

Diversidade na formação de professores pedagogos: suas implicações nas escolas da rede pública do Distrito Federal

Diversity in the training of pedagogue teachers: its implications in public schools of the Federal District

Diversidad en la formación de docentes pedagógicos: sus implicaciones en las escuelas públicas del Distrito Federal

DOI: 10.52641/cadcajv11i1.1747

Submitted on: 1.21.2026 | Accepted on: 1.23.2026 | Published on: 2.2.2026

Erika Rodrigues de Freitas¹
Lourdes Christina dos Santos de Macêdo²
Pauliane Duarte de Almeida³
Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas⁴

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar como a formação inicial de professores pedagogos aborda as questões relacionadas à diversidade no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, com apoio de revisão bibliográfica, realizada com professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal. A investigação parte do problema: Quais as tensões entre a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia e as exigências concretas impostas pela diversidade presente nas escolas? Como objetivos específicos, propõe-se: a) retratar como a diversidade é estudada nos cursos de Pedagogia; b) compreender as percepções de pedagogos docentes, atuantes na SEEDF, sobre sua preparação para enfrentar os desafios relacionados à diversidade escolar. Os resultados mostraram que, embora a diversidade esteja imbricada no cotidiano escolar, ela constituiu-se invisibilizada nos processos de formação inicial relatados pelos participantes, sendo frequentemente tratada de modo superficial e pouco articulada às situações reais da prática docente. Os participantes destacaram lacunas entre o que era proposto nos cursos de Pedagogia que os pesquisados cursaram e as demandas do trabalho pedagógico, o que pode comprometer a constituição da práxis pedagógica como unidade teoria e prática em uma ação reflexiva. Tais achados apontam

¹ Mestre em Educação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

E-mail: kikafr@gmail.com

² Mestre em Educação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

E-mail: lourdes.cs.macedo@gmail.com

³ Mestre em Educação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

E-mail: pedagogapda@gmail.com

⁴ Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: otiliadantas@gmail.com

para a necessidade de reorientação dos projetos de curso no sentido de fortalecer a articulação entre formação inicial, diversidade e prática escolar, contribuindo para a construção de conhecimentos críticos, comprometidos com a inclusão com vistas à transformação da realidade educacional.

Palavras-chave: diversidade, formação inicial de professores pedagogos, curso de pedagogia, práxis pedagógica, rede pública do Distrito Federal.

ABSTRACT: This study aims to analyze how the initial training of pedagogue teachers addresses issues related to diversity in the school context. It is a qualitative field study, supported by a literature review, conducted with teachers of the early years of Elementary Education in the public school system of the Federal District. The investigation is guided by the following problem: What are the tensions between the initial training offered in Pedagogy programs and the concrete demands imposed by the diversity present in schools? The specific objectives are: (a) to portray how diversity is addressed in Pedagogy programs; and (b) to understand the perceptions of teaching pedagogues working in the Federal District Department of Education (SEEDF) regarding their preparation face the challenges related to school diversity. The results showed that, although diversity is embedded in everyday school life, it has been rendered invisible in the initial training processes reported by the participants, often being addressed superficially and with little articulation with real situations of teaching practice. The participants highlighted gaps between what was proposed in the Pedagogy programs they attended and the demands of pedagogical work, which may compromise the constitution of pedagogical praxis as a unity of theory and practice within reflective action. These findings point to the need to reorient course projects toward strengthening the articulation between initial training, diversity, and school practice, contributing to the construction of critical knowledge committed to inclusion and aimed at transforming educational reality.

Keywords: diversity, initial training of pedagogue teachers, pedagogy program, pedagogical praxis, public school system of the Federal District.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar cómo la formación inicial de docentes pedagogos aborda las cuestiones relacionadas con la diversidad en el contexto escolar. Se trata de una investigación cualitativa, de campo, apoyada en una revisión bibliográfica, realizada con profesoras de los primeros años de la Educación Primaria de la red pública del Distrito Federal. La investigación parte del siguiente problema: ¿Cuáles son las tensiones entre la formación inicial ofrecida en los cursos de Pedagogía y las exigencias concretas impuestas por la diversidad presente en las escuelas? Como objetivos específicos, se propone: a) describir cómo se estudia la diversidad en los cursos de Pedagogía; b) comprender las percepciones de los pedagogos docentes que actúan en la SEEDF acerca de su preparación para enfrentar los desafíos relacionados con la

diversidad escolar. Los resultados mostraron que, aunque la diversidad está imbricada en la vida cotidiana escolar, esta se ha vuelto invisibilizada en los procesos de formación inicial relatados por los participantes, siendo frecuentemente tratada de forma superficial y poco articulada con las situaciones reales de la práctica docente. Los participantes destacaron brechas entre lo que se proponía en los cursos de Pedagogía que cursaron y las demandas del trabajo pedagógico, lo que puede comprometer la constitución de la praxis pedagógica como unidad de teoría y práctica en una acción reflexiva. Estos hallazgos señalan la necesidad de reorientar los proyectos de los cursos con el fin de fortalecer la articulación entre formación inicial, diversidad y práctica escolar, contribuyendo a la construcción de conocimientos críticos, comprometidos con la inclusión y orientados a la transformación de la realidad educativa.

