, orientações profissionais, encaminhamentos para estágios curriculares remunerados, atendimento das variadas solicitações acadêmicas a partir de um canal único de contato, atendimento pastoral, espaços de convivência e estudos, biblioteca virtual e física, oportunidades de iniciação científica e programas de iniciação à docência promovidos pelo governo federal, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Residência Pedagógica - RP, em parceria com a CAPES.

A forma como entendemos as práticas educativas podem ser expressas por meio destes aspectos mencionados, pois a experiência acadêmica desses estudantes passa por questões que extrapolam as práticas pedagógicas de sala de aula e os componentes da matriz curricular. Este seria o amplo conjunto de influências que implicam no desenvolvimento dos indivíduos, que estão além da ação docente. (Franco, 2020).

As práticas pedagógicas são marcadas pela ação docente, pelo planejamento das aulas e pela seleção dos recursos, e pelo processo de ensino nos mais variados espaços de aprendizagem da Universidade. O curso de Pedagogia dispõe de um laboratório de aprendizagem próprio, a Brinquedoteca da Universidade La Salle, porém, outros espaços são utilizados habitualmente pelos professores, como a Sala Google, a Biblioteca, os laboratórios de informática e os auditórios. Os professores e estudantes também possuem à disposição notebooks e chromebooks para uso durante as aulas.

A Universidade La Salle possui uma parceria com a Google For Education, para uso dos recursos os professores passam por formações sistemáticas, que os qualificam para utilizar aplicativos como o Google Docs, Google Apresentações, Google Planilha, Google Formulário, Google Drive, Google Sala de Aula, Google Sites, dentre outros recursos digitais de apoio ao ensino que qualificam as aulas dos estudantes da Pedagogia, do PRILEI. Cabe ressaltar que no primeiro Módulo do curso de Pedagogia os estudantes cursam a disciplina de Tecnologias Digitais Emergentes e Ludicidade, momento em que é iniciado o desenvolvimento das competências tecnológicas, que são ampliadas ao longo dos 8 semestres de formação. O uso das tecnologias digitais não se restringe apenas à disciplina de tecnologias, mas percorre todos os demais componentes curriculares e precisa ser empregada para o desenvolvimento e entrega das atividades acadêmicas.

O conjunto de elementos elencados neste tópico constitui as práticas pedagógicas e as práticas educativas permeadas na formação acadêmica dos bolsistas PRILEI, do curso de Pedagogia, da Universidade La Salle. Procuramos apresentá-los nesta unidade no sentido de estabelecermos os aportes teóricos utilizados.

A partir do projeto delineado, deu-se início à etapa analítica da pesquisa, na qual investigamos, junto às participantes, de que maneira suas expectativas se

articulavam com as práticas educativas e pedagógicas vivenciadas ao longo de suas trajetórias acadêmicas enquanto bolsistas do PRILEI no Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Os resultados dessa investigação, apresentados no capítulo a seguir, evidenciam como tais experiências foram compreendidas, apropriadas e ressignificadas pelas estudantes no decorrer do Programa.

ETAPA III - TECENDO SENTIDOS PARA AS ESCRITAS E AS VOZES

Nesta etapa, realizamos a análise dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa, composta por estudantes bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, beneficiários do PRILEI.

De um total de 86 estudantes convidados a participar, 56 entregaram as cartas pedagógicas que compõem parte fundamental do material analisado. Além disso, participaram do grupo focal 11 bolsistas, que contribuíram por meio de rodas de conversa, sendo que 18 foram convidados nesta fase da pesquisa. Conforme delineado na metodologia deste estudo, também são considerados os diários de campo dos professores atuantes no PRILEI, que registram observações importantes para a compreensão da formação dos bolsistas.

Para organizar e categorizar esses dados qualitativos, aplicamos a técnica da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), que possibilita identificar padrões, temas e significados presentes nos relatos e documentos, de forma sistemática e objetiva.

A partir dessas categorias, adotamos a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2019) para a interpretação reflexiva dos dados, compreendendo a formação docente como uma prática social situada em um contexto histórico e político, marcada por contradições e desigualdades sociais. Essa abordagem teórico-metodológica permite compreender como os bolsistas articulam teoria e prática na construção de sua identidade profissional, e como essa formação pode contribuir para a transformação da realidade educacional.

Assim, esta análise busca não apenas descrever o conteúdo das produções e vivências dos participantes, mas também refletir sobre as possibilidades e desafios da formação de professores críticos e conscientes, comprometidos com a superação das desigualdades sociais.

1. ONDE AS ESCRITAS SE ENCONTRAM COM AS EXPERIÊNCIAS: ANÁLISE DAS CARTAS PEDAGÓGICAS

A primeira etapa de coleta de dados deste estudo envolveu a produção de cartas pedagógicas pelos estudantes bolsistas do PRILEI, integrantes do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Das 86 cartas esperadas inicialmente, foram recebidas 56, correspondendo a uma taxa de resposta de aproximadamente 64%, o que, segundo Baruch e Holtom (2008) e Bryman (2012), se enquadra como um índice considerado bom em pesquisas sociais qualitativas, que usualmente variam entre 50% e 70%.

Para maximizar a taxa de adesão, estratégias como comunicação personalizada, realização de “follow-up”²⁹ e ampliação dos prazos de resposta foram implementadas, em consonância com recomendações metodológicas para pesquisas qualitativas. A coleta, portanto, ultrapassou o mínimo estimado, garantindo a validade e a robustez da amostra para esta etapa do estudo.

Os instrumentos foram elaborados cuidadosamente e entregues de modo individual a cada convidado desta pesquisa. A pesquisadora montou envelopes de cartas de correio tradicionais, com duas folhas de papel de carta pautado decorado dentro. Na parte externa do envelope havia um carimbo “importante”, um QR Code com orientações em relação ao objetivo da coleta e o nome da destinatária (a pesquisadora). No Apêndice IV constam imagens deste instrumento.

A análise das cartas foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), organizando os dados em eixos temáticos a partir da frequência semântica e da relevância dos sentidos expressos. A perspectiva epistemológica que fundamenta a interpretação dos dados é a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2021), a qual compreende a educação como mediação necessária para a superação das determinações estruturais da sociedade capitalista. Tal escolha metodológica

²⁹ Fazer um “follow-up” significa entrar em contato novamente com os participantes que ainda não responderam, para **lembrá-los, reforçar o convite e incentivar a participação**.

permite apreender não apenas os conteúdos manifestos, mas também os sentidos mais profundos da experiência formativa, considerando as mediações sociais, históricas e culturais que atravessam as trajetórias dos participantes investigados.

A partir da leitura flutuante e posterior categorização temática, foram identificados quatro eixos principais, conforme sistematizados no Quadro 5 - Eixos Temáticos Emergentes das Cartas Pedagógicas.

Quadro 5 - Eixos Temáticos Emergentes das Cartas Pedagógicas

Eixo Temático	Descrição	Exemplos extraídos das cartas
Expectativas e Projetos de Futuro	Expressão de sonhos e projetos profissionais e acadêmicos ligados à docência e à formação continuada.	"Hoje, quase formada, desejo continuar realizando pós-graduações" (LL); "Quero contribuir para uma educação mais inclusiva" (EV); "Meu sonho é fazer a diferença na vida de crianças e jovens" (RB).
Superação de Desafios Pessoais e Sociais	Relatos sobre dificuldades enfrentadas (financeiras, familiares, emocionais) e as estratégias para superá-las.	"O maior desafio ainda estaria por vir, veio na forma de água" (SP); "Com medo mesmo, mas fui" (KO); "Tive que me adaptar às novas metodologias e responsabilidades da vida adulta" (RB).
Significado da Educação como Transformação	Compreensão da educação como prática de emancipação pessoal e coletiva.	"A educação é transformadora em qualquer idade" (RB); "Informação e conhecimento libertam a alma" (AH); "Para mim, a educação é a semente que plantamos para colhermos uma sociedade mais justa" (MS).

Pertencimento e Apoio Institucional	Valorização do acolhimento recebido da universidade, professores e colegas como elemento de permanência.	"Graças ao incentivo à pesquisa que sempre tive" (LL); "A Unilasalle é mais que educação, é pertencimento" (LR); "A professora Isabel me ouviu mesmo quando eu quase desisti" (BS).
--	--	---

Fonte: A autora (2025), a partir da sistematização dos eixos temáticos e exemplos de falas dos estudantes bolsistas PRILEI (2022-2024), extraídos da análise de conteúdo das cartas pedagógicas.

Sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, a educação é concebida como prática social fundamental para a formação do ser humano omnilateral, consciente de sua inserção histórica e capaz de agir para transformar a realidade (Saviani, 2021). Tal perspectiva perpassa as narrativas dos estudantes, que não apenas descrevem trajetórias individuais, mas atribuem à educação um sentido coletivo de emancipação.

O eixo Expectativas e Projetos de Futuro evidencia a dimensão utópica da formação, no sentido freireano de esperança ativa (Freire, 1996), onde a formação acadêmica é vista como meio para alcançar sonhos profissionais e sociais. Muitos estudantes expressam o desejo de realizar pós-graduação, atuar com inclusão ou transformar realidades locais.

Já o eixo Superação de Desafios Pessoais e Sociais revela as barreiras enfrentadas: crises familiares, perdas financeiras, maternidade precoce, enchentes, adoecimento. Apesar dos obstáculos, as narrativas trazem forte marca de resiliência e persistência, em sintonia com Gadotti (2012), que afirma que "a educação é um ato de resistência em sociedades marcadas pela exclusão".

O eixo Significado da Educação como Transformação articula a formação acadêmica a uma concepção crítica de sociedade. Aqui se expressa o que Franco (2020) aponta como a educação enquanto práxis transformadora: muitos estudantes compreendem que a educação não é apenas ascensão individual, mas um compromisso coletivo com a transformação da realidade.

Por fim, o eixo Pertencimento e Apoio Institucional demonstra o papel essencial da acolhida e da mediação afetiva na permanência e sucesso acadêmico. A figura da coordenação de curso, da coordenação institucional do PRILEI e outras áreas da Universidade Unilasalle são recorrentes como símbolos desse apoio, reforçando a

tese de Masetto (2011) sobre a centralidade do professor como mediador do processo formativo.

Saviani (2019) enfatiza que a formação docente não pode prescindir da articulação entre teoria e prática — a práxis — como caminho para a superação da alienação. Desse modo, interpretar os dados produzidos pelos estudantes requer reconhecer nas suas palavras não apenas sentimentos e percepções, mas também indícios de consciência crítica, esperanças e estratégias de resistência que emergem no enfrentamento das contradições do contexto universitário e da sociedade mais ampla.

Portanto, ao correlacionarmos os dados empíricos aos objetivos da pesquisa, adotamos uma postura teórico-crítica comprometida com a transformação da realidade educacional. Essa abordagem nos permite valorizar a experiência concreta dos estudantes como fonte de conhecimento legítimo e como ponto de partida para repensar as práticas educativas institucionais. A análise dos quatro eixos emergentes (Expectativas e Projetos de Futuro, Superação de Desafios Pessoais e Sociais, Significado da Educação como Transformação, e Pertencimento e Apoio Institucional) é, assim, realizada sob a lente de uma pedagogia que compreende a formação como mediação histórica, orientada pela emancipação dos sujeitos e pela construção de uma sociedade mais justa.

A seguir será apresentada uma discussão mais aprofundada acerca de cada eixo temático, relacionado com a proposta e os objetivos específicos deste estudo.

1.1 Eixo Expectativas e Projetos de Futuro

O eixo "Expectativas e Projetos de Futuro" emergiu da análise de conteúdo como um dos mais expressivos no conjunto das cartas pedagógicas dos bolsistas PRILEI. De acordo com Bardin (2011), a categoria temática, enquanto unidade de significação, permite a identificação de sentidos construídos pelos sujeitos a partir da frequência e da relevância das ideias mobilizadas em seus relatos. A recorrência de narrativas que abordam expectativas acadêmicas e profissionais revela a centralidade das projeções futuras na trajetória formativa desses estudantes.

Esse achado relaciona-se diretamente com o objetivo específico de identificar e analisar as expectativas dos estudantes quanto à formação inicial em Pedagogia.

Como aponta Freire (1996), a construção de expectativas é um ato de esperança ativa: ao projetar o futuro, os sujeitos reafirmam sua crença na possibilidade de transformação individual e social, mesmo em contextos de adversidade.

Os estudantes expressaram de forma clara o desejo de continuidade da formação, articulando sonhos que extrapolam a graduação. A carta de LL, por exemplo, destaca: "Hoje, quase formada, desejo continuar realizando pós-graduações. Graças ao incentivo à pesquisa que sempre tive, desejo me aprimorar na área acadêmica." Esse testemunho ilustra o que Gadotti (2012) denomina de "educação como projeto de vida", na qual a formação contínua se torna parte intrínseca do projeto pessoal e profissional do sujeito.

De modo semelhante, EV afirma: "Quero contribuir para uma educação mais inclusiva, que valorize cada aluno e transforme realidades." Essa declaração conecta-se com a dimensão ético-política da formação docente, destacada por Franco (2020), que considera essencial que o futuro professor compreenda seu papel social como agente de transformação. Além disso, a expectativa de ascensão profissional também aparece fortemente nas cartas. MS reflete: "O PRILEI não transformou apenas minha vida acadêmica. Ele resgatou minha autoestima e me provou que nunca é tarde para sonhar e realizar." Essa percepção dialoga com a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2021), para quem a educação, enquanto prática social intencional, deve possibilitar a emancipação e a ruptura com as condições objetivas de subordinação.

Nesse sentido, ao mobilizar a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2021) enfatiza que a função primordial da educação é a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, possibilitando que os sujeitos se apropriem criticamente desse legado cultural. Tal perspectiva supera a compreensão meramente instrumental da formação docente, situando-a em uma dimensão ontológica e política: formar professores é também formar sujeitos capazes de intervir na realidade de modo consciente e transformador.

Para os bolsistas PRILEI, a vivência acadêmica não se reduz a um processo de capacitação técnica, mas constitui-se em oportunidade de acesso a saberes que permitem compreender e questionar as estruturas sociais que produzem desigualdades. Ao reconhecer a educação como prática social intencional voltada à emancipação, a pedagogia histórico-crítica ilumina o potencial das expectativas expressas nas cartas pedagógicas, pois evidencia que os projetos de futuro dos

estudantes não são apenas individuais, mas articulam-se a uma perspectiva coletiva de transformação da sociedade por meio da escola.

Complementarmente, torna-se evidente que a universidade não é apenas um espaço de formação técnica para os participantes deste estudo, mas, sobretudo, um espaço de ressignificação de si mesmos enquanto sujeitos históricos. Esse aspecto está intimamente alinhado com a hipótese da pesquisa, que postula que a articulação entre práticas educativas e expectativas discentes pode contribuir para qualificar a formação inicial.

Portanto, a identificação das expectativas projetadas pelos estudantes, sejam elas acadêmicas (pós-graduação, mestrado) ou sociais (transformação da educação básica, inclusão), representa um elemento-chave para a construção de práticas formativas mais significativas. Compreender essas expectativas é o primeiro passo para construir estratégias pedagógicas que dialoguem efetivamente com os projetos de vida dos sujeitos, fortalecendo seu engajamento e sua permanência no curso, em consonância com as metas estabelecidas neste estudo.

1.2 Eixo Superação e Desafios Pessoais

O eixo "Superação de Desafios Pessoais e Sociais" apareceu com forte incidência nas cartas pedagógicas, revelando um traço comum às trajetórias formativas dos bolsistas PRILEI: a educação é vivenciada como um espaço de resistência frente às adversidades. Essa percepção dialoga diretamente com o objetivo específico de analisar os fatores que interferem positiva ou negativamente na trajetória acadêmica dos estudantes.

A análise de conteúdo nos permitiu reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes — de ordem financeira, emocional, familiar e social — não são obstáculos isolados, mas expressões concretas de determinações históricas que configuram a desigualdade de acesso e permanência no ensino superior. Nesse sentido, a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2021) é fundamental para compreender que as condições objetivas de vida influenciam a trajetória acadêmica dos sujeitos, exigindo da educação um papel de mediação crítica para a superação dessas barreiras.

Os relatos são carregados de exemplos dessa luta cotidiana. SP relata: "O maior desafio ainda estaria por vir, veio na forma de água, que encheu minha casa até o telhado, levando memórias e sonhos." A enchente que atingiu sua residência tornou-se símbolo de perda material e emocional, mas também de resiliência, evidenciada no apoio recebido da universidade e dos colegas. A narrativa de KO igualmente expressa a dimensão emocional dos desafios: "Com medo mesmo, mas fui." Este excerto mostra como o medo e a insegurança, embora presentes, não impediram a estudante de prosseguir.

RB também expõe: "Conciliar os estudos com o trabalho e as responsabilidades da vida adulta não foi fácil, mas cada dia de aula me encheu de satisfação." Aqui, é perceptível a persistência frente ao cansaço e às sobrecargas, um fenômeno comum em trajetórias formativas de estudantes-trabalhadores.

Essas experiências reforçam o que Franco (2020) destaca sobre a formação docente em contextos adversos: formar-se como professor, em realidades socialmente desiguais, exige mais do que empenho acadêmico; requer enfrentar condições materiais que, muitas vezes, tornam o percurso ainda mais árduo.

Para Gadotti (2012), a educação, ao promover a resistência ativa, assume sua dimensão mais autêntica: transformar sujeitos historicamente situados para que possam transformar sua realidade. Nesse sentido, as trajetórias dos bolsistas PRILEI reiteram que, apesar dos obstáculos, a formação acadêmica se constitui como espaço de luta e superação, em consonância com os pressupostos deste estudo.

Dessa maneira, ao reconhecer os desafios enfrentados pelos estudantes, as práticas educativas precisam ser pensadas não apenas em sua dimensão técnica, mas também como espaços de acolhimento, fortalecimento emocional e reconhecimento dos percursos individuais — uma direção fundamental para o aprimoramento da formação inicial em Pedagogia.

1.3 Eixo Significado da Educação como Transformação

O eixo "Significado da Educação como Transformação" revela um aspecto central na constituição das identidades docentes dos bolsistas PRILEI: a percepção de que a educação possui um papel emancipador, tanto para o indivíduo quanto para

a sociedade. Este eixo está diretamente associado ao objetivo específico de compreender como os estudantes percebem a relação entre a formação acadêmica e sua atuação social futura.

Segundo a pedagogia histórico-crítica, conforme delineada por Saviani (2021), a educação é entendida como prática social transformadora, cuja função é instrumentalizar os sujeitos para a superação da alienação e das desigualdades. Essa compreensão aparece de maneira contundente nas cartas analisadas.

RB sintetiza essa concepção ao afirmar: "Essa jornada me mostrou que nunca é tarde para aprender e que a educação é transformadora em qualquer idade." A noção de transformação perpassa o reconhecimento de que a educação abre possibilidades que antes eram negadas, reforçando a centralidade da formação escolar na constituição de novas subjetividades. A acadêmica complementa essa visão ao declarar: "Informação e conhecimento libertam a alma." Aqui, há uma clara apropriação da ideia freireana de que "a educação verdadeira é praxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 1996).

A carta de MS também reforça essa percepção: "O PRILEI não foi apenas uma chance de estudar, foi um presente que me deu ferramentas para realizar meu sonho de ser educadora comprometida com o futuro." Esta fala ilustra a formação como processo de constituição de sujeitos críticos, em conformidade com a proposta de Scheibe (2007), para quem a formação docente precisa superar o tecnicismo e promover a autonomia intelectual e ética.

Assim, esse eixo revela que os bolsistas não veem a formação apenas como uma etapa de qualificação profissional, mas como uma transformação de suas condições de vida e de atuação social. Tal reconhecimento reforça a tese central do presente estudo: articular as práticas educativas às expectativas discentes significa, sobretudo, potencializar a educação como prática de liberdade e transformação.

Para alcançar essa finalidade, torna-se imprescindível que as práticas formativas propostas pela universidade estejam em sintonia com essa visão crítica e transformadora, fortalecendo o compromisso social dos futuros professores e permitindo que possam, de fato, atuar como agentes de mudança em suas comunidades.

1.4 Eixo Pertencimento e Apoio Institucional

O eixo Pertencimento e Apoio Institucional destaca o papel fundamental da dimensão afetiva e institucional na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes bolsistas PRILEI. Este eixo dialoga diretamente com o objetivo específico de analisar a influência das práticas educativas e do ambiente universitário na trajetória acadêmica dos estudantes.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani (2008), a análise das cartas pedagógicas parte da compreensão de que a educação é um fenômeno histórico e socialmente determinado, cuja finalidade é promover a formação omnilateral do ser humano. Assim, compreender as expressões e vivências dos estudantes implica reconhecer as condições concretas em que se desenvolvem suas trajetórias formativas, nas quais a mediação pedagógica e o apoio institucional se constituem como instrumentos de humanização.