Palabras clave: diversidad, formación inicial de docentes pedagogos. carrera de pedagogia, praxis pedagógica, red pública del Distrito Federal.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação, especialmente em tempos de transformações sociais, políticas e tecnológicas, implica refletir sobre os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, a formação inicial assume papel de destaque, pois constitui o espaço no qual se definem concepções de educação, de sujeito, de sociedade e de prática pedagógica. No âmbito da Pedagogia, campo científico e formativo que articula teoria educacional, prática docente e compromisso ético-político com a escola pública, a formação inicial merece um olhar ainda mais apurado por orientar a constituição da identidade profissional do pedagogo docente e sua relação direta com a formação humana.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) afirmam que a profissionalização docente se estrutura sobre os pilares da profissionalidade e do profissionalismo, articulados à tríade formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Tal compreensão considera que o professor deve ser reconhecido como sujeito histórico de sua própria formação e de sua prática. García (1999) reforça essa perspectiva ao conceber a formação como processo dinâmico, contínuo e integral, que envolve tanto a dimensão social dos saberes quanto o

desenvolvimento pessoal e profissional, mediado por experiências significativas e pela crítica.

No campo da Pedagogia, essa formação não pode se restringir ao domínio técnico-metodológico. Conforme Freire (1979; 2001; 2011), ela deve estar ancorada na práxis, ou seja, na unidade entre teoria, prática e reflexão crítica, condição importante para que o professor interprete, problematize e transforme a realidade educativa, proporcionando uma aprendizagem que seja significativa. O docente que se reconhece como sujeito da práxis torna-se, simultaneamente, sujeito de sua própria formação, produzindo conhecimentos no movimento dialético entre ensinar e aprender, em que se constitui e por ele é constituído, diuturnamente.

Situada no interior dos cursos de Pedagogia, a formação inicial se constitui na etapa de preparação formal na qual o futuro professor adquire conhecimentos acadêmicos, realiza práticas de ensino e estabelece suas primeiras aproximações com o trabalho escolar (Garcia, 1999). Todavia, tal etapa não se esgota em si mesma: precisa articular-se ao desenvolvimento contínuo da aprendizagem, à análise crítica das condições concretas do trabalho docente e às demandas da escola, marcadas por desigualdades e pelo desafio imposto pela diversidade.

Nesse sentido, pensar a formação inicial em Pedagogia significa, também, reconhecer as tensões entre os projetos formativos prescritos nas universidades e as exigências que emergem do cotidiano escolar. Imbernón (2012) destaca que o cenário educativo contemporâneo, muitas vezes atravessado por transformações culturais, tecnológicas e sociais, convoca os professores a desenvolverem um olhar investigativo sobre a própria prática e uma necessidade de práxis, ao trabalhar com espaços coletivos de reflexão e colaboração, visando fortalecer a autonomia docente e a intervenção crítica na realidade.

Assim, dialogando com as categorias teóricas deste estudo, que são: formação inicial do pedagogo, diversidade e práxis pedagógica. A investigação parte da seguinte questão-problema: Quais as tensões entre a formação inicial oferecida nos cursos de

Pedagogia e as exigências concretas impostas pela diversidade presente nas escolas?

A pesquisa, de abordagem qualitativa (Creswell, 2010), foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e aplicação de questionário online no Google Forms a professoras pedagogas de anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, de modo a refletir sobre os limites e as possibilidades da formação em Pedagogia frente à construção de uma escola inclusiva, equitativa, emancipatória e humanizadora. Nesse sentido, o referencial teórico organiza-se em três categorias articuladas: formação inicial do pedagogo, diversidade no contexto escolar e práxis pedagógica, para atender ao objetivo geral: analisar como a formação inicial de professores pedagogos aborda as questões relacionadas à diversidade no contexto escolar, bem como aos objetivos específicos: a) retratar como a diversidade é estudada nos cursos de Pedagogia; b) compreender as percepções de pedagogos docentes, atuantes na SEEDF, sobre sua preparação para enfrentar os desafios relacionados à diversidade escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico fundamenta-se na articulação entre formação inicial do pedagogo, diversidade no contexto escolar e práxis pedagógica, compreendendo a formação docente como um processo histórico e político que ultrapassa o domínio técnico-instrumental. Nessa perspectiva, a formação inicial em Pedagogia é entendida como espaço de construção de concepções de educação, de escola e de trabalho docente, tensionado por reformas educacionais e por tendências tecnicistas que podem afetar a autonomia e a dimensão crítica da docência.

A diversidade é assumida como dimensão constitutiva do cotidiano escolar e como desafio imposto ao trabalho pedagógico, exigindo do professor leitura crítica da realidade e intervenções de acordo com as necessidades dos estudantes e do ambiente escolar. Para sustentar essa análise, recorre-se à categoria de práxis, entendida como unidade entre teoria e prática orientada para a transformação social, permitindo problematizar os

limites da formação inicial e refletir sobre a necessidade de projetos formativos que articulem, consistentemente, formação, diversidade e prática docente.

2.1 RECONFIGURAÇÕES RECENTES DA FORMAÇÃO DOCENTE: REFORMAS, NOVA DIREITA E NEOTECNICISMO

A partir da década de 1990, consolidou-se no Brasil uma agenda educacional alinhada a um intúpidos projeto neoliberal, frequentemente associada ao avanço da chamada Nova Direita. Tal movimento expressa-se na incorporação de princípios empresariais à gestão educacional, na centralidade da avaliação em larga escala e na padronização curricular, configurando o que Saviani (2013) e Freitas (2008; 2018) analisam como uma reconfiguração tecnicista da formação docente, agora sob novas bases.