As cartas revelam que o apoio recebido da instituição, personificado em professores, coordenadores e colegas, foi decisivo para a superação das dificuldades e para a manutenção do projeto formativo.

LL destaca esse aspecto ao afirmar: *“Graças ao incentivo à pesquisa que sempre tive, desejo me aprimorar na área acadêmica.”* A referência explícita ao incentivo institucional aponta para a importância da mediação docente na motivação e no fortalecimento dos projetos acadêmicos. Destacamos que a maioria dos professores atuantes no PRILEI são professores de Pós-Graduação Stricto Sensu, o que fortalece essa perspectiva de carreira acadêmica-científica nos estudantes.

LR também expressa: *“A Unilasalle é mais que educação, são seus alunos e todo conhecimento adquirido.”* Essa percepção de pertencimento institucional ressignifica a experiência universitária, transformando-a em espaço de acolhimento e crescimento. Neste sentido, percebemos que a universidade para LR é muito além de um espaço físico, mas um espaço vivo, repleto de elementos que interferem na trajetória formativa.

A carta de BS é particularmente emblemática: *“A professora Isabel me renovava as forças, fosse com uma palavra positiva ou até mesmo com um abraço.”* A dimensão afetiva da mediação docente aparece aqui como suporte indispensável

para a permanência acadêmica. Desde o princípio, os professores perceberam a necessidade de uma formação acolhedora e afetiva. De acordo com os registros de diário de campo da autora e orientadora, os estudantes do PRILEI carecem de serem ouvidos e acolhidos. Eles sempre demonstraram buscar mais que a formação técnica — buscavam relações. Dentre eles, há realidades duras, de lutas e muitas perdas ao longo da vida.

Esses testemunhos corroboram a perspectiva de Masetto (2011), para quem o professor universitário não pode ser apenas transmissor de conteúdos, mas deve atuar como mediador da aprendizagem significativa, criando vínculos que possibilitem o desenvolvimento pleno dos estudantes. Este vínculo foi essencial para a permanência dos estudantes do PRILEI, como constatado em inúmeros relatos.

A existência de práticas educativas que valorizam o acolhimento, o diálogo e o reconhecimento dos sujeitos como históricos e concretos também encontra respaldo na perspectiva de Freire (1996), que defende uma educação “fundada na amorosidade e no compromisso ético com o outro”. É possível perceber que essa doutrina freiriana manteve muitos estudantes do PRILEI na Universidade ao longo destes quatro anos.

Portanto, ao evidenciar a importância do apoio institucional na trajetória acadêmica dos bolsistas PRILEI, a análise reforça a necessidade de consolidar práticas universitárias que vão além da transmissão de conteúdos, promovendo o acolhimento, a escuta sensível e a valorização dos estudantes como protagonistas de sua formação (compreendidos, na perspectiva *savianaiana*, como sujeitos históricos em processo de emancipação).

2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE DAS CARTAS PEDAGÓGICAS

A análise das cartas pedagógicas dos estudantes bolsistas do Programa de Incentivo à Licenciatura (PRILEI) evidenciou a riqueza e a complexidade da trajetória formativa desses futuros professores. Ao identificar os eixos temáticos (expectativas e projetos de futuro, superação de desafios pessoais e sociais, significado da educação como transformação e pertencimento e apoio institucional), foi possível compreender de maneira aprofundada as dinâmicas que constituem suas experiências acadêmicas.

Esta etapa da pesquisa cumpriu, assim, o objetivo específico de identificar as expectativas dos estudantes, proporcionando um panorama sensível e concreto de suas projeções e desafios. Ademais, os relatos analisados apontaram para elementos que impactam a articulação entre expectativas e práticas educativas, alinhando-se ao segundo objetivo específico de relacionar as expectativas discentes às práticas vivenciadas na formação.

Contudo, ao mesmo tempo, a análise revelou a necessidade de aprofundar a compreensão acerca das práticas educativas concretas, bem como de avançar na proposição de direcionamentos que possam ser aplicáveis a outros contextos da formação inicial de professores. Nesse sentido, a próxima etapa de coleta (a roda de conversa) será fundamental para explorar mais diretamente esses elementos, possibilitando que os próprios estudantes tragam reflexões críticas e sugestões em diálogo aberto e colaborativo.

De acordo com Yin (2001, 2005), na abordagem qualitativa, especialmente quando se adota o estudo de caso, torna-se essencial recorrer a múltiplas fontes de evidência, de modo a ratificar e fortalecer a análise dos dados. Assim, a inclusão de novas coletas, como a roda de conversa, visa justamente ampliar a triangulação metodológica, garantindo maior consistência interpretativa e aprofundamento analítico sobre as trajetórias formativas investigadas.

3. ORGANIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA RODA DE CONVERSA

A segunda coleta de dados deste estudo foi realizada por meio da roda de conversa, estruturada tecnicamente com base na metodologia de grupo focal. Conforme mencionado nos escritos metodológicos, optamos por adotar o termo "roda de conversa" para denominar esta etapa, buscando aproximar a linguagem acadêmica ao universo dos estudantes, favorecendo uma participação mais espontânea e genuína, desvinculada das formalidades acadêmicas. Essa estratégia visa extrair percepções mais autênticas e ricas sobre suas trajetórias formativas.

Conforme Trad (2009, p. 780), o grupo focal busca "colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviço". Assim, a roda de conversa será organizada com a intencionalidade de captar impressões profundas acerca da trajetória acadêmica dos estudantes PRILEI, especificamente sobre a articulação entre expectativas e práticas educativas.

Segundo Oliveira e Freitas (1998, p. 83), o grupo focal configura-se como:

[...] um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objeto de análise é a interação dentro do grupo. Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias e colocações durante a discussão, estimulados por comentários ou questões fornecidos pelo moderador.

Em consonância com essa definição, buscamos organizar o grupo de forma a favorecer a interação dinâmica, a livre expressão das experiências e a construção coletiva de sentidos.

Ainda de acordo com Backes et al. (2011), é fundamental que o grupo focal seja composto por participantes que compartilhem características relevantes para o objetivo da pesquisa, e que o número de integrantes varie entre seis e quinze. Para este estudo, optamos por constituir grupos de até 10 participantes, com o objetivo de favorecer a profundidade das discussões e garantir espaço de fala qualificado para todos os integrantes. Caso o número de participantes interessados ultrapasse essa quantidade, novos grupos serão organizados.

3.1 Critérios de Seleção dos Participantes

A seleção dos participantes para a roda de conversa foi orientada por dois critérios principais:

Profundidade da escrita: foram priorizadas cartas pedagógicas que evidenciaram maior densidade reflexiva sobre expectativas, desafios, percepções e práticas formativas.

Indícios de vulnerabilidade acadêmica: também foram consideradas as cartas que demonstraram maior grau de vulnerabilidade em relação às práticas educativas, entendendo vulnerabilidade como dificuldades acadêmicas, adaptação ao ambiente universitário, esforço para permanência, sentimentos de exclusão ou pertencimento.

Essa estratégia de seleção fundamenta-se na orientação de Backes et al. (2011), que destaca a importância de formar grupos com características comuns.

Com base nesses critérios, 18 estudantes do curso de Pedagogia, todos bolsistas integrais do Programa de Incentivo à Licenciatura (PRILEI), foram convidados a participar da roda de conversa. No entanto, 11 compareceram efetivamente à atividade, representando um grupo diversificado em termos de trajetórias, experiências profissionais e percepções sobre as práticas educativas da Universidade.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes e assegurar o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa, cada sujeito foi identificado no corpus analítico por meio de siglas aleatórias compostas por duas letras. Essa codificação teve finalidade exclusivamente organizacional, permitindo a sistematização das falas sem comprometer o anonimato dos sujeitos, em conformidade com as orientações do Comitê de Ética.

As siglas atribuídas foram: LL, JR, RB, BS, SP, MG, KO, MS, SB, FW, RN, VA, FS, EP, RS, AH, EV e SS. A seleção e atribuição dessas combinações de letras foi totalmente aleatória, de modo a identificar as fontes de maneira segura e padronizada.

Dessa forma, os 11 participantes presentes contribuíram com reflexões que se destacaram pela profundidade e autenticidade, oferecendo subsídios valiosos para a análise crítica das trajetórias formativas e para a compreensão das articulações entre expectativas e práticas educativas no contexto do curso de Pedagogia.

3.2 Objetivos da Roda de Conversa

A realização da roda de conversa (grupo focal) tem como finalidade:

- Aprofundar a identificação e análise das expectativas discentes;
- Investigar as práticas educativas percebidas como mais significativas ou deficitárias na trajetória acadêmica;
- Analisar a articulação entre expectativas e práticas formativas;
- Coletar sugestões e proposições para qualificar a formação inicial de professores.

3.3 Questões Norteadoras da Roda de Conversa

A fim de orientar o diálogo no momento da roda de conversa e contemplar os aspectos necessários à conclusão deste estudo, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras, alinhadas aos objetivos e à tese, elencadas no Quadro 6 - Questões Norteadoras da Roda de Conversa. Salientamos que outros aspectos podem surgir, sendo trazidos pelos participantes. Neste caso, serão acolhidos e podem se tornar objetos de análise e complementação.

Quadro 6 - Questões Norteadoras da Roda de Conversa

Eixo Temático	Roteiro de Questões
Expectativas Iniciais e Trajetória Formativa	<p>Quais eram as expectativas de vocês em relação ao curso de Pedagogia quando ingressaram na Universidade?</p> <p>Como essas expectativas foram sendo transformadas ou confirmadas ao longo do percurso acadêmico? Como se deu isso?</p>
Práticas Educativas e Experiências Formativas	<p>Que práticas educativas (disciplinas, metodologias, estágios, projetos) foram mais significativas para o desenvolvimento acadêmico e profissional de vocês?</p> <p>Houve práticas que, na opinião de vocês, não corresponderam às necessidades ou</p>

	expectativas? Quais? Por que elas não corresponderam?
Articulação Expectativas x Práticas	<p>Em que momentos sentiram que suas expectativas foram contempladas nas práticas educativas? E em que momentos sentiram que houve distanciamento?</p> <p>Quais aspectos da formação poderiam ser melhorados para alinhar-se às expectativas dos estudantes?</p>
Propostas de Qualificação da Formação	<p>Que propostas vocês sugerem para qualificar o curso de Pedagogia a partir de suas experiências e expectativas?</p> <p>Que práticas, projetos ou metodologias poderiam tornar a formação mais significativa para futuros estudantes?</p>
Pertencimento e Apoio Institucional	<p>Como foi a relação de vocês com a Universidade, os professores e os colegas? Se sentiram acolhidos?</p> <p>Que ações poderiam ser adotadas para fortalecer o apoio aos estudantes ao longo da formação?</p>
Considerações gerais	Gostariam de acrescentar alguma questão em relação às vivências da trajetória acadêmica enquanto estudantes vinculadas ao PRILEI?

Fonte: A autora (2025)

Para além das questões previamente estruturadas, compreendemos que a roda de conversa constitui um espaço vivo, dinâmico e aberto às emergências próprias da experiência formativa. Assim, ainda que o roteiro apresentado tenha orientado o diálogo e garantido a coerência com os objetivos da pesquisa, reconhecemos que as narrativas produzidas pelos participantes ultrapassam os limites do previsto, ampliando o alcance analítico deste estudo.

O movimento de fala e escuta que se estabelece nesse encontro não apenas reafirma os eixos investigativos, como também revela nuances, afetos e dimensões

da trajetória acadêmica que só emergem quando o participante encontra autorização para narrar-se. Portanto, as contribuições apresentadas na roda de conversa não se restringem às questões norteadoras, mas se integram ao corpus desta pesquisa como expressão legítima das vivências dos estudantes PRILEI, enriquecendo a análise e fortalecendo a compreensão sobre suas trajetórias formativas.

4 ENTRE VOZES E VIVÊNCIAS: ANÁLISE DA RODA DE CONVERSA

Conforme o procedimento metodológico estabelecido previamente, a roda de conversa realizada com os estudantes bolsistas do PRILEI, foi conduzida metodologicamente como grupo focal. A análise de conteúdo (Bardin, 2011) possibilitou a identificação de eixos temáticos, que se desdobram em categorias emergentes, resultantes da interpretação das falas. A perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2019; 2021) orientou a leitura, considerando a mediação entre condições objetivas e subjetivas que permeiam a trajetória formativa dos participantes.

Dos 18 estudantes convidados, 11 compareceram na reunião do grupo focal, que ocorreu em 10 de junho do ano de 2025, na sede da Universidade La Salle, em um local confortável e conhecido por todos, a nossa Brinquedoteca. Todos assinaram o TCLE e concordaram com as premissas estabelecidas, inclusive referente à gravação. Conforme realizado na análise das cartas pedagógicas, os estudantes não serão identificados e suas falas podem ser representadas por siglas.

O quadro a seguir organiza os resultados da análise de conteúdo (Bardin, 2011) da roda de conversa realizada com os estudantes bolsistas PRILEI do curso de Pedagogia, a partir dos eixos temáticos definidos, suas respectivas categorias e subcategorias. Neste quadro, também consta uma breve descrição analítica de cada eixo. As categorias e subcategorias foram construídas com base nas falas dos participantes, considerando a mediação entre condições objetivas e subjetivas e interpretadas à luz da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2019; 2021).

Quadro 7 - Eixos, Categorias e Subcategorias da Análise da Roda de Conversa

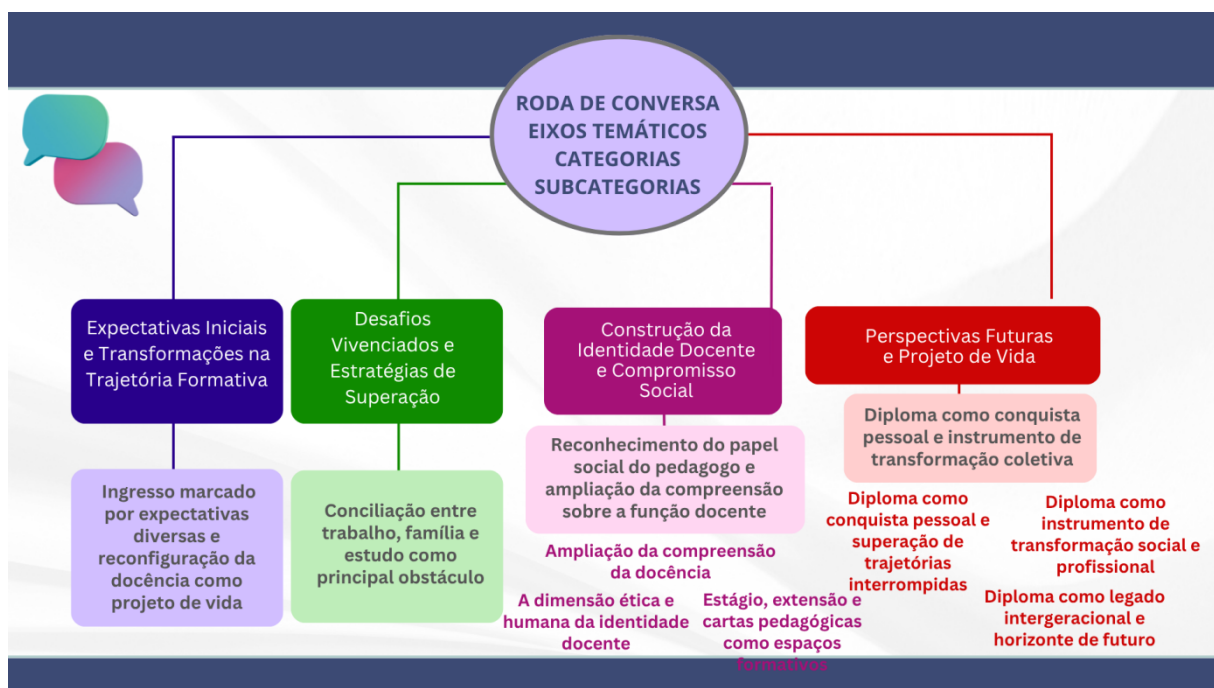
Eixo Temático	Categoria Emergente e Subcategorias	Descrição Analítica
Expectativas Iniciais e Transformações na Trajetória Formativa	Ingresso marcado por expectativas diversas e reconfiguração da docência como projeto de vida	Os estudantes ingressaram no curso com motivações distintas, que vão desde a busca por estabilidade profissional e crescimento pessoal até o desejo de progressão na carreira. Alguns entraram sem clareza sobre a docência, descobrindo no percurso a relevância da profissão. A categoria revela a passagem da incerteza inicial para a consolidação da docência como projeto de vida, em um processo de ressignificação identitária.
Desafios Vivenciados e Estratégias de Superação	Conciliação entre trabalho, família e estudo, com apoio coletivo e reorganização do tempo	Os participantes relataram dificuldades em administrar as múltiplas demandas do cotidiano: empregos de carga horária extensa, responsabilidades familiares e exigências acadêmicas. Somam-se barreiras financeiras, dificuldades de acesso à tecnologia e limitações estruturais de estágio. Para superar, destacaram apoio entre colegas, redes de solidariedade, uso criativo do tempo e busca por auxílios institucionais.
Construção da Identidade Docente e Compromisso Social	<p>Ampliação da compreensão da função docente e fortalecimento do compromisso ético-político</p> <p>Subcategorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliação da compreensão da docência - A dimensão ética e humana da identidade docente - Estágio, extensão e cartas pedagógicas como espaços formativos 	Os relatos evidenciam a transformação da percepção sobre a docência, antes restrita ao ato de ensinar conteúdos, e agora ampliada para a dimensão social, política e ética da profissão. A identidade docente se fortalece por meio de estágios e práticas extensionistas, que conectam teoria e realidade social. A categoria demonstra a consciência da docência como prática social transformadora.

Perspectivas Futuras e Projeto de Vida	<p>Diploma como conquista pessoal e instrumento de transformação coletiva</p> <p>Subcategorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diploma como conquista pessoal e superação de trajetórias interrompidas - Diploma como instrumento de transformação social e profissional - Diploma como legado intergeracional e horizonte de futuro 	Os estudantes associam a conclusão do curso à realização de sonhos pessoais e familiares, sendo frequentemente a primeira graduação conquistada em suas famílias. Ao mesmo tempo, manifestam desejo de prosseguir em estudos de pós-graduação e contribuir com suas comunidades. A categoria articula mobilidade individual com compromisso social, ressignificando o diploma como meio de transformação coletiva.
--	---	--

Fonte: A autora (2025), a partir da sistematização dos dados extraídos da análise da roda de conversa.

Já a Figura 6 - Ilustração da organização dos dados da Roda de Conversa, demonstra com menor grau de detalhamento o resultado da análise, elencando apenas eixos, categorias e subcategorias.

Figura 6 - Ilustração da organização dos dados da Roda de Conversa



Fonte: A autora (2025).

Nos subcapítulos a seguir serão descritos com detalhamentos os eixos integrados às categorias listadas no Quadro 7 e na Figura 6. Para tanto, serão utilizados trechos das falas dos participantes da roda de conversa, com base nas falas que inspiraram esta análise.

4.1 Eixo 1 – Expectativas Iniciais e Transformações na Trajetória Formativa

Categoria emergente: Ingresso marcado por expectativas diversas e reconfiguração da docência como projeto de vida

A análise da roda de conversa evidencia que o ingresso no curso de Pedagogia pelo PRILEI foi marcado por expectativas diversas, atravessadas por condições objetivas e subjetivas que configuram a trajetória acadêmica. As motivações iniciais revelam-se plurais: para alguns, o curso representou a possibilidade de ascensão e estabilidade profissional; para outros, emergiu como chance de realização de um projeto pessoal ou de legitimação social. Como afirmou uma participante: *“Eu entrei porque queria melhorar no meu trabalho, ter o diploma para poder crescer”* (MS). Outra acrescenta: *“No início eu não sabia se era isso mesmo... mas hoje eu vejo o quanto a Pedagogia abriu horizontes”* (CL).

A diversidade das expectativas iniciais encontra eco em Bardin (2011), quando aponta que a análise de conteúdo deve considerar tanto a objetividade das condições sociais quanto as subjetividades expressas nos discursos. O ingresso, portanto, não se restringe a uma escolha individual isolada, mas é mediado pelas condições materiais de existência, pelas políticas públicas de acesso ao ensino superior e pelas experiências prévias no campo educacional.

Nesse movimento, o curso de Pedagogia e a experiência universitária propiciada pelo PRILEI desempenham papel central no processo de ressignificação identitária. Se, em um primeiro momento, as razões para o ingresso estavam vinculadas a metas pragmáticas – estabilidade, crescimento, diploma – no decorrer da formação emerge uma nova consciência acerca da docência como projeto de vida. Uma estudante sintetiza esse deslocamento: *“Hoje não é só pelo diploma, eu quero mesmo é ser professora e fazer diferença na escola”* (FR).

Sob a ótica da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2019; 2021), esse processo pode ser interpretado como a passagem de uma consciência imediata, pautada pelas necessidades individuais, para uma consciência ampliada, na qual os sujeitos se reconhecem como trabalhadores da educação, inseridos em uma prática social que ultrapassa os limites pessoais. O curso, assim, constitui-se como mediação entre as condições objetivas (mercado de trabalho, precarização da profissão, políticas de incentivo) e a formação de sujeitos que elaboram um projeto de docência associado ao compromisso social.

Importa destacar que esse movimento identitário não se dá de forma linear. Alguns participantes apontaram inseguranças no início do percurso, descrevendo dúvidas quanto à escolha e receio de não corresponder às exigências acadêmicas. Uma das falas traduz essa vivência: *“Eu pensava: será que vou conseguir dar conta? Mas aos poucos percebi que não estou sozinha, que aqui a gente aprende junto”* (AN). A fala evidencia que, além da dimensão formativa, o ambiente coletivo e as práticas institucionais de acolhimento atuaram como elementos de permanência e fortalecimento das expectativas.

A categoria emergente, portanto, revela o movimento dialético entre expectativa inicial e transformação ao longo da trajetória formativa: de um lado, necessidades materiais e subjetivas; de outro, a experiência acadêmica que reconfigura sentidos e projeta a docência como profissão e projeto de vida. Nesse sentido, as falas analisadas confirmam a tese de que identificar e compreender as expectativas discentes é fundamental para articular práticas educativas que promovam não apenas a permanência, mas também a formação integral dos futuros pedagogos.

4.2 Eixo 2 – Desafios Vivenciados e Estratégias de Superação

Categoria emergente: Conciliação entre trabalho, família e estudo como principal obstáculo

As falas dos participantes evidenciam que a conciliação entre trabalho, vida familiar e estudo é um dos maiores entraves para a permanência no curso. Trata-se de um desafio que ultrapassa o campo individual, revelando a condição concreta de sujeitos que, para além de estudantes, são trabalhadores, mães, pais, cuidadores.

Essa sobreposição de papéis aparece nas falas: “Eu saio do trabalho e venho direto, chego cansada, mas sei que preciso terminar.” (AP) “Tenho filhos pequenos, então às vezes estudo de madrugada, porque é o tempo que sobra.” (LF).

Essas narrativas mostram que a trajetória acadêmica não se dá em um espaço-tempo “puro”, mas atravessado por exigências sociais e laborais. Sob a ótica histórico-crítica de Saviani (2021), os estudantes não são apenas indivíduos que enfrentam problemas pessoais; eles são sujeitos históricos, inseridos em uma sociedade marcada por desigualdades que condicionam sua relação com o conhecimento e sua possibilidade de permanência no ensino superior.

A dificuldade de acesso a recursos materiais e tecnológicos também é apontada: “*Nem sempre consigo internet boa em casa, aí preciso me organizar com antecedência.*” (JR) Esse relato demonstra que a desigualdade não se manifesta apenas na sobrecarga de tempo, mas também nas condições objetivas de estudo, reforçando o argumento de Franco (2020) de que as práticas educativas se realizam em contextos concretos permeados por contradições. A ausência de infraestrutura adequada, longe de ser um detalhe secundário, torna-se um obstáculo que exige dos estudantes criatividade e resistência.

As estratégias de superação emergem em duas direções principais: a reorganização individual do tempo e o apoio coletivo entre colegas. Muitos participantes relatam que a madrugada é convertida em espaço de estudo, uma espécie de “tempo roubado” ao descanso. Embora essa solução aponte para a resiliência, também evidencia a precarização da vida estudantil, pois a permanência se dá mediante o sacrifício da saúde física e mental.

Por outro lado, o apoio coletivo se apresenta como um elemento estruturante de resistência. Grupos de estudo, trocas de materiais e incentivo mútuo entre colegas foram destacados como práticas fundamentais. Essa dimensão revela aquilo que Freire (1996) chama de “educação como prática de comunhão”: os estudantes se fortalecem na coletividade, ressignificando o percurso formativo como um espaço de solidariedade.

Nesse processo, o aprendizado não se limita ao conteúdo acadêmico, mas envolve a construção de redes de apoio que dão sentido à jornada. Masetto (2011) alerta que o professor, nesse contexto, precisa assumir a função de mediador sensível, reconhecendo a condição concreta dos estudantes-trabalhadores. Práticas

como a flexibilização de prazos, o diálogo permanente e a escuta ativa não são concessões, mas estratégias pedagógicas alinhadas a uma concepção de ensino que compreende a formação como práxis.

Do mesmo modo, Gadotti (2012) ressalta que a educação é uma prática de esperança: quando a instituição cria condições para que os estudantes permaneçam, reforça seu papel de espaço de emancipação e não apenas de instrução.

Nesse sentido, o eixo mostra que, mesmo diante de contradições estruturais, os estudantes do PRILEI não se rendem ao imobilismo. Eles reinventam percursos, encontram brechas no tempo, buscam apoio coletivo e recorrem às instâncias institucionais. Esse movimento, embora marcado pelo sacrifício, é também expressão de resistência e compromisso com o projeto formativo.

À luz da pedagogia histórico-crítica, é possível afirmar que tais estratégias configuram mediações que permitem a continuidade da formação em condições adversas. Elas revelam que a permanência no ensino superior não é apenas um ato individual de vontade, mas um processo social que exige articulação entre sujeitos, práticas educativas e políticas institucionais.

Em última instância, a luta pela conciliação entre trabalho, família e estudo materializa o caráter emancipador da educação: ao enfrentar as contradições da realidade, os estudantes afirmam sua condição de sujeitos históricos e agentes de transformação.

4.3 Eixo 3 – Construção da Identidade Docente e Compromisso Social

Categoria emergente: Reconhecimento do papel social do pedagogo e ampliação da compreensão sobre a função docente

As falas dos participantes evidenciam que o processo formativo amplia a visão sobre o papel do pedagogo, deslocando-o de uma compreensão restrita à transmissão de conteúdos para uma prática social comprometida com a transformação:

Antes eu achava que ser pedagogo era só dar aula, hoje vejo que é muito mais: é lutar por direitos, é transformar realidades. (SM)
A gente não trabalha só com conteúdo, mas com pessoas, com sonhos. (EV)

Essas narrativas revelam um movimento de amadurecimento profissional que Saviani (2009; 2021) explicita como objetivação: os estudantes, ao se reconhecerem como sujeitos históricos, compreendem a docência como práxis social, ou seja, como atividade que articula teoria e prática em função da transformação das condições concretas da educação.

O estágio e a extensão aparecem como espaços privilegiados para a construção dessa identidade, pois vinculam a formação acadêmica à realidade da escola e da comunidade. É nesse encontro com o cotidiano educacional que os futuros pedagogos se percebem como agentes políticos e culturais, reafirmando o que Libâneo (2015) descreve como a função social da pedagogia: formar sujeitos críticos capazes de intervir no meio social. Ao mesmo tempo, a dimensão ética e humana ganha centralidade.

Como observa Nóvoa (1992), a identidade docente não se reduz a um conjunto de competências técnicas, mas se constitui na relação entre experiências pessoais, saberes profissionais e compromissos coletivos. A fala de EV traduz essa concepção ao destacar que o trabalho pedagógico é com pessoas e sonhos, e não apenas com conteúdos disciplinares.

Nesse processo, o uso das cartas pedagógicas também cumpre papel formativo. Ao relatar suas experiências e expectativas, os estudantes elaboram reflexivamente sua trajetória e constroem sentidos para a docência.

Paulo (2023) mostra que as cartas não são apenas registros, mas instrumentos de diálogo pedagógico que permitem ao sujeito narrar-se, refletir e fortalecer sua identidade profissional. Essa experiência dialoga com Freire (1996), que defendia a escrita e a fala como formas de conscientização e de afirmação de si como sujeito histórico.

Outro aspecto destacado é a compreensão de que a docência é inseparável do compromisso social. Franco (2020) afirma que as práticas educativas, quando compreendidas em sua historicidade, não podem ser neutras: elas expressam escolhas éticas e políticas. Do mesmo modo, Masetto (2011) argumenta que o educador universitário precisa assumir seu papel de mediador de processos formativos que transcendem a técnica, alimentando a criticidade e a autonomia dos futuros professores.

A formação também passa por uma ressignificação do lugar do conhecimento na prática docente. Moran (2013) lembra que a docência contemporânea exige ir além da transmissão, convocando o professor a criar condições para que os estudantes se tornem protagonistas de sua aprendizagem e de sua inserção no mundo social. Esse deslocamento fica evidente nas falas que mostram o pedagogo como agente de transformação.

Assim, o Eixo 3 evidencia que a construção da identidade docente é marcada por um duplo movimento: de um lado, a ampliação da compreensão do papel do pedagogo como sujeito social; de outro, o fortalecimento de um compromisso ético e político com a transformação da realidade. Essa síntese confirma a tese freireana de que educar é sempre um ato político e ratifica, na perspectiva histórico-crítica, que a formação de professores não pode ser reduzida à dimensão técnica, mas deve assumir-se como prática social emancipadora.

Compreendemos que dentro do Eixo 3 emergem subcategorias, são elas: Ampliação da compreensão da docência; A dimensão ética e humana da identidade docente e; Estágio, extensão e cartas pedagógicas como espaços formativos, as quais discorreremos a seguir.

4.3.1 Subcategoria - Ampliação da compreensão da docência

Os depoimentos dos estudantes do PRILEI, fruto da roda de conversa, mostram uma transição importante: de uma visão inicial restrita, centrada no ato de “dar aula”, para uma concepção mais complexa, que reconhece o caráter social, político e transformador da profissão docente. Esse deslocamento se aproxima do que Saviani (2009) chama de práxis educativa, em que o conhecimento não é mero acúmulo de informações, mas mediação para a compreensão e transformação da realidade.

A docência, nesse processo, deixa de ser vista como mera função instrucional e passa a ser entendida como espaço de intervenção social. Libâneo (2015) reforça que a pedagogia, enquanto ciência da educação, tem como finalidade compreender, organizar e intencionalizar práticas educativas voltadas à formação integral do sujeito. Essa concepção está em sintonia com Freire (1996), que denuncia a neutralidade aparente do ensino e defende o ato educativo como prática política, marcada por escolhas e posicionamentos éticos.

Além disso, a contribuição de Pimenta (2002) é fundamental: para a autora, a docência precisa ser entendida como uma prática social complexa, que envolve dimensões técnicas, humanas e políticas. A formação docente deve possibilitar ao futuro professor compreender sua profissão em articulação com as demandas sociais, indo além da simples aplicação de métodos ou conteúdos.

Na mesma direção, Sacristán (1999) argumenta que a identidade e o papel do professor são permanentemente construídos em diálogo com o contexto histórico e cultural. Para ele, a função docente não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas de ensino, mas deve ser pensada como prática social mediadora de saberes e experiências, em constante negociação com as exigências da sociedade.

Nesse sentido, a fala de SM: *“Antes eu achava que ser pedagogo era só dar aula, hoje vejo que é muito mais: é lutar por direitos, é transformar realidades”*, revela a ampliação da consciência profissional. Os futuros pedagogos passam a perceber que sua atuação está ligada à luta por condições mais dignas de vida e de educação. Essa mudança de perspectiva confirma que a formação inicial vai além de preparar para o exercício técnico da docência: ela constitui um espaço de conscientização, de inserção crítica no mundo e de construção da identidade profissional como prática social comprometida.

4.3.2. Subcategoria - A dimensão ética e humana da identidade docente

A fala de EV ao revelar que não trabalham apenas com conteúdos, mas com pessoas e sonhos, evidencia a centralidade da dimensão humana no exercício da docência. Esse depoimento revela que os participantes não concebem o ato de ensinar apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática que envolve escuta, acolhimento e o reconhecimento do outro em sua integralidade. Trata-se de um deslocamento da identidade profissional de uma perspectiva meramente técnica para uma compreensão ampliada, que valoriza relações, afetos e compromissos éticos.

Morgado (2011) observa que a profissionalidade docente resulta da articulação entre competência profissional, identidade profissional e ethos educativo, configurando-se como um processo contínuo de construção que une conhecimento, valores e compromisso social. Para o autor, a docência é uma prática de mediação entre o saber e o aluno, fundada na responsabilidade moral e na autonomia curricular do professor, o que implica reconhecer a dimensão ética e humana como constitutiva do exercício profissional.

Sacristán (1995) complementa essa perspectiva ao conceber a profissionalidade como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que definem o ser professor, enfatizando que a libertação profissional se dá pela consciência e reflexão crítica sobre a prática. O autor argumenta que o professor é um sujeito moral, cuja ação se orienta por princípios éticos e políticos, sendo a docência uma prática social e emancipatória, e não meramente técnica.

Pimenta e Anastasiou (2008), por sua vez, reforçam que a identidade docente é construída historicamente, resultante das experiências, valores e da trajetória de cada educador. Essa identidade é marcada pela tensão entre o individual e o coletivo, e se consolida na reflexão sobre a prática e na busca por uma educação comprometida com a transformação social. Assim, a docência é compreendida como um campo de formação e de práxis que exige compromisso ético, criticidade e sensibilidade diante do outro.

Nóvoa (1992) também contribui para essa leitura ao destacar que a identidade profissional se constrói nas interações cotidianas e nas histórias partilhadas, consolidando-se como um processo permanente, situado e relacional. Para ele, ser professor é construir-se continuamente em diálogo com os outros (colegas, estudantes, comunidade), numa articulação entre dimensões pessoais e coletivas.

Freire (1996) amplia essa reflexão ao sublinhar que ensinar é sempre um ato ético, na medida em que implica reconhecer a alteridade e assumir responsabilidade diante dela: “não há docência sem discência, ambas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 1996, p. 25). A docência, portanto, só se concretiza na reciprocidade e na relação dialógica, exigindo do educador uma postura humanizadora e comprometida com a emancipação dos educandos.

A análise de Oliveira, Barros e Oliveira (2023) sobre a Didática Crítica Multidimensional Emancipatória reforça essa perspectiva, ao reconhecer o papel político e transformador do pedagogo:

[...] reconhece a importância dessa perspectiva como possibilidade de ruptura com o que está posto na realidade educacional brasileira, alinhada a um compromisso político voltado para a formação humana, para a práxis e para a emancipação (Oliveira; Barros; Oliveira, 2023, p. 6).

Nessa direção, a identidade docente é compreendida não apenas como um constructo individual, mas como um *ethos*³⁰ profissional que entrelaça compromisso ético, responsabilidade social e engajamento político. Reconhecer o trabalho pedagógico como espaço de encontro humano e emancipatório implica assumir a função social do pedagogo como mediador de processos de transformação.

A formação inicial, nesse contexto, precisa assegurar experiências que fortaleçam essa dimensão ética e social da profissão docente. Estágios supervisionados que privilegiem a escuta e o acolhimento, projetos de intervenção que dialoguem com as demandas comunitárias e a escrita de cartas pedagógicas como exercício reflexivo são caminhos que favorecem a elaboração das vivências e o aprofundamento da compreensão sobre o papel social do pedagogo.

As falas dos acadêmicos do PRILEI que participaram da roda de conversa revelam que, ao conceberem a docência como prática comprometida com a formação humana e a emancipação social, apropriam-se de uma identidade profissional ancorada em valores éticos, políticos e sociais, reafirmando a educação como prática de liberdade e transformação coletiva.

4.3.3 Subcategoria - Estágio, extensão e cartas pedagógicas como espaços formativos

Os estágios curriculares e os projetos de extensão são apontados pelos estudantes do PRILEI como experiências determinantes para o fortalecimento da identidade docente. É no contato direto com a escola e com a comunidade que os futuros pedagogos se confrontam com os desafios concretos da profissão, compreendendo que a docência não é uma abstração, mas uma prática situada e permeada por contradições.

Essa vivência conecta teoria e prática, reforçando a concepção de Saviani (2021) de que a formação de professores precisa partir da realidade concreta, tomando-a como objeto de reflexão e ação. Masetto (2011) lembra que cabe ao

³⁰Autores como Paulo Freire (1996) e Sacristán (2000) associam esse *ethos* ao compromisso ético e político do educador com a formação humana e emancipatória do sujeito.

professor universitário organizar situações formativas em que os estudantes experimentem a docência como práxis, construindo saberes pela problematização do real.

Nesse processo, as cartas pedagógicas emergem como ferramenta potente de reflexão. Conforme Paulo (2023), elas possibilitam narrar experiências, revisitar sentimentos e elaborar sentidos sobre o ser professor. No contexto desta pesquisa, a escrita das cartas contribui para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de sua formação, fortalecendo sua identidade docente a partir da autoanálise e do diálogo coletivo.

A extensão, por sua vez, amplia a compreensão da função social da universidade. Gadotti (2012) e Nóvoa (2019) defendem que a formação docente precisa estar ancorada em práticas que conectem a academia à sociedade, valorizando o engajamento comunitário como dimensão constitutiva da profissão. Essa aproximação permite aos estudantes compreender que a docência é inseparável da luta por direitos sociais e pela democratização da educação.

Além disso, tanto o estágio quanto a extensão favorecem a inserção dos licenciandos em espaços educativos reais, nos quais passam a observar, registrar e analisar situações pedagógicas de maneira sistemática. Essa imersão, ao mesmo tempo desafiadora e formativa, provoca deslocamentos importantes nas concepções iniciais dos estudantes, que passam a reconhecer a complexidade do trabalho docente e a necessidade de uma postura investigativa diante das situações do cotidiano escolar. Tais movimentos configuram, conforme Nóvoa (2019), um processo de constituição de “professores reflexivos”, capazes de intervir com consciência crítica e responsabilidade social.

Por fim, a articulação entre estágio, extensão e cartas pedagógicas compõe um ciclo formativo que integra ação, reflexão e produção de sentidos. Ao vivenciarem a práxis pedagógica, narrá-la e compartilhá-la com seus pares, os estudantes ampliam sua compreensão sobre os desafios e as potencialidades da docência, apropriando-se de sua formação de maneira mais ativa e significativa. Essa dinâmica fortalece o compromisso ético-político, evidenciado ao longo da pesquisa, e contribui para consolidar uma identidade docente ancorada no diálogo, na criticidade e na transformação social.

4.4 Eixo 4 – Perspectivas Futuras e Projeto de Vida

Categoria emergente: Diploma como conquista pessoal e instrumento de transformação coletiva

As análises provenientes da roda de conversa revelam que, ao refletirem sobre o futuro, os estudantes vinculados ao PRILEI mobilizam expectativas que extrapolam a dimensão imediata da formação. O olhar lançado para a frente não se restringe à conclusão do curso ou ao cumprimento de créditos curriculares, mas se projeta como um projeto de vida em construção, no qual o diploma se torna tanto símbolo de conquista pessoal quanto instrumento de transformação coletiva.

O diploma, nesses discursos, aparece carregado de significados que dialogam com a história de cada sujeito. Para alguns, ele representa a superação de trajetórias marcadas por exclusão e precarização, reafirmando a possibilidade de romper com determinismos sociais que, muitas vezes, relegaram a formação superior a um horizonte distante. Para outros, assume valor de legado a ser transmitido aos filhos e à comunidade, sinalizando que a universidade não é mais um espaço restrito às elites, mas um território de pertença conquistado pela luta, pela persistência e pela política pública de democratização do acesso.

Sob essa ótica, o diploma não é reduzido a um artefato burocrático de certificação; ele se converte em marco simbólico, ético e político, carregado de sentidos subjetivos e coletivos. Essa compreensão dialoga com a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2021), ao conceber a formação docente como prática social que possibilita não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a constituição de sujeitos conscientes de seu papel transformador.