No campo da educação, esse movimento produziu influências na formação docente, que passou a ser gradualmente orientada por princípios gerencialistas, pela centralidade da avaliação em larga escala e pela padronização curricular. Ainda que o período tenha sido marcado por avanços normativos no reconhecimento de direitos educacionais, tais conquistas ocorreram de forma tensionada e contraditória, coexistindo com políticas que fragilizaram a concepção da educação como prática social emancipadora.

Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), constituíram marcos importantes ao defender o direito à educação inclusiva e à valorização da diversidade. Contudo, no contexto brasileiro, tais diretrizes foram apropriadas sem o correspondente investimento estrutural na formação docente, nas condições de trabalho e na reorganização dos projetos pedagógicos. Como resultado, a defesa da inclusão e da diversidade passou a ser inserida em políticas educacionais orientadas por critérios de eficiência e desempenho, gerando contradições entre o discurso progressista e a prática institucional.

Durante os governos dos anos 1990 e 2000, especialmente sob a influência das reformas do Estado e das políticas de ajuste fiscal, consolidou-se uma concepção de formação docente voltada à adaptação do professor às demandas do sistema, em detrimento de sua formação crítica. Saviani (2013) chama atenção para o fato de que, embora se ampliasse o acesso à escolarização, aprofundava-se a subordinação da educação à lógica do capital, reduzindo o trabalho pedagógico a um conjunto de procedimentos mensuráveis e controláveis.

Esse movimento culmina, já nos anos 2000, na intensificação de políticas de responsabilização docente, na expansão dos sistemas de avaliação externa e na valorização de modelos empresariais de gestão educacional. Freitas (2008; 2018) denomina esse processo de neotecnicismo, caracterizado pela retomada dos princípios tecnicistas sob novas bases, agora mediadas pelo discurso da qualidade, da inovação e da eficiência. Saviani (2013) acrescenta que a transposição de modelos produtivos empresariais, como por exemplo o toyotismo, para o campo educacional contribuiu para a reorganização do trabalho pedagógico segundo padrões de controle e produtividade.

Nessa esteira, a formação docente passou a ser atravessada por uma lógica que esvazia sua dimensão intelectual, política e ética, reforçando a figura do professor como executor de prescrições curriculares e metas institucionais. Trata-se de um processo que não apenas desvaloriza a formação, mas compromete a própria função social da educação e do trabalho docente, ao deslocar a centralidade da práxis para o cumprimento de indicadores externos.

A pandemia da Covid-19, em 2020, agravou esse cenário, escancarando as fragilidades históricas da formação docente e as profundas desigualdades educacionais do país. A adoção emergencial do ensino remoto evidenciou lacunas na formação inicial e continuada dos professores, especialmente no que se refere ao uso crítico das tecnologias digitais e à mediação pedagógica em contextos de vulnerabilidade social (Ramos; Dias, 2022).

Assim, ao revisitar o percurso histórico da formação de professores pedagogos no Brasil, observa-se que os avanços conquistados ao longo do tempo foram constantemente tensionados por projetos políticos antagônicos. A formação docente constituiu-se como um campo de disputa entre perspectivas emancipatórias e racionalidades tecnicistas, revelando que os desafios enfrentados na atualidade não são conjunturais, mas expressão de contradições estruturais. A partir desse panorama, torna-se necessário aprofundar a análise sobre como a formação inicial em Pedagogia, no contexto contemporâneo e como tem respondido às demandas da diversidade presentes na escola pública.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

A formação inicial em Pedagogia constitui um momento decisivo na constituição do pedagogo enquanto profissional da educação, pois é nela que se organizam modos de compreender a escola, o currículo, o ensino e o papel social do trabalho do professor. Essa formação não se reduz a um conjunto de técnicas didáticas, mas envolve a apropriação de referenciais teóricos e metodológicos que permitem interpretar a realidade escolar e intervir nela. Ao considerar a Pedagogia como ciência da educação, assume-se que a formação inicial deve garantir acesso a conhecimentos sistematizados sobre os processos educativos, sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre os condicionantes históricos e sociais da escolarização (Libâneo, 1996; Saviani, 2013; Dantas, 2025).

Nessa direção, compreender a Pedagogia como campo científico implica reconhecê-la como área de produção de conhecimento sobre a educação, e não apenas como um “modo de fazer” ligado à docência. Libâneo (1996) discute a Pedagogia como ciência que se ocupa do fenômeno educativo em sua totalidade, articulando fundamentos, finalidades e mediações do processo educativo. Essa compreensão reposiciona o curso de Pedagogia como espaço de formação intelectual e profissional, no qual o futuro pedagogo precisa construir instrumentos conceituais para analisar criticamente as relações entre

escola, sociedade e políticas educacionais, bem como os limites concretos do trabalho docente.

Ao mesmo tempo, o percurso histórico dos cursos de Pedagogia no Brasil foi atravessado por disputas sobre a própria identidade do pedagogo e sobre o sentido da formação. Saviani (2013) contribui para compreender como certas orientações tecnicistas e prescritivas tendem a fragmentar o trabalho pedagógico e a reduzir a formação ao domínio de procedimentos, deslocando o foco da compreensão crítica da realidade. Quando a formação se orienta por prescrições prático-operacionais, corre-se o risco de enfraquecer a autonomia intelectual do professor e de limitar a Pedagogia à dimensão instrumental, o que pode interferir na capacidade do pedagogo de interpretar as contradições presentes no cotidiano escolar.

No caso específico desta pesquisa, as narrativas das participantes dialogam com esse debate ao indicar que a formação inicial, em muitos momentos, não lhes proporcionou condições suficientes para conectar fundamentos teóricos às exigências concretas da escola pública. Esse distanciamento aparece quando a diversidade é mencionada como tema presente na escola, mas tratada de forma pouco articulada aos conteúdos basilares da proposta formativa (planejamento, currículo, avaliação e organização do trabalho pedagógico). Nessa perspectiva, o problema não é apenas a ausência do tema “diversidade” no currículo, mas o modo como ele se relaciona, ou deixa de se relacionar, com o conhecimento científico necessário para orientar decisões pedagógicas diante de situações reais.

Ao tratar da formação docente, Garcia (1999) indica que esta demanda envolve experiências de aprendizagem que permitem adquirir e aprimorar conhecimentos e disposições para intervir profissionalmente na escola, no ensino e no currículo. Essa intervenção pressupõe uma base científica e reflexiva, construída na relação entre saberes acadêmicos e análise da prática. Do mesmo modo, Dantas (2019; 2025) chama atenção para o fato de que as políticas e os modelos formativos podem esvaziar a dimensão crítico-reflexiva do trabalho docente, especialmente quando prevalece a lógica da padronização

e da formação orientada por competências, o que tende a restringir espaços de reflexão e problematização.

Nessa discussão, a categoria práxis ajuda a compreender a formação como movimento que articula teoria e prática de modo consciente e situado. Freire (1979; 2011) afirma que a práxis se dá na unidade entre ação e reflexão crítica, como modo de leitura e transformação do mundo, enquanto Vázquez (2007) compreende a práxis como categoria filosófica ligada à transformação da realidade e à formação humana. Ao aproximar essas concepções do campo da formação em Pedagogia, compreende-se que a dimensão científica da Pedagogia não se opõe à prática, mas a qualifica: o conhecimento teórico-metodológico, quando mobilizado criticamente, permite ao pedagogo produzir mediações pedagógicas condizentes com as necessidades concretas.

Por fim, pensar a formação inicial em Pedagogia como formação científica implica reconhecer que o curso precisa assegurar fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem a leitura crítica do contexto escolar, das políticas educacionais e das desigualdades que atravessam a escola pública. Envolve tratar a diversidade não como conteúdo periférico, mas como dimensão estruturante do humano, o que, por conseguinte, deve considerar o trabalho pedagógico, o currículo, a didática, a avaliação e o conjunto de atividades do e para o ensino à serviço de formar essa humanidade, conforme assevera Saviani (2013). Assim, a formação inicial pode favorecer a constituição (o ser e o dever) do pedagogo como sujeito que produz conhecimento sobre sua prática e trabalha com intencionalidade formativa, conectando a Pedagogia enquanto ciência à práxis pedagógica no interior da realidade escolar.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A diversidade no campo educativo reflete a complexidade da sociedade brasileira, historicamente marcada por desigualdades étnico-raciais, de classe, gênero, orientação sexual, deficiência, cultura e religiosidade. Considerar essas dimensões no processo

formativo docente implica reconhecer que a escola deve constituir-se como espaço de valorização das diferenças e de promoção da equidade e da inclusão. Contudo, a formação inicial de professores, particularmente nos cursos de Pedagogia, ainda apresenta limitações no tratamento sistemático e crítico dessas temáticas.

Arroyo (2006) destaca que a diversidade não deve ser compreendida como problema a ser administrado, mas como potência pedagógica, constitutiva da realidade escolar e demandante de sensibilidade, preparo e compromisso ético por parte do professor. Nessa direção, torna-se indispensável que os cursos de formação inicial promovam o debate crítico sobre os marcadores sociais que permeiam a vida escolar e (re)produzem desigualdades estruturais, como o racismo e a LGBTfobia, de modo articulado às práticas pedagógicas e às condições reais do trabalho docente.

Apesar disso, como observa Candau (2008), muitos cursos de licenciatura ainda tratam a diversidade de forma periférica, restrita a disciplinas optativas, projetos isolados ou conteúdos fragmentados. Tal abordagem normativa e descontextualizada pouco contribui para a construção de uma formação que articule teoria, prática e práxis transformadora, o que resulta em pedagogos que chegam à escola com escassos referenciais conceituais e pedagógicos para enfrentar os desafios colocados pela diferença e asseverados por nosso modelo societário. Soma-se a isso o conjunto de condições objetivas de trabalho, como turmas superlotadas e intensificação das demandas escolares, que acentuam as dificuldades vivenciadas pelos docentes e tensionam ainda mais o processo formativo, mostrando que não se trata apenas de formação, mas também de políticas e condições de exercício profissional, o que também foi estudado por Macêdo (2025).