Sacristán (2000) destaca que a identidade profissional do professor se constrói na articulação entre biografia, saberes pedagógicos e compromisso social. Essa articulação está presente nas falas dos participantes, que reiteram a ideia de que o diploma legitima não apenas sua condição de estudantes universitários, mas também seu lugar como agentes de transformação na escola e na sociedade. Do mesmo modo, Pimenta (2012) ressalta que a profissionalidade docente não se esgota em conteúdos ou metodologias; ela se funda na capacidade de o professor se perceber como sujeito histórico, engajado na construção de uma educação democrática e

emancipadora.

A projeção do diploma como conquista pessoal e instrumento social revela, ainda, a presença de um movimento intergeracional. Muitos participantes vinculam a conclusão do curso ao impacto positivo sobre filhos, netos e familiares, reafirmando o diploma como herança simbólica de valorização da educação. Essa dimensão corrobora o que Zabalza (2004) chama de desejo legítimo da população em relação à educação superior, um desejo que, quando concretizado, não se esgota em si mesmo, mas inspira novas trajetórias formativas.

Nesse sentido, o diploma configura-se como síntese de múltiplas temporalidades: ele recompõe o passado, ao reparar trajetórias interrompidas; dá sentido ao presente, ao legitimar a condição acadêmica dos sujeitos; e projeta o futuro, ao se tornar instrumento de transformação social e legado para as próximas gerações.

Com base nessas interpretações, organizamos este eixo em três subcategorias, que aprofundam diferentes dimensões dessa categoria emergente: o diploma como conquista pessoal e superação de trajetórias interrompidas; o diploma como instrumento de transformação social e profissional; e o diploma como legado intergeracional e horizonte de futuro.

4.4.1 Subcategoria - Diploma como conquista pessoal e superação de trajetórias interrompidas

Muitos estudantes relatam o diploma como símbolo de vitória sobre percursos marcados por dificuldades, frustrações e adiamentos. O ingresso na universidade foi descrito como uma experiência quase inacreditável, carregada de emoção e orgulho, conforme evidenciam BS e SP:

[...] é um orgulho enorme pensar que, em breve, vou ser a primeira da minha família com diploma de nível superior. (BS)

[...] voltar a estudar, mesmo depois de tantos anos, e pensar que vou ter um diploma, me emociona; é uma vitória sobre mim mesma. (SP)

Essas falas revelam a centralidade do diploma enquanto marca de reconhecimento social e subjetivo, que legitima não apenas a competência acadêmica, mas também a autoestima e a posição do estudante diante de sua comunidade. Morgado (2011) destaca que a formação docente é também um processo de emancipação subjetiva, no qual os sujeitos reconfiguram a imagem de si mesmos ao se apropriarem de novos saberes e papéis sociais. O diploma, nesse

contexto, atua como dispositivo de reposicionamento identitário, ao mesmo tempo em que materializa conquistas históricas de grupos antes alijados do ensino superior.

Saviani (2021) contribui para compreender esse movimento ao defender que a educação é mediação fundamental para que os indivíduos transcendam suas condições imediatas e reorganizem suas trajetórias de vida. Assim, o diploma não é apenas o fim de um percurso formativo, mas a expressão da luta desses sujeitos contra as desigualdades estruturais que marcam suas histórias.

Essa percepção de conquista pessoal é intensificada pela consciência de que muitos estudantes tiveram suas trajetórias interrompidas por fatores como maternidade precoce, trabalho exaustivo, falta de apoio familiar ou ausência de políticas públicas inclusivas. Retomar os estudos após longos períodos é, para esses sujeitos, um gesto de resistência. O diploma passa a simbolizar não apenas o sucesso acadêmico, mas a superação de condições que historicamente limitaram o acesso de mulheres, trabalhadores e mães solo ao ensino superior. Nesse sentido, a conclusão do curso representa, para muitos, a reparação de um ciclo que antes havia sido negado ou interrompido.

Além disso, o diploma assume um caráter profundamente intergeracional. Diversos estudantes mencionam o desejo de servir como exemplo para filhos, netos ou demais familiares, rompendo com ciclos de exclusão e reconfigurando expectativas sobre o futuro. Esse movimento se aproxima da compreensão de Arroyo (2013) acerca da educação como força capaz de produzir novas referências simbólicas nas famílias e comunidades.

Ao conquistar o diploma, esses estudantes não apenas transformam suas próprias trajetórias, mas ampliam horizontes para aqueles que vêm depois, instaurando outras possibilidades de pertencimento ao mundo universitário. Assim, o diploma se torna uma marca de transformação pessoal e coletiva, indicando a potência da formação docente como prática emancipadora.

4.42 Subcategoria - Diploma como instrumento de transformação social e profissional

Além da dimensão individual, o diploma foi interpretado pelos participantes

como ferramenta que ultrapassa a esfera pessoal, alcançando a coletividade escolar e comunitária. LL evidenciou essa compreensão ao afirmar: *“o diploma não é só para mim, é para as crianças que vou ensinar e para minha comunidade, que vai ter uma professora formada”*. RN, por sua vez, enfatizou o caráter político da diplomação: *“quando tiver meu diploma, sei que vou poder lutar por um espaço melhor na escola e também por uma educação de qualidade para os alunos”*.

Nessas falas, percebe-se a consciência da docência como prática social (Saviani, 2019), atravessada por contradições, mas capaz de produzir transformações coletivas. O diploma, nesse sentido, não é entendido como fim em si mesmo, mas como instrumento de luta por reconhecimento profissional e por melhoria da qualidade da educação pública.

Pimenta (2012) ressalta que a identidade docente se constrói na articulação entre formação inicial, prática profissional e compromisso político com a escola pública. Esse compromisso torna-se evidente nos relatos, pois os estudantes vinculam sua diplomação não apenas ao desenvolvimento de competências técnicas, mas à possibilidade de reconhecer-se e ser reconhecido como agente de transformação social.

Oliveira, Pereira e Carvalho (2020) reforçam essa análise ao indicar que a diplomação de professores em exercício contribui para a valorização profissional e para a elevação da qualidade da educação básica. Os autores afirmam que:

[...] a formação inicial dos professores em serviço, ao garantir a titulação necessária, promove não apenas ascensão individual, mas também fortalece a identidade coletiva da categoria” (Oliveira; Pereira; Carvalho, 2020, p. 152).

Esse fortalecimento, segundo os autores, amplia a legitimidade do professor, “conferindo maior autonomia pedagógica e melhores condições de atuação profissional” (Oliveira; Pereira; Carvalho, 2020, p. 153).

Essa interpretação ecoa diretamente nas falas dos estudantes PRILEI, que associam a conclusão do curso não apenas à conquista pessoal, mas à possibilidade de reivindicar espaços mais dignos de trabalho e lutar por uma educação de qualidade. Como enfatizam Oliveira, Pereira e Carvalho (2020, p. 154), “a diplomação de professores em exercício tem repercussões para além do indivíduo, pois incide sobre a valorização da profissão docente e sobre a melhoria da escola pública como instituição social”.

Dessa forma, evidencia-se que o diploma é concebido como um dispositivo estruturante de cidadania profissional: legitima o lugar do professor na escola, amplia sua voz nos processos de decisão e reafirma seu compromisso com a transformação da realidade social. Nesse sentido, mais que credencial, o diploma constitui uma ferramenta política e simbólica, que inscreve o docente como sujeito de direito e como protagonista na construção de uma educação pública de qualidade.

4.4.3 Subcategoria - Diploma como legado intergeracional e horizonte de futuro

Outra dimensão emergente nas falas é a intergeracionalidade do diploma. VA declarou: *“meus filhos olham para mim estudando e dizem que também querem fazer faculdade”*. Esse testemunho explicita o efeito multiplicador da diplomação: ao concluir o curso, o estudante não apenas transforma sua própria realidade, mas abre novos horizontes de futuro para seus filhos e familiares, que passam a enxergar a universidade como possibilidade concreta.

Essa projeção intergeracional reforça a compreensão de Zabalza (2004), para quem o ensino superior constitui desejo legítimo de uma população em expansão, ao mesmo tempo em que se torna vetor de mobilidade social. A diplomação, nesse sentido, não se restringe ao presente dos sujeitos, mas atua como herança simbólica que inspira outros a seguirem o mesmo caminho.

Ao observar as narrativas dos participantes, percebe-se que o diploma representa mais do que um marco individual, ele se configura como um símbolo de conquista coletiva, capaz de ressignificar trajetórias familiares historicamente marcadas pela exclusão educacional. A presença de um diplomado em uma família tende a alterar imaginários e expectativas, funcionando como catalisador de novos projetos de vida e de pertencimento ao universo acadêmico. Nessa perspectiva, o acesso ao ensino superior adquire valor de continuidade e transcendência, pois o êxito de um membro reverbera na autoestima, na esperança e nas perspectivas de todo o núcleo familiar.

Entre os participantes do PRILEI, a predominância feminina confere à diplomação um significado ainda mais amplo. Muitas dessas mulheres acumulam jornadas múltiplas (de mães, trabalhadoras e estudantes) e encontram na

universidade um espaço de afirmação pessoal e social. O diploma, nesse contexto, simboliza não apenas uma conquista educacional, mas um ato de resistência e superação, que rompe com padrões de desigualdade de gênero e reafirma o direito das mulheres ao conhecimento e à autonomia. Ao se verem reconhecidas como profissionais e intelectuais, essas mulheres tornam-se referências inspiradoras para seus filhos e comunidades, instaurando um movimento contínuo de valorização da educação como caminho de liberdade e transformação.

Essa dimensão também evidencia o papel social das políticas de incentivo à formação docente, ao permitirem que sujeitos historicamente afastados da universidade passem a ocupar esse espaço e a projetar o mesmo sonho para as próximas gerações. O diploma se converte, assim, em símbolo de permanência e resistência, marcando uma ruptura com os limites impostos pela desigualdade e instaurando uma nova narrativa de possibilidades.

De acordo com Sacristán (2000), a educação superior é locus de legitimação cultural e social, e sua conquista gera efeitos que ultrapassam o indivíduo, influenciando a coletividade e perpetuando valores de emancipação. O diploma, então, não é apenas título pessoal, mas patrimônio intergeracional que ressignifica expectativas familiares e comunitárias, consolidando-se como legado e horizonte de transformação social.

4.5 Considerações Finais da Análise da Roda de Conversa

A roda de conversa com os estudantes bolsistas do PRILEI configurou-se como momento de síntese e aprofundamento da escuta iniciada na análise das cartas pedagógicas. As cartas, produzidas por um grupo mais amplo de participantes, possibilitaram identificar recorrências temáticas, sentimentos e sentidos atribuídos à formação docente, os quais serviram de base para a constituição do grupo focal. Assim, a roda emergiu como espaço de dialogicidade e validação coletiva das experiências e significados já manifestos nas escritas individuais, permitindo que as vozes dos sujeitos ganhassem densidade e interação.

A análise de conteúdo (Bardin, 2011) revelou que os discursos dos estudantes do PRILEI expressam a complexa articulação entre condições objetivas e subjetivas que configuram a trajetória formativa. As falas traduzem expectativas,

vulnerabilidades e conquistas que se entrelaçam ao cotidiano desses sujeitos, majoritariamente mulheres, trabalhadoras e mães, que assumem o desafio de conciliar múltiplas jornadas e reafirmam, pela formação, sua condição de protagonistas de mudança.

Nessa perspectiva, a roda de conversa não se limitou a coletar dados, mas constituiu-se em espaço formativo em si, onde os participantes refletiram sobre a própria trajetória, elaboraram coletivamente sentidos sobre a docência e reafirmaram a importância do curso de Pedagogia como instrumento de emancipação pessoal e social. O encontro revelou que a formação vivida no PRILEI ultrapassa o âmbito da qualificação profissional: ela produz consciência crítica, sentimento de pertencimento e compromisso com a transformação da realidade.

Ao articular teoria e prática, as falas confirmam o princípio da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2019; 2021), segundo o qual a educação é mediação fundamental entre o singular e o universal, entre a experiência individual e as contradições sociais mais amplas. Os relatos demonstram que, ao longo do percurso formativo, os estudantes transitam de uma consciência imediata, voltada à conquista do diploma, para uma consciência ampliada, que compreende a docência como práxis social, ética e política.

Em convergência com Freire (1996), a roda reafirma a educação como prática de liberdade, pois evidencia que o diálogo, o acolhimento e a escuta ativa são caminhos para a humanização e para a construção de sujeitos conscientes de seu papel histórico. Os participantes, ao compartilharem suas vivências, não apenas narraram trajetórias, mas produziram saberes sobre a docência, reconstruindo identidades e projetando novos horizontes de futuro.

Assim, o conjunto das análises, das cartas pedagógicas à roda de conversa, permite afirmar que o PRILEI, enquanto política de formação docente, cumpre papel essencial na democratização do ensino superior e na valorização do magistério. Mais que uma ação de titulação, o Programa constitui uma experiência de emancipação coletiva, em que o diploma se converte em símbolo de resistência, continuidade e legado intergeracional. A roda de conversa, ao reunir essas vozes, selou o percurso de investigação como expressão viva da transformação possível pela educação, confirmando que formar professores é, sobretudo, formar sujeitos históricos comprometidos com a humanização e a justiça social.

5. DIÁRIO DE CAMPO DA AUTORA: NOTAS SOBRE PERMANÊNCIA, VÍNCULOS E FORMAÇÃO NO PRILEI

O diário de campo constituiu-se como o terceiro instrumento metodológico³¹ desta pesquisa e foi sendo alimentado ao longo de toda a construção desta tese, complementando as análises das cartas pedagógicas e da roda de conversa. As anotações foram produzidas durante o acompanhamento das três turmas do PRILEI no curso de Pedagogia, por meio da observação e dos registros de aula realizados pela autora, docente do curso e diretamente envolvida nas atividades acadêmicas e institucionais do Programa.

Ao contrário do procedimento adotado nas cartas pedagógicas e na roda de conversa (cujas análises foram organizadas em eixos temáticos, categorias e subcategorias, conforme orientação de Bardin), optou-se por não aplicar o mesmo processo de categorização ao diário de campo. Essa decisão metodológica se fundamenta no entendimento de que o diário possui natureza distinta dos demais instrumentos: trata-se de um registro contínuo, marcado pela observação sensível, pela imersão no cotidiano e pela reflexão situada das pesquisadoras.

Dessa forma, a análise do diário de campo foi realizada exclusivamente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, tomada como referencial teórico que orienta a compreensão da prática educativa a partir da realidade concreta e das mediações que estruturam o processo formativo. Tal escolha revela-se adequada, uma vez que os registros do diário captam nuances das relações pedagógicas, dos vínculos estabelecidos e das condições objetivas que atravessam a permanência dos estudantes, permitindo uma leitura crítica ancorada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

³¹ O diário de campo não foi categorizado por ter caráter complementar na pesquisa. Constituiu-se como o terceiro instrumento, com anotações produzidas pela autora ao longo dos quatro anos do PRILEI, na condição de docente e coordenadora do curso, sendo utilizado para contextualizar e apoiar a interpretação dos dados. A categorização sistemática foi realizada apenas nos dois instrumentos centrais da investigação: as cartas pedagógicas e a roda de conversa.

A opção por não organizar esses registros em categorias ou eixos segue, portanto, o entendimento de que este instrumento cumpre função complementar dentro do desenho metodológico. As cartas pedagógicas e a roda de conversa já forneceram categorias analíticas suficientemente robustas para a compreensão do fenômeno investigado; assim, o diário de campo soma-se a elas como um espaço de observação privilegiado, sem a necessidade de reproduzir a mesma estrutura categorial.

Esses registros, construídos a partir de uma perspectiva reflexiva e dialógica, possibilitaram compreender aspectos do cotidiano que nem sempre emergem nos discursos formais dos estudantes, mas que se manifestam nas interações, nas práticas e nos modos de ser e estar na universidade. O diário, portanto, serviu não apenas como instrumento complementar de coleta de dados, mas como lugar de escuta, sensibilidade e registro da experiência docente-pesquisadora, permitindo captar elementos fundamentais sobre permanência, vínculos e formação no contexto do PRILEI.

5.1 Caracterização das Turmas e Impressões Gerais

O curso de Pedagogia conta com três turmas do PRILEI, cada uma com traços próprios, mas todas marcadas por intenso engajamento e sentido de pertencimento institucional. Algumas anotações podem nos conduzir às seguintes percepções:

Turma 1: considerada a mais calorosa e comunicativa, caracterizada pela energia, afetividade e alto nível de participação. Entre os estudantes, havia uma representante que simbolizava o espírito coletivo e a voz do grupo, articulando demandas com respeito e firmeza.

Turma 2: vista como a mais madura e introspectiva, destacava-se pelo comprometimento (por vezes, silencioso) e pela concentração nas aulas. Essa turma cultivava uma postura de seriedade e reflexão, demonstrando profundo envolvimento com as discussões pedagógicas. Sempre que necessário, reivindicavam pelas suas necessidades. Também possuíam uma representatividade discente estabelecida, ainda que muitas vozes representassem este grupo.

Turma 3: composta por estudantes do PRILEI e por alunos regulares do curso, mostrou-se a mais heterogênea e integradora. Eles acolhiam³² os ingressantes dos editais remanescentes. A convivência entre diferentes perfis e tempos de ingresso favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de acolhimento e adaptação contínua, em que todos encontravam espaço de pertencimento.

As três turmas partilhavam características comuns: comprometimento, sensibilidade, responsabilidade e forte vínculo com a universidade. Embora enfrentassem as dificuldades inerentes à condição de estudantes-trabalhadores (cansaço, falta de tempo, desafios com transporte e conciliação de jornadas), mantinham uma presença constante, física e simbólica, no espaço acadêmico.

Essa presença ativa e crítica expressa, na prática, o que Saviani (2008) denomina de caráter histórico e intencional da educação: uma atividade humana que, ao mesmo tempo em que forma, transforma. As turmas do PRILEI materializam, assim, o princípio da pedagogia histórico-crítica segundo o qual a formação docente deve promover a passagem da experiência espontânea à consciência crítica, possibilitando que o trabalho educativo se converta em mediação transformadora da realidade social.

5.2 Observações sobre Vínculos, Permanência e Engajamento

As anotações do diário de campo destacam que os estudantes do PRILEI estabeleceram relações de proximidade e confiança com os docentes e com a coordenação do curso. Essa relação foi um dos fatores decisivos para a permanência, especialmente nos momentos de desânimo ou sobrecarga. Muitos relataram situações em que quase desistiram, mas permaneceram devido ao diálogo acolhedor e à escuta ativa oferecida pelos professores e pela coordenação.

Em um registro de conversa no diário de campo da coordenadora do curso, consta o depoimento de uma aluna que sintetiza esse sentimento: *“Se eu ainda estou aqui foi pela senhora.”* (BS) A frase, dita em tom de emoção, traduz a força simbólica do vínculo entre estudantes e professores como elemento formador e sustentador da permanência. Essa dimensão relacional da formação aproxima-se do que Freire

³² Cabe ressaltar que uma das participantes da roda de conversa, ingressante de edital de vaga remanescente, apontou dificuldades neste acolhimento, por um tempo referiu ter se sentido sozinha no grupo.

(1996) denomina de educação como ato de amor e coragem, na medida em que o educador se compromete eticamente com a trajetória de seus alunos, reconhecendo-os como sujeitos de direito e de esperança.

As evidências aqui descritas convergem com resultados publicados em estudo recente das autoras desta tese, em que a pedagogia da acolhida e da escuta, associada à avaliação diagnóstica e a ajustes planejados no percurso formativo, mostrou-se decisiva para a adaptação dos ingressantes e para o fortalecimento da permanência no primeiro semestre. Com base em diários de campo e docência compartilhada, o artigo demonstra que a mediação docente dialógica, a construção conjunta do plano de avaliação e o uso intencional de espaços institucionais ampliam o sentimento de pertencimento e qualificam o engajamento acadêmico, reforçando a permanência de estudantes historicamente afastados do ensino superior (Jung; Azeredo; Ferreira, 2024).

O diário também evidencia a capacidade organizativa e reivindicativa desses estudantes. Embora nem sempre as respostas institucionais corressem na mesma velocidade de suas expectativas, a abertura ao diálogo e a confiança construída com a coordenação e o grupo docente contribuíram para o fortalecimento da autonomia e do senso de pertencimento. Essa proximidade, conforme registrado, atua como política de permanência afetiva, sustentada pela mediação humana e pela escuta institucionalizada.

Outro aspecto relevante observado foi o uso ampliado dos espaços e serviços da universidade. Os estudantes frequentavam a Brinquedoteca, a Biblioteca, o NAE, a Pastoral e demais áreas de apoio. Essa circulação revela um tipo de pertencimento que extrapola a sala de aula, configurando o ambiente universitário como território de vivência, convivência e aprendizagem ampliada.