Nesse cenário, Dantas (2019) observa que, embora as políticas públicas avancem no discurso sobre diversidade, elas nem sempre se materializam de forma consistente na organização curricular dos cursos de Pedagogia. A autora defende a necessidade de uma formação que supere modelos tradicionais e tecnicistas, valorizando a escuta, o diálogo e a inserção ativa do professor em seu contexto sociocultural.

Entre os marcos legais que orientam esse debate, destacam-se, dentre outras, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que estabelecem a obrigatoriedade da abordagem transversal das relações étnico-raciais, do enfrentamento ao racismo e da valorização das culturas africanas e indígenas na formação docente. Entretanto, como analisa Cury (2004), tais normativas frequentemente esbarram em resistências institucionais, ausência de formação adequada dos docentes formadores e falta de acompanhamento sistemático dos processos formativos. Nessa perspectiva, “[...] falar em formação docente implica falar do sujeito que pensa para o futuro e refletir sobre o significado de todo o processo educativo para os envolvidos [...] considerando o indivíduo em suas particularidades” (Silva; Ferreira, 2020, p. 478).

Assim, compreender a formação docente significa reconhecê-la como processo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, orientando-se pela construção de sujeitos capazes de interpretar criticamente o presente e projetar transformações para o futuro. Logo, formar pedagogos, portanto, implica promover percursos formativos baseados na escuta, no diálogo e na construção coletiva de conhecimentos, rompendo com modelos uniformizadores e tecnicistas e abrindo espaço para práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos sujeitos e comprometidas com uma escola inclusiva, humana e democrática.

À luz dos autores supracitados, discutidos, evidencia-se que, embora a diversidade esteja presente nos discursos curriculares, ainda não ocupa lugar central nos processos de formação inicial, o que significa negar o humano forjado na e pela heterogeneidade. Persistem lacunas entre as demandas reais da escola pública e o que é efetivamente oferecido nos cursos de Pedagogia, revelando tensões que podem afetar o trabalho docente diante dos desafios contemporâneos. Formar pedagogos para a diversidade requer, portanto, não apenas ajustes curriculares, mas uma reformulação epistemológica e política dos projetos formativos, orientada por princípios da práxis.

2.4 A FORMAÇÃO PARA E PELA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Estudar as práticas formativas da docência, sobretudo no que se refere às epistemologias dessa formação, constitui elemento indispensável para a compreensão do trabalho educativo e para o enfrentamento dos desafios da escola pública. A docência configura-se como uma profissão complexa, que exige não apenas domínio teórico e metodológico, mas sensibilidade ética, compromisso político e capacidade de interpretar criticamente a realidade escolar. Nesse sentido, a formação docente não pode ser compreendida como um processo neutro ou meramente técnico, mas como um movimento histórico e socialmente situado.

Nessa esteira, Garcia (1999) compreende a formação de professores como um campo de conhecimento e investigação que envolve processos de aprendizagem por meio dos quais os docentes, em formação ou em exercício, constroem saberes, competências e disposições que lhes permitem intervir criticamente no ensino, no currículo e na escola. Tal concepção desloca a formação do plano da simples aquisição de conteúdos para o campo da produção de sentidos e da construção da identidade profissional docente, entendida como processo contínuo e relacional.

Assim, a formação inicial não pode ser reduzida a uma preparação técnica ou instrumental. Ela deve ser compreendida como um processo ativo, dinâmico e dialético, sustentado pela relação entre teoria e prática, reflexão e ação. É nesse movimento que se insere a noção de práxis, entendida por Vázquez (2007) como unidade indissociável entre teoria e prática orientada para a transformação da realidade. Para o autor, é na práxis que o ser humano se produz e se transforma, sendo a formação um processo fundante da existência humana e da possibilidade de emancipação.

Paulo Freire aprofunda essa compreensão ao afirmar que a práxis não se reduz à ação isolada nem à reflexão abstrata, mas constitui um movimento permanente de ação-reflexão-ação, por meio do qual os sujeitos tomam consciência de sua realidade e se comprometem com sua transformação (Freire, 1979; 2001; 2011). No campo da formação

docente, isso implica reconhecer o professor como sujeito histórico, produtor de saberes, que se forma na relação crítica com o mundo e com a prática educativa. Assim, formar para a práxis significa possibilitar ao futuro professor condições de ler a realidade escolar, problematizá-la e intervir de modo consciente e ético-político.

Entretanto, a constituição da práxis pedagógica não pode ser analisada de forma descolada das condições históricas, políticas e institucionais que compõem a educação. A formação docente não é um processo estanque ou restrito à universidade; ela se articula às políticas públicas, às condições de trabalho, à valorização profissional e ao projeto de educação que se constrói socialmente. Nesse sentido, os debates sobre a formação inicial tornam-se ainda mais complexos diante das recentes reconfigurações das políticas educacionais brasileiras.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 (Brasil, 2019), que instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), intensificou as críticas no campo educacional por expressar uma concepção pragmática e tecnicista de formação docente, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e centrada no desenvolvimento de competências operacionais. Ainda que alterações posteriores, como a prorrogação de prazos e as resoluções de 2024 - especialmente a nº 1/2024 (Brasil, 2024a) (prorrogação de prazos) e a nº 4/2024 (Brasil, 2024b) (novas diretrizes curriculares)-, tenham buscado ajustes normativos, permanecem os questionamentos quanto à reduzida participação da comunidade acadêmica e à limitação do debate pedagógico no processo de formulação dessas diretrizes.