5.3 Desafios e Estratégias de Superação

As anotações das pesquisadoras registram, reiteradamente, a dificuldade dos alunos em conciliar trabalho, família e estudo (condição estrutural de muitos bolsistas do PRILEI). Observou-se que boa parte chegava cansada às aulas noturnas, porém mantinha o interesse e a participação ativa. O cansaço físico, longe de impedir o engajamento, parecia reforçar o valor atribuído à formação: *“Mesmo exaustos, estão*

aqui, atentos, debatendo, rindo. É admirável”, registra um dos trechos do diário de campo da pesquisadora (registro feito durante uma das aulas que lecionou para uma das turmas PRILEI).

Esses registros reforçam o caráter de resiliência e resistência coletiva que atravessa as turmas. Quando as dificuldades se intensificavam (sejam elas financeiras, emocionais ou de ordem prática), emergiam redes espontâneas de solidariedade entre colegas, partilhas de materiais e apoio mútuo. Essa postura reafirma o princípio freireano da educação como prática comunitária, em que o aprender se dá também na colaboração e no companheirismo.

De modo especial, as enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul em 2024 impactaram profundamente a vida dos bolsistas e o cotidiano da Universidade. Muitos estudantes do PRILEI perderam seus bens e suas casas, vivenciando situações de grande vulnerabilidade. A Universidade La Salle transformou-se, naquele período, em um abrigo para a comunidade de Canoas (acolhendo famílias desabrigadas, animais e voluntários). Entre esses voluntários estavam diversos bolsistas PRILEI, que, mesmo diante de suas próprias perdas, atuaram com solidariedade, ajudando na organização do abrigo, na distribuição de alimentos e no cuidado com os animais.

As anotações das pesquisadoras destacam a força emocional desse momento, que ressignificou o sentido de pertencimento e compromisso social vivido pelos estudantes. A tragédia revelou, paradoxalmente, o potencial formativo do Programa, ao evidenciar que a docência é também uma forma de cuidado com o outro e de reconstrução coletiva da esperança.

O diário de campo também registra a atuação do Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE) e de outros serviços de suporte psicopedagógico. Parte dos estudantes buscou esse apoio para lidar com dificuldades de aprendizagem ou com questões emocionais. Essa articulação institucional revela uma universidade que não apenas oferece ensino, mas também acompanha integralmente a trajetória humana de seus estudantes, reafirmando a indissociabilidade entre formação acadêmica e compromisso social.

5.4 Reflexões das Pesquisadoras

Como docentes-pesquisadoras, as autoras registraram, ao longo do processo, o impacto afetivo e formativo de acompanhar essas turmas. O PRILEI se revelou um espaço de formação mútua, no qual professores e estudantes aprendiam juntos a reconhecer os desafios e potencialidades da docência.

As observações confirmam que a presença da coordenação do curso e da coordenação institucional do PRILEI nas turmas foi determinante. A convivência direta, o conhecimento das demandas e o acompanhamento próximo das dificuldades tornaram a formação mais humana e coerente com os princípios da pedagogia histórico-crítica, na qual a relação entre teoria e prática se concretiza pela mediação da realidade vivida.

Conforme Saviani (2008), a prática educativa é uma atividade intencional que se fundamenta na compreensão da realidade social e busca intervir nela de modo transformador. Assim, a formação docente, nesse contexto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui-se como prática social orientada à emancipação humana, tendo a escola (neste caso, a universidade) como espaço de produção e socialização do conhecimento historicamente elaborado.

Os registros expressam também o sentimento de orgulho e pertencimento institucional. Mesmo diante das adversidades (evasões, limitações socioeconômicas e até o falecimento de um estudante), o grupo se manteve unido, celebrando conquistas coletivas e reconhecendo o papel transformador da formação. Essa postura reafirma a concepção de Saviani de que a educação é, ao mesmo tempo, ato político e ato de esperança, cuja finalidade é promover a humanização dos sujeitos e a transformação das condições concretas de existência.

5.5 Síntese Interpretativa das anotações

As anotações do diário de campo reafirmam os objetivos centrais da pesquisa: identificar expectativas, compreender práticas educativas e relacionar essas dimensões à permanência e à formação docente. O material revela que o sucesso das turmas do PRILEI não se explica apenas por fatores individuais, mas pela conjunção

entre comprometimento pessoal, mediações institucionais e vínculos humanos. Essa articulação reflete um modelo formativo que ultrapassa a lógica instrucional, alcançando o campo da humanização e do reconhecimento mútuo entre sujeitos que ensinam e aprendem. A análise permite inferir que as experiências vividas nas turmas investigadas constituem práticas concretas de uma pedagogia que valoriza o diálogo, o pertencimento e a construção coletiva do conhecimento.

O diário demonstra que a formação docente é também formação de vínculos, e que a permanência estudantil se sustenta, em grande parte, pela capacidade das instituições de construir relações de confiança, diálogo e pertencimento. Nos registros, a escuta sensível dos professores e a presença constante da coordenação emergem como fatores decisivos para que os estudantes se percebam parte de um projeto maior, no qual suas vozes e trajetórias são legitimadas. Tal perspectiva aproxima-se do pensamento de Freire (1996), ao afirmar que o ato educativo se realiza no encontro entre sujeitos que, em comunhão, produzem saberes e ressignificam suas experiências. Essa concepção de educação como prática relacional e ética constitui o cerne da permanência observada entre os estudantes PRILEI, cuja trajetória se sustentou pela afetividade, pela solidariedade e pela esperança.

As práticas educativas observadas e descritas nos registros do diário evidenciam a coerência entre o discurso institucional e as ações formativas concretas. A presença ativa dos docentes, a mediação dialógica da coordenação e a oferta de espaços institucionais de apoio, configuram uma rede de suporte que extrapola o campo pedagógico e se estende ao cuidado com o ser humano em sua integralidade. Franco (2020) ressalta que as práticas educativas são efetivamente transformadoras quando assumem um caráter dialético, conectando o conteúdo acadêmico à experiência de vida dos estudantes. Nessa perspectiva, a formação oferecida pelo curso de Pedagogia da Universidade La Salle materializa uma pedagogia que integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais, reafirmando o papel da universidade como espaço de transformação e emancipação.

Além disso, os achados apontam para a importância das mediações institucionais como mecanismos de resistência frente às vulnerabilidades que atravessam a vida dos estudantes. As estratégias de acompanhamento, o suporte psicopedagógico e o incentivo à participação em atividades de extensão e pesquisa revelam uma instituição que compreende a permanência como compromisso ético e

político. Saviani (2009) defende que a educação é uma prática social intencional, que deve promover a passagem da experiência espontânea à consciência crítica. Nessa direção, o PRILEI tem se configurado como um campo de formação que possibilita a apropriação crítica da realidade, favorecendo que os futuros pedagogos reconheçam seu papel como agentes de transformação social.

Em síntese, a leitura interpretativa das anotações do diário de campo evidencia que a formação docente é um processo que se concretiza na relação entre sujeitos, nas práticas de cuidado e nas experiências compartilhadas. A atuação integrada entre docentes, coordenação e estudantes, registrada ao longo desse percurso, confirma que educar é, essencialmente, um ato de humanização e de esperança coletiva. Essa compreensão dialoga profundamente com o legado de São João Batista de La Salle, fundador das Escolas Cristãs e inspirador da missão lassalista, que defendia a educação como obra de fé, fraternidade e compromisso social. Para La Salle, o educador é chamado a servir com amor, reconhecendo em cada estudante um ser em construção, digno de respeito e acolhimento. Essa visão, que articula espiritualidade, solidariedade e compromisso com a transformação humana, encontra-se materializada nas práticas observadas no curso de Pedagogia da Universidade La Salle, onde o ato de ensinar se traduz em acompanhar, e o aprender, em partilhar.

Assim, os resultados da pesquisa reforçam a tese de que as práticas educativas tornam-se mais significativas quando articuladas às expectativas e às trajetórias dos estudantes, pois é nesse encontro, entre o vivido e o aprendido, entre o individual e o coletivo, que se constrói o verdadeiro sentido da docência como projeto de vida e compromisso com o outro.

ETAPA IV - DO SONHO À CONCRETUDE: CONCLUSÃO DOS ESTUDOS

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Paulo Freire, 1996). Encerrar este percurso investigativo é reconhecer que uma tese nunca se encerra totalmente. Ela se suspende no ponto em que o vivido, o aprendido e o sentido se entrelaçam, abrindo caminhos para novas buscas. Esta pesquisa, que acompanhou quatro anos de formação dos estudantes do PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, não se propõe apenas a narrar um processo, mas a refletir sobre o significado profundo de formar professores em tempos de incertezas e esperanças.

O PRILEI nasceu como política pública do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação (DIFOR), com o propósito de induzir práticas inovadoras de formação inicial de professores, vinculadas às metas 12 e 15 do Plano Nacional de Educação (PNE). O Programa reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a valorização da docência e com o direito de acesso à educação superior pública e comunitária.

No caso da Universidade La Salle, o PRILEI materializou-se pela força de uma aliança interinstitucional denominada Rede NE-SUL, formada pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e pela própria Universidade La Salle (Unilasalle). Essa rede, coordenada nacionalmente pela UFAL e regionalmente pelas universidades parceiras, representa um exemplo notável de cooperação entre instituições de diferentes naturezas jurídicas e geográficas, unidas por um mesmo ideal: qualificar a formação de professores e fortalecer a educação pública brasileira.

O apoio da Gestão da Universidade La Salle, por meio de sua Reitoria e Diretoria de Graduação, foi determinante para o êxito do Programa. A Coordenação Institucional do PRILEI em parceria com a Diretoria de Graduação da Unilasalle, assegurou o acompanhamento das turmas, o suporte pedagógico aos docentes e a articulação entre MEC, Rede NE-SUL e estudantes. Trata-se de uma experiência

coletiva, marcada por trabalho compartilhado, responsabilidade social e compromisso ético com a educação.

A seguir, desenvolvem-se as seções conclusivas, organizadas a partir dos objetivos da pesquisa, que estruturaram o itinerário desta tese e dão forma à sua síntese interpretativa.

1 ENTRE SONHOS E EXPECTATIVAS: O INÍCIO DE UMA TRAVESSIA

O primeiro objetivo deste estudo consistiu em identificar as expectativas dos estudantes do PRILEI ao ingressarem na universidade. As vozes registradas nas cartas pedagógicas e nas rodas de conversa revelaram um traço comum: o ingresso não representava apenas uma oportunidade acadêmica, mas um ato de reparação histórica e simbólica.

A maioria dos participantes era composta por mulheres trabalhadoras, mães, educadoras da Educação Infantil e dos anos iniciais, muitas delas com décadas de atuação na escola pública, mas sem diploma de nível superior. A bolsa integral oferecida pelo PRILEI, financiada pelo MEC, foi o que viabilizou o sonho da formação.

As expectativas manifestadas apontavam para o desejo de pertencer a um espaço de saber, de reconhecer-se como professora legitimada, de melhorar a própria prática educativa e, sobretudo, de ser reconhecida como sujeito de direito à formação. Nessa dimensão, a formação docente assumiu um sentido emancipatório. Como afirma Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Essa mediação, no contexto do PRILEI, foi marcada por escuta, acolhimento e compromisso. A Universidade La Salle, ao acolher esse grupo, reafirmou seu papel comunitário e solidário, demonstrando que a universidade pode e deve ser um espaço de justiça social e de humanização. O sonho de ser pedagogo transformou-se, assim, em projeto de vida e em ato político de resistência.

2 CAMINHOS QUE SE CRUZAM: PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERMANÊNCIA

O segundo objetivo da pesquisa, relacionar as expectativas discentes às práticas educativas vivenciadas, revelou uma coerência ética e pedagógica entre o que os estudantes esperavam e o que encontraram na instituição.

As práticas educativas da Universidade La Salle se expressaram não apenas nas aulas, mas em uma teia de experiências formativas que incluíram projetos de extensão, participação em eventos científicos, iniciação à docência pelo PIBID e pela Residência Pedagógica, apoio psicopedagógico pelo NAE, ações comunitárias e vivências na Brinquedoteca e na Pastoral Universitária.

Essa estrutura multifacetada configurou uma formação integral, que articulou saberes acadêmicos, éticos, espirituais e sociais. Franco (2020) denomina essa perspectiva de práticas educativas complexas, pois envolvem múltiplos sujeitos e dimensões, conectando o aprender ao viver e o ensinar ao sentir.

As observações do diário de campo mostram que a presença constante da coordenação e o diálogo entre docentes e estudantes funcionaram como estratégias de permanência. Em muitos momentos, o vínculo afetivo foi o que manteve o grupo unido, superando as barreiras de cansaço, distância, trabalho e responsabilidades familiares.

Essa prática dialógica de ensino reflete uma universidade que se reconhece como espaço de cuidado e compromisso humano, onde a aprendizagem nasce da confiança. Saviani (2021) lembra que a educação, enquanto prática social, só se realiza plenamente quando se volta à transformação das condições concretas da vida. No PRILEI, essa transformação se fez visível na forma como os estudantes se tornaram protagonistas de suas trajetórias.

3 QUANDO O APRENDER É RESISTIR: VÍNCULOS, DESAFIOS E CONQUISTAS

O terceiro objetivo, compreender a relação entre vínculos, permanência e formação docente, permitiu visualizar que a permanência é uma construção cotidiana, tecida por gestos de solidariedade, empatia e perseverança.

As anotações das pesquisadoras e as falas dos estudantes indicam que o PRILEI constituiu uma comunidade de aprendizagem afetiva, na qual a partilha de experiências e o apoio mútuo tornaram-se elementos centrais para a continuidade da trajetória acadêmica.

As dificuldades relatadas, longas jornadas de trabalho, deslocamentos, responsabilidades familiares, limitações financeiras, não impediram a formação; pelo contrário, reforçaram o valor atribuído à conquista do diploma. O sentimento de pertença à Universidade, o reconhecimento do esforço e o acompanhamento constante da coordenação e dos docentes atuaram como dispositivos de permanência.

Freire (1997) ensina que a esperança é uma força que move o sujeito a continuar mesmo quando as condições parecem adversas. Essa esperança ativa, o esperar, foi o motor das turmas do PRILEI. A formação, nesse contexto, ultrapassou o currículo formal e tornou-se um exercício de reexistência: aprender foi resistir, e resistir foi aprender.

A Diretoria de Graduação da Universidade La Salle e a Coordenação Institucional do PRILEI exerceram papel crucial nesse processo. Acompanhando de perto o percurso das turmas, promoveram formações complementares, eventos de integração e orientações pedagógicas que asseguraram a qualidade da oferta e o cumprimento das metas do MEC. Esse acompanhamento, fundamentado no princípio lassalista de instruir para educar e educar para transformar, consolidou um modelo institucional de permanência ativa e humanizada.

O último objetivo desta pesquisa propôs direcionar as práticas educativas a partir das aprendizagens produzidas ao longo da investigação. Trata-se de devolver à comunidade acadêmica, à gestão institucional da Universidade La Salle e ao

Ministério da Educação (MEC) um conjunto de reflexões que possam subsidiar políticas e práticas futuras no campo da formação inicial de professores.

A experiência do Programa de Incentivo à Licenciatura – PRILEI demonstrou que os Programas de formação docente têm maior impacto social e pedagógico quando integram diferentes dimensões do processo educativo: o apoio financeiro, que garante o acesso; o acompanhamento pedagógico e humano, que assegura a permanência; e a vivência institucional, que confere sentido à formação. Essa tríade (acesso, permanência e pertencimento) revelou-se o alicerce de um modelo de formação capaz de gerar resultados concretos e duradouros.

Ao longo desta investigação, tornou-se evidente que o financiamento público, por si só, não assegura o êxito formativo. O diferencial do PRILEI esteve na forma como a política pública foi acolhida e ressignificada no contexto institucional da Universidade La Salle, em diálogo permanente com o MEC, com a Rede NE-SUL e com os sujeitos que dela participaram. Essa interação configurou um ecossistema de formação em que a dimensão acadêmica se entrelaçou à dimensão humana, constituindo um espaço fértil de aprendizagem, reflexão e transformação.

A Rede NE-SUL, consolidou-se, neste ciclo, como uma experiência inédita de cooperação interinstitucional, regional e comunitária. Essa rede, ao unir instituições públicas e confessionais em torno de um mesmo propósito, mostrou que a valorização da docência é uma responsabilidade compartilhada e que a formação de professores deve ser tratada como um projeto nacional, sustentado por princípios éticos, científicos e humanos.

No âmbito da Universidade La Salle, a realização do PRILEI se apoiou na atuação articulada da Reitoria, da Diretoria de Graduação, da Coordenação Institucional do Programa e das Coordenações de Curso, que garantiram suporte pedagógico, administrativo e simbólico às turmas. Essas instâncias exerceram papel decisivo na criação de uma cultura de acompanhamento permanente, baseada no diálogo e na escuta ativa, o que permitiu o desenvolvimento de estratégias de cuidado e de fortalecimento da identidade docente desde o ingresso dos estudantes.

Os dados observados e os registros do diário de campo revelam que o sucesso do Programa não se limitou aos índices de permanência ou à conclusão das turmas: ele se expressa, sobretudo, na transformação subjetiva e profissional dos participantes. Os estudantes, ao longo de quatro anos, deixaram de se perceber como

beneficiários de um Programa de bolsas e se reconhecem como protagonistas de um projeto coletivo de educação pública de qualidade. Essa mudança de percepção traduz o impacto formativo do PRILEI e reforça a importância de políticas que articulem o direito à formação com o dever de compromisso social.

Nesse contexto, a Universidade La Salle, em parceria com a Rede NE-SUL, se posiciona como exemplo de como as universidades, públicas e comunitárias (em parceria), podem contribuir para a efetividade das políticas públicas educacionais, aproximando a formação docente da realidade concreta das escolas e das comunidades. Ao promover o diálogo entre teoria e prática, entre universidade e sociedade, o PRILEI reafirmou a função social do ensino superior: formar sujeitos críticos, competentes e comprometidos com a transformação da educação brasileira.

O êxito das turmas que se formam em dezembro de 2025 simboliza, portanto, muito mais do que a conclusão de um ciclo acadêmico. Ele representa a consolidação de um modelo formativo que alia qualidade acadêmica, responsabilidade social e compromisso ético com a docência, um modelo que pode e deve inspirar as novas edições do Programa e outras políticas públicas de formação de professores. O futuro que se reinventa a partir desta experiência convida a universidade e a sociedade a prosseguir o movimento de esperança freireano, mantendo viva a crença de que a educação é, e sempre será, a mais potente ferramenta de emancipação humana.

A seguir, apresentamos o Quadro 8 - Direcionamentos às Práticas Educativas a partir dos Achados da Pesquisa, com os direcionamentos às práticas educativas sugeridos a partir dos achados da pesquisa. Este foi um compromisso estabelecido nos objetivos deste estudo e que se efetiva nesta etapa.

Quadro 8 – Direcionamentos às Práticas Educativas a partir dos Achados da Pesquisa

Eixo	Direcionamento Proposto	Fundamentação Teórica	Potencial de Aplicação
Acolhimento e Escuta Ativa	Instituir protocolos institucionais permanentes de acolhimento aos ingressantes e acompanhamento ao longo do curso, articulando coordenação, docentes e NAE.	Freire (1996); Franco (2020)	Política institucional de permanência afetiva nas licenciaturas.
Integração Teoria–Prática	Reforçar a imersão docente e a intervenção pedagógica desde o início do curso, aproximando a sala de aula da realidade escolar.	Saviani (2009); Masetto (2020)	Integração entre estágio, projetos integradores e extensão.
Formação Continuada de Docentes Universitários	Oferecer formações regulares sobre metodologias ativas e mediações humanizadoras para professores do ensino superior.	Franco (2020); Gadotti (2012)	Grupos de estudos e formações semestrais coordenadas pela Direção de Graduação.
Suporte Psicopedagógico e Socioemocional	Ampliar o papel do NAE e da Pastoral Universitária no cuidado integral aos estudantes, reconhecendo vulnerabilidades e trajetórias diversas.	Freire (1997); Franco (2020)	Criação de núcleos de acompanhamento integrados às coordenações de curso.

Cultura de Pesquisa e Extensão	Fortalecer a participação dos licenciandos em projetos científicos e de extensão como eixo formativo.	Nóvoa (1992); Masetto (2011)	Inclusão de ações científicas e extensionistas anualmente.
Cooperação Interinstitucional	Manter e expandir a parceria com a Rede NE-SUL em novas edições do PRILEI, promovendo intercâmbios docentes e discentes.	MEC/SEB/DIFOR	Replicação do modelo em outras regiões do país.

Fonte: a autora (2025) a partir da análise dos resultados.

4 O LEGADO DO PRILEI: EDUCAÇÃO COMO ESPERANÇA EM MOVIMENTO

Os resultados alcançados por esta pesquisa confirmam a tese: identificar as expectativas discentes e articulá-las às práticas educativas torna a formação docente mais significativa, humana e transformadora. A experiência do PRILEI no curso de Pedagogia da Universidade La Salle revela que políticas públicas bem estruturadas, quando se enraízam em práticas institucionais éticas e solidárias, ultrapassam o caráter emergencial e assumem o papel de estratégias permanentes de valorização da docência e democratização do acesso ao ensino superior.

Ao longo dos quatro anos de vigência deste ciclo, o PRILEI consolidou-se como uma política de Estado capaz de integrar o esforço do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Diretoria de Formação de Professores (DIFOR), com a atuação sensível e comprometida das instituições que compõem a Rede NE-SUL (UFAL, PUCRS e Universidade La Salle). A parceria entre essas universidades demonstrou que a cooperação interinstitucional é um caminho fecundo para o fortalecimento das licenciaturas, permitindo a troca de metodologias, experiências e práticas pedagógicas inovadoras que ampliam o alcance e o impacto social da formação docente.

Na Universidade La Salle, a força do Programa se materializou pelo engajamento de múltiplos setores: a Reitoria, ao garantir as condições institucionais para a execução do projeto; a Diretoria de Graduação, ao acompanhar de perto as ações formativas; e a Coordenação Institucional do PRILEI, ao promover o diálogo permanente entre MEC, Rede NE-SUL, docentes e estudantes. Esse trabalho conjunto reafirmou o compromisso histórico da instituição com a educação comunitária e inclusiva, um dos pilares da missão lassalista.

Os estudantes que se formam em dezembro de 2025 encerram não apenas um ciclo acadêmico, mas um ciclo existencial de reinvenção pessoal e profissional. São educadores que aprenderam a partir de suas próprias histórias, de suas resistências e de suas esperanças. Tornaram-se professores conscientes de seu papel histórico e social, aptos a intervir na realidade com criticidade e empatia. A universidade, por sua

vez, reafirmou sua identidade como espaço de construção coletiva, onde ensinar é um ato político, e aprender é um ato de libertação.

Entretanto, é fundamental reconhecer que as *desarticulações* que intitulam esta tese não se referem apenas a tensões entre expectativas e práticas educativas bem-sucedidas, mas também se expressam nas evasões ocorridas ao longo dos quatro anos do curso, nas reprovações, nos estudantes que não conseguiram concluir essa caminhada acadêmica, naqueles que precisaram adiar sua formação e nos que não alcançaram o desfecho esperado. Essas desarticulações revelam trajetórias interrompidas ou suspensas, atravessadas por limites objetivos e subjetivos, e carregam consigo sentimentos ambíguos de responsabilidade institucional, responsabilidade individual e, por vezes, culpa (tanto por parte dos estudantes quanto da própria universidade). Reconhecê-las não fragiliza a análise; ao contrário, confere densidade ética e política à pesquisa, ao evidenciar que a permanência no ensino superior não é um processo linear nem garantido, mesmo em políticas públicas comprometidas com a inclusão. Assim, as desarticulações constituem parte constitutiva da experiência formativa investigada, revelando que formar professores implica lidar com possibilidades, rupturas e incompletudes, sem perder de vista o compromisso coletivo com a permanência e com a dignidade das trajetórias educativas.

Como em toda investigação, esta pesquisa apresenta limitações que merecem ser reconhecidas. A aplicação do grupo focal ocorreu no último ano do curso, período em que os estudantes acumulavam múltiplas demandas acadêmicas, profissionais e pessoais, o que restringiu a participação de alguns bolsistas, especialmente considerando que a maioria deles exerce atividades laborais em turno integral e frequenta as aulas no período noturno. Essa condição impôs desafios metodológicos à coleta e análise dos dados, limitando o alcance das vozes e experiências que poderiam ter enriquecido ainda mais o estudo.

Além disso, o recorte da pesquisa concentrou-se nos bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, o que constitui tanto uma escolha coerente com o objeto proposto quanto uma limitação para a generalização dos resultados. Reconhece-se, assim, a importância de ampliar as futuras investigações para outras licenciaturas e para outras instituições participantes, de modo a permitir uma visão

mais abrangente e comparativa dos impactos do PRILEI nas diferentes realidades formativas. Do mesmo modo, projeta-se a continuidade deste trabalho em novos ciclos do PRILEI, a fim de acompanhar de forma longitudinal os efeitos do Programa sobre as trajetórias profissionais e pessoais dos egressos, consolidando um campo de estudos sobre políticas públicas de formação docente que articule permanência, pertencimento e compromisso social.

Em relação ao objetivo geral, que consistiu em investigar a trajetória formativa dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura – PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, articulando suas expectativas com as práticas educativas realizadas na Universidade, conclui-se que o percurso formativo desses sujeitos foi atravessado por múltiplas dimensões: afetivas, sociais, institucionais e pedagógicas. As análises evidenciaram que a articulação entre expectativas e práticas educativas ocorre de modo dinâmico e processual, sendo mediada pela qualidade do vínculo docente-discente e pela presença de uma cultura institucional de acolhimento e pertencimento.

Quanto aos objetivos específicos, a investigação permitiu identificar as expectativas iniciais dos bolsistas, marcadas pelo desejo de ascensão profissional e pela busca de reconhecimento social, e relacioná-las às práticas educativas vivenciadas ao longo do curso. Verificou-se que práticas pautadas na escuta, no diálogo e na contextualização dos saberes foram determinantes para o sentimento de permanência e para o fortalecimento da identidade docente. Finalmente, a análise dos dados possibilitou propor direcionamentos às práticas educativas que favorecem a inclusão e a autonomia dos licenciandos, tais como o uso de metodologias ativas, a integração entre teoria e prática e o fortalecimento das ações de extensão universitária como espaço formativo.

Este estudo, ao alcançar seus objetivos, também evidencia novos caminhos a serem explorados. As trajetórias dos bolsistas PRILEI demonstram o potencial transformador das políticas públicas de formação docente, mas apontam a necessidade de acompanhar os efeitos dessas formações no exercício profissional futuro. Recomenda-se, assim, o acompanhamento longitudinal dos egressos, de modo a compreender como as experiências vivenciadas no âmbito do Programa se refletem em suas práticas educativas e na construção de sua identidade docente.

O sucesso do Programa, reconhecido pelo MEC e pela comunidade acadêmica, legitima sua continuidade na nova edição de 2026, mais uma vez em parceria com a Rede NE-SUL, que seguirá comprometida com o aperfeiçoamento da formação inicial de professores e com o fortalecimento das políticas públicas voltadas à docência. Essa nova etapa traz consigo o desafio de transformar as lições aprendidas em diretrizes permanentes, garantindo que o legado das turmas pioneiras inspire outras universidades e Programas em todo o país.

O percurso percorrido por esta pesquisa confirma que a docência é um território em permanente construção e que cada ciclo formativo, como o do PRILEI, representa apenas um ponto de partida para novas investigações e práticas educativas. Ao reconhecer suas limitações e conquistas, este estudo reafirma o compromisso com uma formação docente crítica, inclusiva e esperançosa, fiel à perspectiva freireana de que a educação é, acima de tudo, um ato de coragem e de amor.

Assim, esta tese, ao interpretar a trajetória dos estudantes do PRILEI, deixa como herança uma certeza: a formação docente é, antes de tudo, uma travessia humana, feita de encontros, vínculos e possibilidades. Cada estudante representa uma história de resistência e de fé na educação, e cada aula compartilhada reafirma que o ensino é um espaço de esperança em ato. Que os próximos ciclos formativos, como as novas edições do PRILEI, possam florescer à luz das experiências aqui registradas, fortalecendo o ideal de uma universidade que permanece fiel à sua função social: educar para transformar e transformar para libertar.

A esperança não é um sentimento passivo. É o verbo esperar: levantar, construir,
não desistir.

(Paulo Freire)

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado Paula; HAAS, Célia Maria; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. Formação de professores da educação básica no Brasil -Curso de Pedagogia –Licenciatura, em instituições da Região Sudeste. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 105-115, Jan./Jun., 2013.

ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio**. 2017.

ARAÚJO, Eduardo Bugallo de. **Análise do ambiente da tomada de decisão tática dos coordenadores de curso de graduação de uma instituição de educação superior comunitária no Rio Grande do Sul**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2013.

AUSUBEL, David Paul. **Edu CGti ollal psychology: a cogllitive view**. (lil ed) Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. 685 p.

BACKES, Dirce Stein et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

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

BARUCH, Yehuda; HOLTOM, Brooks C. Survey response rate levels and trends in organizational research. **Human Relations**, v. 61, n. 8, p. 1139-1160, 2008.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto Lei n. 3.454, de 24 de julho de 1941**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12919>>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 251, de 14 de novembro de 1962a**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12919>>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962b**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12919>>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 dez 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1, 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 01 de julho de 2015**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas.

BRYMAN, Alan. **Social Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

CAMIN, I. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.

CEARÁ, Liane; AMOROZO, Marcos; BUONO, Renata. **No Brasil, proporção de adultos com nível superior é menos da metade da dos Estados Unidos**. 2021.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Canoas, 2016.

CHICKERING, Arthur W.; GAMSON, Zelda F. Seven principles for good practice in undergraduate education. **AAHE bulletin**, v. 3, n. 7, 1987. Disponível em: <https://www.aahea.org/articles/sevenprinciples1987.htm>. Acesso em: 08 jul. 2023.

CRUZ, Giseli B. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil**. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais. 302f. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Papirus Editora, 2013.

DA SILVEIRA KROEF, Renata Fischer; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. **Diário de Campo e a Relação do (a) Pesquisador (a) com o Campo-Tema**

na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020.

DAS NEVES, Fabiana Moreno; ALTMANN, Idio Fridolino; JUNG, Hildegard Susana. Práticas pedagógicas para uma aprendizagem significativa: possibilidades a partir das inteligências múltiplas. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, p. e022010-e022010, 2022.

DELLAGNELO, Eloisa Helena Livramento e SILVA, Rosimeri Carvalho. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In: M. M. F. Vieira e D. M. Zovain (Orgs.), **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática, p. 97-118, São Paulo: FGV, 2005.

DEMO, Pedro. Formação de professores básicos na universidade: indicações preliminares de um adestramento obsoleto. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, p. e021015-e021015, 2021.

DE SOUZA, NEUZA MARIA CÂMARA. **Trajetórias discentes no curso de Pedagogia da UFSJ**: das expectativas iniciais às impressões finais. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Formação de Professores e a Base Comum Nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, v. 29, n.2, p. 367-388, mai./ago. 2013.

Edital nº 66/2021. **Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares**. MEC/DIFOR/SEB.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019.

FOSSATTI, Paulo; DANESI, Luiz Carlos. Universidades Comunitarias en Brasil: ¿Por qué hay que Perfeccionar su Modelo de Gestión?. **Revista Formación Universitaria**, v. 11, n. 5, p. 75-84, 2018. DOI: 10.4067/S0718-50062018000500075. Disponível em: <https://bit.ly/3nA5H8M>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 12, n. 27, p. 367-379, 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. 1967.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização como elemento de formação da cidadania**. Obra de Paulo Freire; Série Eventos, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A ética na educação**. Instituto Paulo Freire, 1997.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, p. 55-70, 2016.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 2004.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília -DF: Editora da UNESCO, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLOBAL, Pacto Educativo. **Instrumentum Laboris**. Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. Brasília, Distrito Federal: ANEC, 2020.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades.

Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Apresentação do Censo da Educação Superior 2024. Brasília, DF: Inep, 2025.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Circular 469**. Campinas: Papirus, 2014.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-americano - PERLA**. Campinas: Papirus, 2011.

JUNG, Hildegard Susana; DA SILVA AZEREDO, Isabel Cristina; DA SILVA FERREIRA, Rute Henrique. La pedagogía de Paulo Freire como estratégia de permanencia en la educación superior. **Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación**, v. 22, n. 30, p. 215-226, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCENA, Alisson Silva; FERREIRA, Felipe Nóbrega. Diário de campo na formação superior: diálogo freireano e decolonial para uma metodologia libertadora. **Anais do XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**, p. 28.

MANAUT, Nayane Rocha. **Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia da UFRGS**. 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, v. 29, n. 02, p. 597-620, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, v. 65, pág. 842-861, 2020.

MEDEIROS, Emerson Augusto; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939–2019). **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 561-588, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000b.

MORAN, José. Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000a. DOI: 10.22456/1982-1654.6474. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 1067-1084, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/>. Acesso em: 19 set. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. **Firmar a profissão docente**. In: CANÁRIO, R.; ÉRNICA, M. (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2019. p. 15-32.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA, Júlia; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Formação de professores e valorização do magistério: dilemas e perspectivas na educação básica. In: GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (orgs.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2020. p. 145-161.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique M.R. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo. V. 33, n. 3, p. 83-91, jul./set., 1998.

OLIVEIRA, Josimar de Aparecida; BARROS, Daniela de Freitas; OLIVEIRA, Rosilda Arruda Ferreira. Didática Crítica Multidimensional Emancipatória: Emancipatory Multidimensional Critical Didactics. **Professare**, v. 12, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3245>. Acesso em: 19 set. 2025.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. Tese (Doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Aulas com cartas pedagógicas: educação popular e educadores sociais**. Porto Alegre: Livrológia, 2023.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; DE SOUZA FRANCIOLI, Fatima Aparecida. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 3, n. 2, p. 93-101, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **A profissão docente: identidade e profissionalização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, RS, 2014.

REDE LA SALLE. **A Rede La Salle**. 2023. Disponível em: <https://www.lasalle.edu.br/sobre-a-instituicao/a-rede-la-salle>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

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

SANTANA, Camila Lima et al Aula Em Casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 02 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, v. 26, n. 02, p. 641-660, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda.; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79-110, 2011.

SILVA, Ângela Anastácio. **Práticas educativas no curso de pedagogia da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil: perspectivas de professores e tutores**. 2013. xvii, 254 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Daniele Cariolano Da et al. **Características de Pesquisas Qualitativas: Estudo em teses de um Programa de Pós-Graduação em Educação**. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

SILVA, Girlane Maria Da. **Uma investigação sobre a trajetória dos alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFPB**. 2019.

SILVA, Mariane Montibeller et al. **Trajetórias universitárias: acesso, permanência e expectativas**. 2019. Dissertação de Mestrado. [sn].

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3pDMFRv>. Acesso em: 287 out. 2022.

UNIVERSIDADE LA SALLE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Canoas, 2010.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 226-237, 2006.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos de gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia (natal)**, v. 79-88, 2002.

ANEXO I: EDITAL 66/2021 (MEC/SAEB/DIFOR)

17/11/2023, 09:24
EDITAL Nº 66/2021 - EDITAL Nº 66/2021 - DOU - Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 30/09/2021 | Edição: 186 | Seção: 3 | Página: 16

Órgão: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica

EDITAL Nº 66/2021

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FOMENTO E INDUÇÃO DA INOVAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA DE PROFESSORES E DIRETORES ESCOLARES

PROCESSO Nº 23000.021640/2021-91

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), no cumprimento das atribuições conferidas pelo art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição Federal de 1988, e em observância ao disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999, por intermédio da Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação (DIFOR/CGFORP), torna pública a presente chamada para apresentação de propostas de cursos de Pedagogia, Matemática, Letras Português e área de Ciências/Licenciatura Interdisciplinar, conforme o Processo nº 23000.029298/2020-97, em consonância com as normas do presente Edital e com os seguintes dispositivos legais e suas alterações: Lei nº 9.394/1996, Lei nº 13.005/2014, Decreto nº 8.752/2016, Decreto nº 10.195/2019, Resolução CNE/CP nº 2/2017, Resolução CNE/CP nº 4/2018, Portaria MEC nº 882/2020, Parecer CNE/CP nº 14/2020, Portaria MEC/SEB nº 412, de 17 de junho de 2021, e demais legislações aplicáveis à matéria.

1. DO OBJETO

1.1. O presente Edital tem por objeto selecionar propostas de Instituições de Ensino Superior (IES), voltadas para formação inicial de professores, visando à oferta de até 3.840 (três mil oitocentas e quarenta) vagas em cursos de Pedagogia e Licenciaturas, distribuídas em até 24 Instituições de Ensino Superior no país, no âmbito do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares.

2. DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FOMENTO E INDUÇÃO DA INOVAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA DE PROFESSORES E DIRETORES ESCOLARES

2.1. O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares é uma ação do MEC/SEB para atender às finalidades da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente das Metas 1, 4, 5, 7, 12 e 15 e das Estratégias 1.8, 1.9, 4.3, 5.6, 7.5, 7.26, 12.4, 15.1, 15.4, 15.5, 15.8 e 15.9; do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016; e do Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação, com referência ao artigo 11, inciso IV, alínea a e artigo 13, incisos I e II, que estabelecem as competências da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação (DIFOR/SEB).

2.2. A regulamentação do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares está estabelecida na Portaria MEC/SEB nº 412, de 17 de junho de 2021.

2.3. São objetivos do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, neste Edital, que tem por objeto selecionar propostas de Instituições de Ensino Superior (IES) voltadas para formação inicial de professores:

- a) induzir a oferta de cursos de licenciaturas inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da Educação Básica e da formação de professores para atuar nessa etapa de ensino;
- b) promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos currículos e às matrizes estabelecidas pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de Educação Básica e à BNC-Formação Inicial;

<https://www.in.gov.br/enfiteis/2021-06/2021-346817802>
1/8

c) contribuir para o alcance da Meta 15 do PNE, oferecendo, aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

d) prestar apoio técnico e financeiro, em caráter suplementar, às Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de promover a formação inicial de qualidade para o exercício da docência na Educação Básica;

e) incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da Educação Básica, por meio do uso pedagógico das tecnologias, das metodologias ativas, de ensinos híbridos e de empreendedorismo;

f) estimular a articulação das Instituições de Ensino Superior (pós-graduação, pedagogia e licenciaturas) com as Redes de Ensino, visando ao desenvolvimento da atuação prática de pedagogos e licenciandos, por meio do estágio e disciplinas práticas; e

g) estimular o desenvolvimento e a oferta de novos formatos de curso de formação de professores, visando promover licenciaturas interdisciplinares, em rede e com ênfase na vivência prática na escola básica, buscando preencher as lacunas acadêmicas no que concerne à formação interdisciplinar dos professores da Educação Básica.

3. DO REGIME DE COLABORAÇÃO

3.1. O regime de colaboração será efetivado por meio do Termo de Execução Descentralizada - TED, firmado entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), e as Instituições Federais de Ensino Superior (IES), por meio de suas Fundações.

3.2. A participação das instituições federais, estaduais e privadas sem fins lucrativos será formalizada por meio de Termo de Adesão ao TED, firmado pela Instituição Sede, representando as outras IES que constituirão o núcleo da rede. As Instituições Sede serão as IES Federais selecionadas na região.

3.3. A interlocução permanente entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, e as Instituições Sede buscará a construção de estratégias de organização, acompanhamento e avaliação do programa, realizadas por intermédio dos Comitês de Articulação da Formação Inicial Docente, criados no âmbito de cada Instituição Sede.



3.4. O Comitê de Articulação da Formação Inicial Docente será composto por representantes de cada um dos cursos ofertados.

3.5. O coordenador do Comitê de Articulação da Formação Inicial Docente será indicado pela Instituição Sede.

3.6. As IES selecionadas por meio deste Edital serão responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios que garantam a diplomação dos alunos concluintes.

4. DOS PROJETOS

4.1. Os projetos apoiados pelo Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, no âmbito deste Edital, poderão ser ofertados em até 24 (vinte e quatro) IES, distribuídas nas cinco regiões do país. As instituições, em cada região, deverão ser organizadas em rede.

4.2. Serão formadas prioritariamente 2 (duas) redes por região, sendo cada rede composta por:

- a) uma IES federal, uma IES estadual e uma IES privada sem fins lucrativos; ou
- b) uma IES federal e duas IES estaduais; ou
- c) uma IES federal e duas IES privadas sem fins lucrativos.