Como aponta Curado Silva (2020), tal movimento expressa uma política de padronização curricular que subordina a formação docente a interesses de controle e avaliação externa, fragilizando a autonomia do professor e esvaziando a dimensão crítica da formação. Essa lógica não representa apenas um retrocesso na valorização da formação inicial, mas integra um processo mais amplo de desvalorização do professor e da educação pública enquanto direito social e prática emancipadora.

Dessa forma, o tensionamento entre práxis pedagógica e políticas educacionais não se restringe à organização curricular dos cursos de licenciatura, mas envolve múltiplos “braços”: a precarização das condições de trabalho docente, a intensificação das demandas escolares, a responsabilização individual do professor pelos problemas estruturais da educação e a redução da formação a um conjunto de prescrições normativas. Tais elementos comprometem a possibilidade de construção da práxis, na medida em que limitam os espaços de reflexão crítica e de ação coletiva.

Reafirma-se, portanto, que a formação inicial docente deve ter como horizonte a práxis pedagógica, compreendida como princípio formativo, político e epistemológico. Formar professores para a práxis implica superar abordagens fragmentadas e prescritivas, fortalecer a articulação entre formação inicial e continuada e reconhecer o professor como sujeito histórico, capaz de problematizar sua realidade e construir coletivamente práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a inclusão e a superação do modelo societário vigente. Somente nessa direção será possível fortalecer a escola pública como espaço democrático e formador de sujeitos críticos.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, por compreender que os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências formativas e profissionais constituem elemento importante para a compreensão do fenômeno investigado. Conforme destaca Creswell (2010), a pesquisa qualitativa intenta interpretar os sentidos produzidos pelos participantes em seus contextos sociais e históricos, permitindo analisar processos, percepções e práticas em profundidade, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Nessa direção, parte-se do entendimento de que a formação docente, a diversidade escolar e a práxis pedagógica configuram-se como processos socialmente situados e demarcados pelas condições concretas do trabalho.

O estudo foi realizado com 10 professoras de anos iniciais do ensino fundamental

da rede pública do Distrito Federal - SEEDF, que responderam a um questionário online pelo Google Forms composto por questões fechadas relacionadas à caracterização do perfil profissional, e questões abertas destinadas à compreensão das percepções sobre a formação inicial e os desafios relacionados à diversidade no contexto escolar. Para assegurar o anonimato e a confidencialidade, as participantes foram identificadas por códigos alfanuméricos do tipo P1, P2, P3..., em que P corresponde a "Participante" e a numeração segue a ordem de recebimento das respostas, conforme recomendação ética para pesquisas qualitativas (Creswell, 2010). Assim, as falas citadas no corpo do texto passam a ser referenciadas por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10. Ressalta-se que todas as participantes responderam o Termo de Consentimento para participação na pesquisa.

Os dados provenientes das questões abertas foram submetidos a um processo de análise temática, em diálogo com o referencial de análise qualitativa proposto por Creswell (2010), que envolve as etapas de leitura inicial, organização do material, codificação, construção de categorias e interpretação; e foi realizado em aproximação com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Nesse movimento analítico, procedeu-se inicialmente à leitura das respostas dos questionários, seguida da definição de unidades de registro e unidades de contexto, das quais emergiram categorias recorrentes. Posteriormente, foram agrupados em categorias analíticas relacionadas aos eixos do estudo: formação inicial, diversidade no contexto escolar e práxis pedagógica.

A aproximação à Análise de Conteúdo de Bardin (2011) permitiu estruturar o processo investigativo em três momentos articulados, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação dos resultados. Ademais, as indicações de Creswell (2010) contribuíram para sustentar o caráter interpretativo do estudo, haja vista que a análise qualitativa não se limita à descrição do material empírico, mas implica a produção de sentidos que conectam os discursos dos participantes às categorias teóricas e ao contexto social em que se inserem.

Durante a codificação, buscaram-se padrões, convergências, divergências e

tensões presentes nas narrativas, de modo a compreender como os docentes articulam suas experiências formativas aos desafios da prática profissional. Em consonância com Creswell (2010), o processo interpretativo foi conduzido de forma reflexiva, reconhecendo o lugar do pesquisador na leitura dos dados e assegurando coerência e credibilidade analítica por meio do diálogo entre corpus empírico e referencial teórico. As falas utilizadas como evidências analíticas foram preservadas em excertos literais, acompanhadas da identificação do participante, como nos exemplos: “A formação inicial não me preparou para lidar com a diversidade que encontro na escola” (P3); “Aprendi muito mais na prática e na formação continuada do que na graduação” (P7).