4.2.1. Na composição da rede, será considerada Sede a Instituição Federal e as outras IES núcleos da rede.

4.3. Caso na região não haja Instituições de Ensino Superior de todos os segmentos, cabe à Instituição Sede (IES Federal) estabelecer rede com instituições de outras regiões do país.

4.4. As redes selecionadas por meio do Edital nº 35/2021 poderão submeter propostas para o presente Edital visando à ampliação de oferta de vagas. Entretanto, serão priorizadas novas redes no âmbito deste Edital.

4.5. O coordenador do Comitê de Articulação da Formação Inicial Docente deverá estar vinculado à Instituição Sede.

4.6. Os projetos submetidos a este Edital devem incidir: na articulação entre teoria e prática; no alinhamento de propostas pedagógicas da Pedagogia e Licenciaturas às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); na promoção de propostas formativas inovadoras que contemplem o uso pedagógico de tecnologias, metodologias ativas, ensino híbrido e empreendedorismo; e na articulação entre universidades e redes de ensino.

5. DAS REGRAS E REQUISITOS PARA SUBMISSÃO DE PROPOSTAS

5.1. Das Instituições Proponentes:

5.1.1. Poderão submeter proposta para a oferta de vagas em cursos de Pedagogia e Licenciaturas as IES públicas ou privadas sem fins lucrativos que atendam aos seguintes requisitos:

I - Apresentar Proposta Institucional que comprove:

a) alinhamento das propostas institucionais da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, às novas DCNs e à BNC-Formação;

b) inclusão, pelas propostas institucionais, do uso pedagógico das tecnologias e "inovação" nos seus respectivos projetos, de forma explícita, bem como de metodologias ativas e empreendedorismo;

c) articulação entre teoria e prática, por meio da residência docente, de estágios, de disciplinas e de práticas, desde o início da formação;

d) oferta dos cursos de Pedagogia, Matemática, Letras Português e da área de Ciências/Licenciatura Interdisciplinar;

e) oferta de pós-graduação stricto sensu em educação, ensino, licenciatura interdisciplinar ou áreas correlatas, com nota igual ou superior a 4 (quatro) na última Avaliação Quadrienal da CAPES;

f) atuação concomitante dos docentes nos PPGs e nos cursos de Pedagogia, Matemática, Letras Português e da área de Ciências/Licenciatura Interdisciplinar;

g) articulação com redes de ensino visando ao desenvolvimento de atuação prática (estágio e disciplinas práticas) dos licenciandos;

h) articulação com redes de ensino visando ao apoio a professores sem qualificação adequada, priorizando os que não possuem curso superior e que estejam matriculados nos cursos ofertados;

i) capacidade em ofertar 40 vagas preferencialmente em cada um dos cursos: Pedagogia, Matemática, Letras Português e nas áreas de Ciências/Licenciatura Interdisciplinar. Quando a IES não ofertar algum dos cursos, a proposta poderá sofrer adequações e haver a oferta de um número maior de vagas nos cursos disponíveis, respeitando-se o limite de 160 vagas por IES;

j) monitoramento anual, com relatório de cumprimento de metas; e

k) garantia de que a verba destinada às outras instituições, denominadas núcleos, será repassada de forma direta pela IES Sede.

5.1.2. O projeto de curso deverá ser aprovado pelo Conselho Superior ou pela instância pertinente dentro do âmbito institucional da Universidade.

5.1.3. As propostas devem incluir o percentual de professores da pós-graduação que atuam na graduação.

5.1.4. As instituições deverão descrever o método que será utilizado para o monitoramento da permanência dos alunos, a fim de evitar evasão.

5.1.5. As instituições deverão descrever os processos anuais de disseminação do conhecimento e o impacto na comunidade acadêmica e na sociedade de suas propostas inovadoras para os cursos de Pedagogia, Matemática, Letras Português e da área de Ciências/Licenciatura Interdisciplinar contemplados no Edital de fomento institucional.

5.1.6. Será aceita somente uma inscrição de proposta para cada proponente, apresentada pelo coordenador do Comitê de Articulação da Formação Inicial Docente da Instituição Sede.

5.2. Dos cursos propostos:

a) Somente poderão ser propostos cursos nas seguintes áreas: Pedagogia, Matemática, Letras Português e na área de Ciências/Licenciatura Interdisciplinar;

b) Serão ofertadas, em cada instituição da rede, 40 (quarenta) vagas em cada um dos cursos listados acima. Quando a IES não ofertar algum dos cursos, a proposta poderá sofrer adequações e haver a oferta de um número maior de vagas nos cursos disponíveis, respeitando-se o limite de 160 vagas por IES;

c) Somente poderão fazer parte os cursos que obtiveram conceito satisfatório em sua última avaliação;

d) As IES que ofertam cursos com interdisciplinaridade, principalmente na área de Ciências, terão pontuação adicional;

e) Os cursos propostos deverão ter a duração máxima de 8 semestres; e

f) Deverão ser ofertados cursos na modalidade presencial, sendo que atividades didático-pedagógicas remotas podem ser utilizadas, a fim de atender medidas de segurança sanitária determinadas pelas autoridades competentes.

5.3. Da oferta de turmas e vagas:

a) Deverão ser ofertadas pelo menos 40 vagas em cada turma proposta;

b) As vagas são destinadas para os alunos com bom desempenho no ENEM, sob o compromisso de realizarem 1 (um) ano de residência docente na rede pública de ensino com recebimento de bolsa, e para os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, sem qualificação adequada, priorizando os que não possuem curso superior;

c) É de responsabilidade de cada uma das IES da rede contatar os candidatos e realizar a chamada para seleção, se for o caso, e a matrícula;

d) A IES se responsabilizará pela seleção dos professores candidatos às vagas, se for o caso, e deverá exigir, antes da matrícula, a comprovação de que atendem aos requisitos elencados no item 5.1.1 e na regulamentação do Programa;



e) Caso o número de candidatos ultrapasse a quantidade de vagas ofertadas, a IES deverá dar prioridade aos alunos com bom desempenho no ENEM de forma classificatória.

5.4. Da submissão de propostas:

a) A proposta de curso deverá ser preenchida no módulo do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC (<http://simec.mec.gov.br/>), as dúvidas pertinentes a este Edital poderão ser enviadas para o endereço eletrônico: editalfomentomec@mec.gov.br;

b) As IES que, por sua livre e espontânea vontade, submeterem proposta, no âmbito do presente Edital, declaram aceitar as condições estabelecidas na Portaria MEC/SEB nº 412, de 17 de junho de 2021;

c) Será admitida a apresentação de uma única proposta por IES, abrangendo os diferentes cursos;

d) As redes aprovadas no Edital nº 35/2021 poderão submeter proposta para ampliação das vagas. Entretanto, serão priorizadas novas redes no âmbito deste Edital;

e) A proposta deverá ser apresentada pelo coordenador do Comitê de Articulação da Formação Inicial Docente da Instituição Sede das 0h do dia 30/09/2021 até 23h do dia 24/10/2021;

f) A SEB/MEC não se responsabilizará por proposta não recebida por motivos de ordem técnica dos computadores, de falhas de comunicação, de congestionamento das linhas de comunicação, bem como por outros fatores que impossibilitem a transferência de dados; e

g) Propostas incompletas ou preenchidas inadequadamente serão desclassificadas.

5.5. Nas propostas, deverão constar:

I - Proposta Institucional da rede:

a) objetivo geral;

b) objetivos específicos;

c) descrição de como se dará a articulação entre as IES que compõem a rede, bem como a articulação com as redes de ensino; e

d) estratégias anuais de disseminação do conhecimento e impacto na comunidade acadêmica e sociedade de suas propostas inovadoras para os cursos de Pedagogia, Matemática, Letras Português e da área de Ciências/Licenciatura Interdisciplinar contemplados no Edital de fomento institucional.

II - Projeto de curso (elaborado por cada IES participante da rede):

a) descrição dos cursos que serão ofertados;

b) especificação das adaptações do projeto pedagógico para adequação à formação de professores do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares;

c) descrição de como a proposta contribuirá para o aprimoramento das licenciaturas na IES;

d) descrição da forma de seleção dos discentes;

e) descrição da forma de seleção dos docentes do quadro efetivo e dos docentes colaboradores, se for o caso;

f) estratégias de articulação com os gestores dos sistemas educacionais locais para a definição do(s) espaço(s) básico(s), quando se tratar de turma ofertada fora da sede/campi, descrevendo o instrumento de formalização;

g) descrição dos recursos humanos e da infraestrutura para implementação das turmas.

5.6. Da documentação obrigatória:

5.6.1. Deverão ser enviados por meio do módulo do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares disponível no SIMEC:

a) Ofício de encaminhamento do projeto com a assinatura do Reitor, declarando estar de acordo com a execução do projeto;

b) Proposta Institucional;

c) Projeto de Curso;

d) Cópia do CPF, RG e Currículo Lattes do coordenador do Comitê de Articulação da Formação Inicial Docente;

e) Cópia do CPF, RG e Currículo Lattes do(s) representante(s) de cada um dos cursos ofertados;

f) Termo de compromisso do coordenador do Comitê de Articulação da Formação Inicial Docente e dos representantes de cada um dos cursos ofertados;

g) Carta de intenção de apoio das redes públicas de ensino ao desenvolvimento de atuação prática (estágio e disciplinas práticas) dos licenciandos;

h) Carta de intenção de apoio das redes públicas de ensino aos professores sem qualificação adequada, priorizando os que não possuem curso superior e que estejam matriculados nos cursos ofertados;

i) Relatório extraído da Plataforma Sucupira com as notas obtidas na última Avaliação Quadrienal da CAPES;

j) Documento que comprove que o projeto de curso foi aprovado pelo Conselho Superior ou pela instância pertinente no âmbito institucional da Universidade.

5.6.2. Os documentos devem seguir os modelos disponíveis para o Programa, encontrados no site da SEB/MEC, e ser gerados em formato PDF, limitando-se a 5 MB cada um dos arquivos.

5.6.3. Não serão aceitos projetos submetidos por qualquer outro meio, tampouco após o prazo final de recebimento estabelecido neste Edital.

6. DO FOMENTO

6.1. O fomento consiste na concessão de recursos de custeio e, eventualmente, capital à IES para oferta de cursos de Pedagogia e Licenciaturas propostos pelas IES e selecionados por este Edital.

6.2. Os recursos financeiros destinados ao presente Edital serão consignados no orçamento da SEB/MEC, na Ação Orçamentária 20RJ - Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica, de acordo com o limite orçamentário fixado para o Programa.

6.3. No exercício subsequente, os recursos correrão à conta do respectivo orçamento e a sua continuidade estará condicionada à existência de dotação orçamentária para o Programa, nos termos da legislação aplicável à matéria.

6.4. O repasse para cada proposta será de até R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais), sendo que cada uma das IES da rede receberá até R\$ 1.000.000,00 (um milhão) ao ano, de forma equitativa e de acordo com cada plano de trabalho apresentado, bem como o cronograma de desembolso elaborado conforme o previsto no artigo 8º do Decreto nº 10426/2020.

6.5. No último ano, será acrescido o valor da bolsa (R\$ 750,00 mensais por aluno que fizer a residência docente), gerando assim um valor total aproximado de até R\$ 1.720.000,00 (um milhão, setecentos e vinte mil reais) por IES.

6.6. A IES Federal, considerada Instituição Sede, receberá do MEC o repasse integral das verbas correspondentes ao previsto no Plano de Trabalho e no cronograma de desembolso de cada exercício e fará os devidos repasses para as outras instituições, denominadas núcleos da rede.

6.6.1. O repasse da Instituição Sede para os núcleos da rede deverá ser imediato, logo após o recebimento do recurso.

6.7. O repasse de recursos para os dois últimos anos será feito caso a avaliação intermediária seja aprovada com bom desempenho.

6.8. A duração deste Edital será de 4 anos.

6.9. A não realização ou interrupção dos cursos, por qualquer motivo, após a formalização do instrumento de concessão de recursos, implica a devolução integral ao MEC/SEB do valor repassado à IES não ofertante.



7. DAS BOLSAS

7.1. O aluno que não atua como professor deverá, no último ano do curso, fazer a residência docente na rede pública de ensino com recebimento de bolsa.

7.2. O valor da bolsa será de R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais) mensais, pago pela IES.

7.3. O MEC repassará os valores referentes às bolsas para a Instituição Sede, que fará o repasse às demais instituições núcleo da rede.

7.4. Será de responsabilidade de cada IES realizar a implementação, pagamento e monitoramento das bolsas de residência docente.

8. DO PROCESSO DE SELEÇÃO DAS PROPOSTAS

8.1. Serão selecionadas propostas de IES para a implantação de até 3.840 (três mil oitocentas e quarenta) vagas em cursos de Pedagogia e Licenciaturas distribuídas em 24 (vinte e quatro) IES no 8.2. país, no âmbito do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares.

8.2. As propostas serão avaliadas exclusivamente quanto a seu mérito e a sua aderência ao presente Edital, por meio das seguintes etapas:

8.2.1. Primeira Etapa: análise técnica realizada pela equipe do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, a qual consiste em verificar se:

a) a IES atende aos requisitos de participação no Edital;

b) todos os documentos obrigatórios foram devidamente enviados;

c) a proposta atende a todas as exigências formais e documentais estabelecidas no item 5 e nos seus subitens deste Edital.

8.2.2. Segunda Etapa: análise de mérito realizada pela comissão estabelecida pela SEB/MEC, que avaliará o projeto pedagógico quanto aos seguintes aspectos:

- a) conformidade do projeto com os objetivos do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares;
- b) relevância do projeto para a promoção do alinhamento com as novas DCNs e com a BNC-Formação Inicial, bem como com a BNCC;
- c) experiência acadêmica da equipe docente responsável, atendendo ao item 5.1.1, alínea g;
- d) oferta de cursos com interdisciplinaridade, principalmente na área de Ciências;
- e) viabilidade e plano de aplicação dos recursos, conforme a Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002;
- f) cronograma de atividades.

8.2.3. Terceira Etapa: classificação geral das propostas por região, conforme resultado da avaliação da comissão do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Dessa forma, após a análise de mérito, o projeto será:

- a) recomendado; ou
- b) recomendado com ajuste; ou
- c) não recomendado.

8.3. Serão selecionadas prioritariamente duas propostas, elaboradas por duas redes em cada região do país.

8.4. Promover-se-á o desempate de propostas de ofertas de curso consideradas concorrentes, se for o caso, aplicando o critério de maior nota obtida nos itens da Segunda Etapa - a, b, c, d, e, f - sucessivamente, conforme resultado da avaliação da comissão do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares.

9. DO RESULTADO PRELIMINAR

9.1. De acordo com o cronograma previsto no item 12 deste Edital, o extrato do resultado preliminar será divulgado no Diário Oficial da União e disponibilizado na página eletrônica do Ministério da Educação.

10. DA FASE RECURSAL

10.1. A partir da data de divulgação do resultado preliminar, a IES terá o prazo de 10 (dez) dias para encaminhar recurso, caso julgue pertinente.

10.2. A submissão do recurso será enviada por meio do módulo do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares disponível no SIMEC.

10.3. É de responsabilidade do coordenador do Comitê de Articulação da Formação Inicial Docente da Instituição Sede submeter o recurso dentro do prazo estabelecido no cronograma deste Edital.

10.4. A análise dos recursos será realizada pela SEB/MEC, tendo por base o disposto neste Edital.

10.5. O recurso poderá ser submetido à avaliação de consultor, se a SEB/MEC julgar necessário.

10.6. Não caberá pedido de reconsideração à decisão de recusa de propostas na etapa da análise técnica, nem pedido de reconsideração após o resultado final.

11. DA DIVULGAÇÃO DO RESULTADO FINAL

11.1. O resultado final, que conterá o quadro geral de propostas aprovadas, terá extrato publicado no Diário Oficial da União e será divulgado no endereço eletrônico do Ministério da Educação, conforme cronograma previsto no item 12.

11.2. Publicado o resultado final deste Edital, ficará vedada, às Instituições Proponentes, a alteração integral ou parcial da proposta aprovada, ressalvadas excepcionais discricionariamente julgadas pela SEB/MEC.

12. DO CRONOGRAMA

Atividade	Data
Lançamento do Edital	30/9/2021
Submissão de propostas	de 30/9/2021 até 24/10/2021
Análise Técnica	de 25/10/2021 até 27/10/2021
Análise de Mérito	de 28/10/2021 até 3/11/2021
Divulgação do resultado preliminar	até 8/11/2021
Prazo recursal	até 17/11/2021
Resultado final	até 19/11/2021
Matrícula na IES e cadastramento das turmas	1º semestre de 2022, de acordo com o calendário da IES.
Início das atividades acadêmicas	1º semestre de 2022, de acordo com o calendário da IES.

13. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

13.1. O MEC/SEB resguarda o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessários.

13.2. A Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação (DIFOR/SEB) resolverá os casos omissos e as situações não previstas no presente Edital.

13.3. A qualquer tempo, o presente Edital poderá ser anulado ou revogado por motivo de interesse público, no todo ou em parte, sem que isso implique o direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza.

13.4. Poderá haver o cancelamento, pelo MEC/SEB, da concessão do fomento de que trata o presente Edital durante a execução do projeto, por ocorrência de fato cuja gravidade o justifique, sem prejuízo de outras providências cabíveis.

13.5. Caso ocorra alterações na legislação, no decorrer do Programa, a instituição deverá fazer as adequações ao Projeto para a continuidade do recebimento dos recursos.

13.6. Serão consideradas de domínio público as informações geradas nos projetos financiados no âmbito deste Edital.

13.7. O presente Edital regula-se pelos preceitos do direito público, pelas normas baixadas pelo MEC/SEB e demais legislações pertinentes, em especial pelas disposições da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em consonância com a Estratégia 12.4 e a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, do Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, e pelas normas internas do MEC.

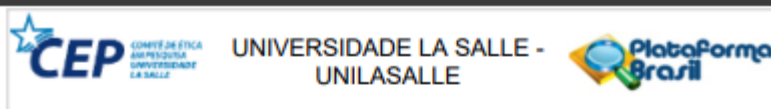
13.8. Fica estabelecido o foro da Justiça Federal, Seção Judiciária do Distrito Federal, para dirimir eventuais questões oriundas da execução do presente Edital.

13.9. Esclarecimentos e informações adicionais acerca deste Edital poderão ser solicitados pelo e-mail: editalfomentomec@mec.gov.br.

MAURO LUIZ RABELO
Secretário de Educação Básica

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.