Dessa forma, a metodologia adotada articula o rigor sistemático da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) com a perspectiva interpretativa de Creswell (2010), possibilitando a construção de uma abordagem analítica que integra os discursos dos participantes, o arcabouço teórico crítico e a compreensão da formação docente como processo histórico, social e dialético.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa contou com a participação de 10 professoras atuantes em anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com formação inicial em Pedagogia, de quatro coordenações regionais de ensino⁵, a saber: São Sebastião (2), Plano Piloto (4), Sobradinho (1), Guará (3), todas do sexo feminino, majoritariamente profissionais com longa trajetória docente, sendo 4 professoras com experiência de até 7 anos de trabalho na SEEDF e 6 professoras com mais de 7 anos de magistério. Ressalta-se que 2 professoras possuem mais de vinte anos de experiência na educação. Esse perfil indica que as percepções apresentadas ao longo da

⁵ A SEEDF possui 14 Coordenações Regionais de Ensino. A estrutura organizativa envolve três níveis de coordenação: a coordenação central, as coordenações regionais (intermediárias) e as coordenações locais (de cada unidade de ensino). No caso desta investigação, participaram professoras de quatro coordenações regionais distintas, conforme apontado no texto.

análise derivam de experiências constituídas no interior da escola pública, o que confere densidade empírica às narrativas. Em consonância com Garcia (1999), tal configuração reforça a compreensão da formação docente como processo contínuo e socialmente situado, forjado nas interações entre a prática profissional e a práxis, bem como nas condições institucionais e nas experiências formativas.

No que se refere às diversidades presentes no cotidiano escolar, as participantes mencionaram as categorias/termos, a seguir, que consideramos como mais recorrentes nas respostas: estudantes com transtornos funcionais, dificuldades de aprendizagem, defasagens pedagógicas, vulnerabilidade social e demandas socioemocionais, além de situações relacionadas à pluralidade cultural, étnico-racial e familiar. Uma das docentes sintetiza essa complexidade ao afirmar: “Hoje a sala de aula reúne alunos com TDAH⁶, TEA⁷, dificuldades emocionais, problemas familiares e situações de violência; é muita coisa para mediar ao mesmo tempo” (P2). Em outra resposta, observa-se que “a diversidade está no cotidiano: não é só inclusão ou diferença cultural, é a desigualdade social que chega junto com o aluno” (P5).

Essas falas nos mostram que a diversidade não se configura como ocorrência episódica, mas como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico, o que converge com a análise de Arroyo (2006), ao defender que a escola precisa reconhecer os sujeitos concretos que a compõem e as contradições sociais que os atravessam. Ao mesmo tempo, os relatos indicam que o desafio não está apenas em identificar as diferenças, mas em construir mediações pedagógicas capazes de assegurar participação e aprendizagem, movimento que se aproxima da concepção freiriana de práxis, entendida como unidade entre reflexão crítica e ação transformadora (Freire, 1979; 2011).

Ao refletirem sobre como a temática da diversidade foi abordada durante a formação inicial, as participantes indicaram que o tratamento dado à questão foi, em geral, superficial e pouco articulado às situações reais da escola. Segundo um dos relatos:

⁶ TDAH refere-se ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

⁷ O TEA refere-se a estudantes que possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

“Falávamos de diversidade em algumas disciplinas, mas tudo muito teórico; na prática ninguém mostrava como agir diante dos conflitos reais” (P1). Em sentido semelhante, outra docente afirma: “Foi um conteúdo citado, mas não aprofundado. Aprendi muito mais na escola do que na universidade” (P7).

Essas percepções corroboram a crítica de Candau (2008), para quem a diversidade, quando tratada como eixo periférico ou fragmentado, não promove deslocamentos epistemológicos no campo da formação docente. Do mesmo modo, dialogamos com Dantas (2019), ao considerar que modelos formativos ancorados em perspectivas tecnicistas tendem a reduzir a docência a uma prática instrumental, esvaziando sua dimensão crítico-reflexiva e política.

A insuficiência da formação inicial de professores pedagogos torna-se ainda mais evidente quando as docentes são questionadas sobre sua preparação para lidar com os desafios da diversidade na prática escolar. A maioria afirma não ter se sentido suficientemente amparada pela graduação, como expressa a P3: “A formação inicial em Pedagogia não me preparou para o que encontro na escola. Precisei aprender sozinha, na prática e na formação continuada” (P3). Outra participante acrescenta: “Faltou articulação entre teoria e realidade. As situações concretas de diversidade nunca apareceram nas discussões acadêmicas” (P9).

Tais depoimentos mostram um distanciamento histórico entre a universidade e as reais necessidades formativas para o trabalho docente, confirmando as advertências de Saviani (2013) acerca dos riscos de uma formação ancorada em prescrições operacionais, que fragmentam o trabalho pedagógico e restringem a autonomia do professor. À luz de Vázquez (2007), pode-se afirmar que, ao não assegurar a unidade entre teoria e prática, a formação inicial compromete a constituição da práxis pedagógica enquanto processo formativo e emancipador.

Quando a formação docente se distancia das condições concretas da escola e da experiência vivida pelos sujeitos, esvazia-se seu potencial transformador, reduzindo-se a um processo de adaptação técnica e não de conscientização. Nessa direção, Curado Silva

(2019) contribui ao discutir a epistemologia da práxis na formação de professores, asseverando que a desarticulação entre teoria, prática e contexto social fragiliza a construção de uma formação crítica, autônoma e socialmente comprometida.

Quando convidadas a refletir sobre o que poderia ter sido diferente na formação inicial, as docentes destacaram, de forma recorrente, a necessidade de maior integração entre teoria e prática, ampliação de espaços de análise de situações-problema e realização de estágios supervisionados de caráter reflexivo. Uma das participantes afirma: “Precisávamos de estudos de caso, debates sobre situações reais, observação de sala de aula com acompanhamento crítico. A prática vinha sempre depois, nunca junto” (P4). Também emergiu a defesa de uma abordagem interdisciplinar e crítica da diversidade, como sintetiza outra professora: “A diversidade, quando a gente fala de transtornos funcionais, aluno com problema emocional, não pode ser conteúdo de uma disciplina isolada; ela deveria atravessar toda a formação” (P6).