ANEXO II - PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS FUTUROS PEDAGOGOS: (DES)ARTICULAÇÕES ENTRE AS EXPECTATIVAS DISCENTES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Pesquisador: Isabel Cristina da Silva Azeredo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78889324.0.0000.5307

Instituição Proponente: SOCIEDADE PORVIR CIENTIFICO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.901.659

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado em Educação intitulado "TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS FUTUROS PEDAGOGOS: (DES)ARTICULAÇÕES ENTRE AS EXPECTATIVAS DISCENTES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS". Os cursos de graduação voltados à formação inicial de professores, da modalidade presencial, estão sendo afetados por um esvaziamento na última década em nosso país. Somado a isso, as escolas ainda possuem profissionais executando funções pedagógicas sem a formação adequada. Nesse sentido, algumas estratégias estão sendo implementadas pelo Ministério da Educação - MEC para incentivar a procura por cursos de licenciatura e a qualificação dos educadores em serviço, como o Programa de Incentivo à Licenciatura - PRIL. As Universidades parceiras deste projeto possuem o desafio de ofertar um ensino de qualidade para estes sujeitos (bolsistas integrais) e uma experiência acadêmica significativa, visando a permanência e a conclusão do curso. Diante desse contexto, este projeto de pesquisa, que se insere na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, da Universidade La Salle, tem por objetivo analisar como ocorre a articulação entre as expectativas discentes e as práticas educativas, no decorrer da trajetória formativa, dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRIL, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. O problema da investigação é: Como ocorre a articulação entre as expectativas discentes e as práticas educativas, no decorrer da trajetória formativa, dos

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 01 - 2º andar - Sala 215
Bairro: Centro **CEP:** 92.010-000
UF: RS **Município:** CANOAS
Telefone: (51)3478-8213 **E-mail:** cep.unilasalle@unilasalle.edu.br

CEP



UNIVERSIDADE LA SALLE -
UNILASALLE



Continuação do Parecer: 6.901.859

estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRIL, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle? Este estudo defende a tese de que ao identificarmos as expectativas dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade La Salle no decorrer de sua trajetória formativa, será possível articular as práticas educativas a essas expectativas, com vistas a qualificar a formação inicial de professores. A metodologia está caracterizada pela abordagem qualitativa, a modalidade, por estudo de caso único, embora repleto de coletividade por estar composto por múltiplos sujeitos. O campo empírico para o desenvolvimento da pesquisa consiste em uma universidade comunitária situada na região metropolitana de Porto Alegre-RS, a Universidade La Salle, sendo os participantes 87 estudantes do curso de Pedagogia presencial, que fazem parte do Projeto PRIL. O convite à participação da pesquisa será enviado para todos os bolsistas Pril do curso de Pedagogia (87 acadêmicos). Torna-se relevante informar que a pesquisadora obteve a autorização da Reitoria antes da qualificação do projeto para utilização da Universidade em questão como campo empírico. Em relação aos instrumentos e procedimentos de coleta, pretendemos utilizar cartas pedagógicas, grupo focal (chamaremos de roda de conversa) e diário de campo da pesquisadora - que atua como docente e coordenadora do curso em questão. O uso de cartas pedagógicas justifica-se por vontade de estimularmos a criação de uma cultura acadêmica de valorização da dimensão estética na produção escrita, bem como nas variadas manifestações no âmbito universitário como impulsionador de uma formação - profissional e humana - fundada em princípios estéticos. Os estudantes serão convidados a escreverem pequenos textos, que demonstrem suas expectativas em relação à trajetória acadêmica, a relação destas expectativas com as práticas educativas que estão vivenciando e suas perspectivas para o futuro quando da conclusão do curso. Pretendemos devolver essas cartas na colação de grau, para que possam relacionar suas expectativas com as experiências vivenciadas. Ao todo serão consideradas duas coletas de cartas pedagógicas, no primeiro ano do curso (temos uma coleta prévia - 17 cartas coletadas de forma voluntária, no escopo de uma disciplina cursada) e neste primeiro semestre de 2024 (onde eles iniciam os estágios obrigatórios). A partir da análise das cartas pretendemos determinar a profundidade da escrita e a colaboração para esta pesquisa, alguns estudantes serão convidados para a roda de conversa (sob a técnica de grupo focal), que permitirá ampliar as percepções acerca das expectativas e das relações com as práticas educativas, fase planejada para ocorrer no final deste terceiro ano do curso (2024). Pretendemos realizar pelo menos uma roda de conversa, com até 10 participantes. Se houver necessidade, haverá mais de um grupo configurado, sempre limitados a 10 participantes. A

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 01 - 2º andar - Sala 215

Bairro: Centro

CEP: 92.010-000

UF: RS

Município: CANOAS

Telefone: (51)3476-8213

E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



UNIVERSIDADE LA SALLE -
UNILASALLE



Continuação do Parecer: 6.901.009

quantidade de grupos dependerá da análise das cartas pedagógicas - quanto mais profundas e significativas forem as cartas, mais grupos poderão ser formados para coleta do grupo focal. Em relação ao diário de campo da pesquisadora, este será utilizado ao longo de toda a escrita desta pesquisa, pois nele constam registros em relação a sua percepção da trajetória acadêmica dos participantes, coletadas desde 2022-1, quando do ingresso deles na Universidade.

Critérios de Inclusão e de Exclusão não foram especificados.

Os instrumentos para coleta de dados serão cartas pedagógicas, rodas de conversa (a partir do embasamento técnico de grupo focal) e diário de campo, que serão organizados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e analisados sob a perspectiva epistemológica historicocrítica (SAVIANI, 2021). Resultados serão decorrentes de anotações no diário de campo da autora e da orientadora, também da análise documental do Projeto PRIL, apontam para algumas complexidades percebidas na trajetória acadêmica que podem afetar a permanência dos estudantes, assim como indicam uma percepção de orgulho e gratidão por parte dos estudantes por frequentarem um curso superior, de licenciatura em Pedagogia.

Hipótese: Se identificarmos as expectativas dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRIL, do curso de Pedagogia, da Universidade La Salle no decorrer de sua trajetória formativa, então, será possível articular as práticas educativas a essas expectativas, com vistas a qualificar a formação inicial de professores.

Cronograma da pesquisa: Início do curso: 2022. Coleta de dados: 15/05/2024; Análise dos dados: 01/07/2024 a 23/12/2024; Conclusão da investigação e entrega da Tese: 2º semestre de 2025.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo geral consiste em investigar a trajetória formativa dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRIL, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, articulando suas expectativas com as práticas educativas realizadas na Universidade.

Objetivos Secundários: - Identificar as expectativas dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRIL, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. -Relacionar as expectativas discentes com as práticas educativas da trajetória formativa dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRIL, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. - Propor direcionamentos às práticas educativas que atendam as expectativas discentes em suas trajetórias acadêmicas com potencial de aplicação a outros contextos da formação inicial de

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 01 - 2º andar - Sala 215

Bairro: Centro **CEP:** 92.010-000

UF: RS **Município:** CANGAS

Telefone: (51)3476-8213

E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



UNIVERSIDADE LA SALLE -
UNILASALLE



Continuação do Parecer: 6.901.009

professores no Ensino Superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Com a elaboração da carta pedagógica e a participação na roda de conversa os participantes poderão experimentar diferentes emoções, revisitando os desafios enfrentados para chegar até a Universidade e permanecer neste espaço. Na roda de conversa poderão socializar momentos de trocas entre colegas, socializando questões de ordem pessoal relacionadas às suas expectativas e vulnerabilidades em relação às práticas educativas vivenciadas na trajetória acadêmica.

Benefícios: Os participantes poderão perceber suas superações, também poderão experimentar e desenvolver o exercício de uma escrita livre nas cartas pedagógicas. Poderão socializar com um pequeno grupo de colegas exercitando sentimentos como respeito e empatia em relação a percepção do outro acerca da mesma realidade vivenciada na trajetória acadêmica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa aborda uma temática atual e relevante, com significativa pertinência e valor científico. No entanto, incluir dados ou registros coletados antes da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (dados de campo coletados desde 2022/1) pode ser considerado uma falha ética. Geralmente, os pesquisadores são obrigados a obter aprovação ética antes de iniciar qualquer coleta de dados, especialmente quando envolve seres humanos como participantes da pesquisa. Omissões ou falta de transparência sobre a coleta de dados prévia à aprovação do comitê ético podem comprometer a integridade da pesquisa e levantar preocupações sobre possíveis violações éticas. Por isso, revisar a metodologia informando que será retrospectiva e qualitativa, usando uma amostragem de cartas, como dados secundários, e obter outra forma de autorização.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Campo - Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Recomendações:

Vide Campo - Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Corrigir paginações do TCLE que devem estar no formato 1/2, 2/2, após correção apresentar TCLE ao CEP para carimbo de validação.

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 01 - 2º andar - Sala 215

Bairro: Centro **CEP:** 92.010-000

UF: RS **Município:** CANGAS

Telefone: (51)3476-8213

E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



UNIVERSIDADE LA SALLE -
UNILASALLE



Continuação do Parecer: 6.901.659

Demais orientações vide "considerações finais a critério do CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

Para pesquisas realizadas de forma presencial é necessário a apresentação do Termo de compromisso livre e esclarecido (TCLE) ao Comitê de ética em Pesquisa para que seja aplicado o carimbo de aprovação.

Até 180 dias após do término da pesquisa, com intuito de esclarecer se a mesma foi desenvolvida em conformidade com os aspectos éticos propostos, a pesquisadora deve anexar na PB o relatório final. O modelo do relatório encontra-se no site da Universidade La Salle, na página do CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_2316324.pdf	17/06/2024 19:46:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo2_CEP.pdf	17/06/2024 19:44:14	Isabel Cristina da Silva Azeredo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GRUPO_FOCAL.pdf	17/06/2024 19:41:30	Isabel Cristina da Silva Azeredo	Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP.pdf	17/06/2024 19:36:47	Isabel Cristina da Silva Azeredo	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_USO CARTAS.pdf	17/06/2024 19:33:12	Isabel Cristina da Silva Azeredo	Aceito
Outros	Calculo_Amostra.pdf	17/06/2024 19:29:44	Isabel Cristina da Silva Azeredo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Carta_Pedagogica.pdf	17/06/2024 19:27:28	Isabel Cristina da Silva Azeredo	Aceito
Outros	Roteiro_Grupo_Focal.pdf	17/06/2024 19:25:35	Isabel Cristina da Silva Azeredo	Aceito
Outros	Formulario_Encaminhamento_Ajustado. pdf	17/06/2024 19:23:51	Isabel Cristina da Silva Azeredo	Aceito
Outros	Formulario_protocolo_ajustado.pdf	17/06/2024 19:18:01	Isabel Cristina da Silva Azeredo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	10/04/2024 15:04:33	Isabel Cristina da Silva Azeredo	Aceito
Outros	Declaracao_Coparticipante.pdf	09/04/2024	Isabel Cristina da	Aceito

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 01 - 2º andar - Sala 215

Bairro: Centro

CEP: 92.010-000

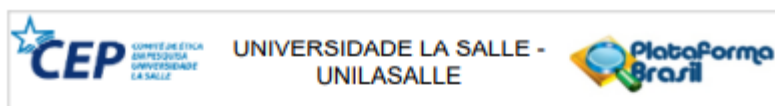
UF: RS

Município: Canoas

Telefone: (51)3476-8213

E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br

Página 05 de 06



Continuação do Parecer: 6.901.659

Outros	Declaracao_Coparticipante.pdf	21:01:36	Silva Azeredo	Aceito
--------	-------------------------------	----------	---------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CANOAS, 21 de Junho de 2024

Assinado por:
Márcia Welfer
 (Coordenador(a))

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 01 - 2º andar - Sala 215
Bairro: Centro **CEP:** 92.010-000
UF: RS **Município:** CANOAS
Telefone: (51)3476-8213 **E-mail:** cep.unilasalle@unilasalle.edu.br

APÊNDICE I: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE ESTUDO

Canoas, 20 de novembro de 2023.

Magnífico Reitor

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande, fsc

Universidade La Salle

Exma. Sra. Diretora de Graduação

Profa. Dra. Cristiele Magalhães Ribeiro

Universidade La Salle

Ao cumprimentá-los cordialmente, vimos por meio deste solicitar autorização para realização da pesquisa, do tipo Estudo de Caso, intitulada “Trajetórias formativas dos futuros pedagogos: (Des)Articulações entre as expectativas discentes e as práticas educativas”. A pesquisa está sendo desenvolvida pela doutoranda Isabel Cristina da Silva Azeredo, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, que pode ser contatada pelo telefone (51)9.9292.5174 ou pelo e-mail isabel.azeredo@unilasalle.edu.br. A orientadora do estudo é a Profa. Dra. Hildegard Susana Jung, da Linha de Pesquisa Formação de Professores, teorias e práticas educativas, telefone (51)9.9907.6320 ou e-mail hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

O problema investigativo da pesquisa é: Como ocorre a articulação entre as expectativas discentes e as práticas educativas, no decorrer da trajetória formativa, dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRILEI, do curso de

Pedagogia da Universidade La Salle? Em decorrência do problema, o objetivo geral do estudo consiste em: Analisar como ocorre a articulação entre as expectativas discentes e as práticas educativas, no decorrer da trajetória formativa, dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Os objetivos específicos delineados são: a) Identificar as expectativas dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle; b) Relacionar as expectativas discentes com as práticas educativas da trajetória formativa dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle; c) Propor direcionamentos às práticas educativas que atendam as expectativas discentes com potencial de aplicação a outros contextos da formação inicial de professores no Ensino Superior. A tese proposta é: Se identificarmos as expectativas dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade La Salle no decorrer de sua trajetória formativa, será possível articular as práticas educativas a essas expectativas, com vistas a qualificar a formação inicial de professores.

A unidade de análise é o Curso de Pedagogia, modalidade PRILEI, ofertado pela Universidade La Salle (Canoas/RS) em Rede com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL (PUC/RS) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sendo os sujeitos do estudo os estudantes do curso de Pedagogia, modalidade PRILEI, da Unilasalle. O estudo pretende utilizar instrumentos de coleta de dados que preconizam valores e emoções, tendo em vista o contexto da pesquisa, que objetiva extrair expectativas dos participantes em relação a suas trajetórias acadêmicas e relacioná-las com as práticas educativas postas no ensino superior. Para tanto, como instrumento principal, serão adotadas cartas pedagógicas. O segundo instrumento será a roda de conversa e, o terceiro, o diário de campo da pesquisadora. Os dados coletados serão organizados para análise com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). No que se refere à perspectiva epistemológica, a análise encontra-se situada na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2019), onde a pedagogia é compreendida como uma prática social que visa a transformação da realidade.

Desde já agradecemos a vossa colaboração, destacando que esta será imprescindível para a continuidade desta pesquisa, que pretende, também, gerar dados para o relatório final do Programa PRILEI. Colocamo-nos à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

Orientadora

Profa. Ma. Isabel Cristina da Silva Azeredo

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ESCRITA DE CARTA PEDAGÓGICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCRITA DE CARTA PEDAGÓGICA

Queremos convidá-lo/a para participar como voluntário (a) no projeto de pesquisa intitulado **TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS FUTUROS PEDAGOGOS: (DES)ARTICULAÇÕES ENTRE AS EXPECTATIVAS DISCENTES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS**, sob responsabilidade da pesquisadora **Isabel Cristina da Silva Azeredo**, doutoranda em Educação pela Universidade La Salle - Canoas, sob orientação da Profa. Dra. Hildegard Susana Jung. A referida pesquisa tem por objetivo investigar a trajetória formativa dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, articulando suas expectativas com as práticas educativas realizadas na Universidade

Sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento tem absoluta liberdade de fazê-lo sem que isto lhe gere nenhum prejuízo. Sua participação nesta etapa da pesquisa será em forma de escrita de uma carta pedagógica, relacionando as suas expectativas em relação à trajetória acadêmica que ainda percorrerá neste curso e suas perspectivas para o futuro quando da conclusão do mesmo. É importante mencionar

que, futuramente, você poderá ser convidado/a a participar de outra etapa da pesquisa.

Entre os benefícios esperados durante a participação na pesquisa, considerando as características presentes na escrita de uma carta pedagógica, destacamos a possibilidade de reflexão e do exercício da comunicação escrita. Nesse sentido, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico e acadêmico a respeito da temática apresentada. A sua participação se dará a partir da construção de uma carta escrita de forma individual, sem supervisão/acompanhamento. É possível que você experimente diferentes emoções ao redigir esta escrita. A participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. A versão final da tese será encaminhada por e-mail aos participantes. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a) e os dados serão arquivados por cinco anos e após descartados. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora através dos seguintes contatos: (51) 992925174 e isabelazeredo2009@gmail.com (pesquisadora) ou hildegard.jung@unilasalle.edu.br (orientadora).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, localizado na Av. Victor Barreto, 2288, Centro - Canoas (Sala 215-1, 2º andar do prédio 1). O CEP pode ser contatado através do e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br ou pelo telefone (51)3476-8213, de acordo com os horários de funcionamento divulgados na página <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/mais/comite-de-etica-em-pesquisa> e dispostos aqui: Segunda-feira: 09h às 12h, Terça-feira: 16h às 20h, Quarta-feira: 15h30min às 18h30min, Quinta-feira: 09h às 12h, Sexta-feira: 13h30 às 18h30min.

Este termo será assinado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Assinatura do participante

Local e data:

Assinatura do pesquisador

Local e data:

Assinatura do orientador

Local e data:

APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PARTICIPAÇÃO EM RODA DE CONVERSA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARTICIPAÇÃO EM RODA DE CONVERSA

(CONDUÇÃO E ANÁLISE TÉCNICA DE GRUPO FOCAL)

Convidamos você para participar como voluntário (a) no projeto de pesquisa intitulado **TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS FUTUROS PEDAGOGOS: (DES)ARTICULAÇÕES ENTRE AS EXPECTATIVAS DISCENTES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS**, sob responsabilidade da pesquisadora **Isabel Cristina da Silva Azeredo**, doutoranda em Educação pela Universidade La Salle - Canoas, sob orientação da Profa. Dra. Hildegard Susana Jung. A referida pesquisa tem por objetivo investigar a trajetória formativa dos estudantes do Programa de Incentivo à Licenciatura - PRILEI, do curso de Pedagogia da Universidade La Salle, articulando suas expectativas com as práticas educativas realizadas na Universidade

Sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo sem que isto lhe gere nenhum prejuízo. Sua participação na pesquisa será em forma de participação em uma roda de conversa, a qual será conduzida sob a premissa de sessão de grupo focal, técnica de levantamento de dados onde é oportunizado um

momento de diálogo entre diferentes participantes e o pesquisador, no papel de mediador das interações. O roteiro prévio desta roda de conversa está disponível no Anexo I da versão física deste termo ou através [deste link](#) e será inicialmente apresentado pela pesquisadora.

Entre os benefícios esperados durante a participação na pesquisa, considerando as características presentes em um grupo focal, destacamos a possibilidade de interação, diálogo e construção colaborativa de reflexões e hipóteses acerca do tema envolvido. Nesse sentido, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico e acadêmico a respeito da temática apresentada. Existe o risco de desconforto ou de constrangimento a ser gerado pela dinâmica de grupo focal. No entanto, estes riscos serão minimizados uma vez que você não precisará responder nada que o deixe desconfortável, podendo interromper sua participação a qualquer momento. A sessão de grupo focal acontecerá de forma remota, através do Google Meet, mas também está prevista a participação presencial daqueles que desejarem, portanto, a depender da adesão, a forma de coleta desta etapa poderá ocorrer de maneira híbrida. Os riscos específicos em relação ao uso do Google Meet encontram-se no Anexo II da versão física deste termo ou através [deste link](#). O tempo estimado para realização é de uma hora e meia. Os diálogos serão gravados pela pesquisadora com finalidade exclusiva de transcrição posterior dos dados, na qual os participantes não serão identificados. Essas gravações podem incluir a imagem e a voz, neste sentido, ao concordar com este Termo você estará concordando com o uso de sua imagem e voz, exclusivamente pela pesquisadora. Sua imagem e voz não serão divulgadas em publicações, apresentações ou outros meios sem a devida anonimização. Porém, cabe ressaltar que por se tratar de um grupo de participantes o sigilo em relação às informações poderá estar comprometido, além disso, como mencionado anteriormente, está prevista a gravação deste momento, no recurso do Google Meet (gravação de áudio e vídeo) e no aparelho móvel da pesquisadora (apenas áudio) para aqueles que estiverem presencialmente. Solicitamos sua autorização para o uso dessas gravações nos seguintes termos: Ressaltamos que sua participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo. Não está previsto nenhum tipo de pagamento

pela participação no estudo e você não terá nenhum custo relativo aos procedimentos envolvidos.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. A versão final da tese será encaminhada por e-mail aos participantes. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a) e os dados serão arquivados por cinco anos e após descartados. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora através dos seguintes contatos: (51) 992925174 e isabelazeredo2009@gmail.com (pesquisadora) ou hildegard.jung@unilasalle.edu.br (orientadora).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, localizado na Av. Victor Barreto, 2288, Centro - Canoas (Sala 215-1, 2º andar do prédio 1). O CEP pode ser contatado através do e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br ou pelo telefone (51)3476-8213, de acordo com os horários de funcionamento divulgados na página <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/mais/comite-de-etica-em-pesquisa> e dispostos aqui: Segunda-feira: 09h às 12h, Terça-feira: 16h às 20h, Quarta-feira: 15h30min às 18h30min, Quinta-feira: 09h às 12h, Sexta-feira: 13h30 às 18h30min.

Este termo será assinado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Assinatura do participante

Local e data:

Assinatura do pesquisador

Local e data:

Assinatura do orientador

Local e data:

APÊNDICE IV: MODELO DE CARTA PEDAGÓGICA ENVIADA PARA ESCRITA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA





I

**O QUE FAZER?**

Escreva uma carta pedagógica contando sobre como tem sido a sua trajetória acadêmica e suas expectativas para o futuro, após a conclusão do curso. Refira sobre os desafios enfrentados na caminhada universitária e suas superações. Você também poderá sugerir melhorias nos processos educativos da Universidade e no Programa Pril.

**O QUE É UMA CARTA PEDAGÓGICA?**

Pode ser entendida como uma forma de expressão humanizada e livre, que carrega uma mensagem capaz de produzir conhecimentos e ampliar saberes. Podem ser sentimentos traduzidos em palavras. Não é formal, porém, pode ser considerada científica.