Essas demandas contrastam com o movimento recente de padronização curricular expresso na BNC-Formação (Brasil, 2019), cuja ênfase em competências operacionais tende a reforçar perspectivas neotecnicistas e prescritivas. Em contraposição, os resultados indicam que as professoras reivindicam uma formação que articule teoria e prática, orientada pela autonomia intelectual, pela reflexão crítica e pela compreensão da diversidade como dimensão ética e política do trabalho educativo, por meio de vivências que aproximem os estudantes/formandos da realidade escolar e suas respectivas necessidades cotidianas.

De modo geral, os achados trazem uma tensão recorrente: mesmo a diversidade se manifestando intensamente no cotidiano da escola pública, ela não ocupa um lugar de destaque nos processos de formação inicial relatados pelas participantes. Em consequência, a experiência profissional passa a assumir papel formativo que deveria ser compartilhado com a universidade, revelando lacunas históricas na organização curricular dos cursos de formação inicial.

Os resultados, portanto, indicam que a formação inicial de professores pedagogos ainda não responde plenamente às demandas impostas pela heterogeneidade/diversidade presentes na escola pública, reafirmando a necessidade de projetos formativos que assumam a práxis como horizonte crítico, ético-político e pedagógico, comprometido com a emancipação humana e com a superação de uma sociedade de classes pautada pela desigualdade.

5. CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa mostraram que a formação inicial de professores pedagogos tem se mostrado com lacunas para responder de modo consistente aos desafios impostos pela diversidade presente no cotidiano das escolas públicas do DF. Os dados revelaram que as experiências vivenciadas na graduação foram marcadas por abordagens teóricas fragmentadas e pouco articuladas às situações concretas da prática escolar, o que gerou um distanciamento entre universidade e realidade escolar.

Embora a diversidade se manifeste como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico, materializada, nas respostas das pesquisadas, em demandas socioemocionais, estudantes com transtornos e dificuldades de aprendizagem, desigualdades sociais, diferenças culturais, étnico-raciais, ela não ocupa lugar destacado nos processos formativos relatados pelas professoras. Ao contrário, aparece frequentemente tratada como conteúdo escasso, de baixa profundidade conceitual e pouca problematização crítica, confirmando o movimento descrito por Candau (2008) e Dantas (2019) acerca da tendência histórica de reduzir a formação docente a perspectivas tecnicistas e prescritivas.

As falas das participantes também destacam que grande parte dos conhecimentos necessários para lidar com a diversidade foi construída na experiência profissional e na formação continuada, e não na formação inicial. Esse deslocamento do *lócus* formativo reforça a tensão apontada por Saviani (2013) entre modelos de formação voltados à

execução de prescrições e uma concepção de docência que pressupõe autonomia, reflexão crítica e compromisso social. À luz de Vázquez (2007) e Freire (1979; 2011), os dados indicam que a ausência de articulação entre teoria e prática compromete a constituição da práxis pedagógica como princípio formativo, o que vai reverberar na atividade profissional.

Ao mesmo tempo, as análises apontam que as professoras não desconsideram sua formação inicial; ao contrário, denotam a reivindicação de uma formação que lhes permita interpretar criticamente a realidade escolar, agir de modo ético-político e desenvolver mediações pedagógicas sensíveis às diferenças e peculiaridades. Como mostraram os depoimentos de P3, P4 e P6, as docentes demandam experiências formativas baseadas em estudos de caso, análise de situações, estágios reflexivos e abordagem interdisciplinar da diversidade, superando o tratamento pontual e conteudista que ainda predomina em muitos cursos de Pedagogia.

Diante disso, compreende-se que de acordo com esta pesquisa, o desafio posto à formação inicial de professores não se resume à inclusão de novos conteúdos curriculares, mas envolve uma reorientação epistemológica e política do próprio projeto formativo. Formar para a diversidade implica reconhecer a escola como espaço atravessado por contradições sociais e, portanto, requer uma formação que promova reflexão crítica, consciência histórica e compromisso com a transformação social. Assim, os achados deste estudo permitem afirmar que a consolidação de uma formação inicial comprometida com a práxis pedagógica exige:

- superar perspectivas tecnicistas e padronizadoras;
- fortalecer a unidade entre teoria e prática;
- compreender a diversidade como dimensão estruturante do trabalho docente;
- reconhecer o professor como sujeito histórico, produtor de conhecimentos e agente de transformação.

Como perspectiva de continuidade, indica-se a necessidade de ampliar investigações que articulem formação inicial, diversidade e condições reais de trabalho

docente, pautadas nas condições objetivas de produção da vida social, bem como a realização de estudos comparativos entre projetos curriculares e experiências formativas desenvolvidas nas instituições de ensino superior. Tais reflexões podem contribuir para a construção de políticas e práticas formativas que avancem no sentido de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc>. Acesso em: 20 de jan. de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024**. Altera o art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jan. 2024a. Disponível em: <https://www.in.gov.br> Acesso em: 18 de jan. de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024b. Disponível em: <https://www.in.gov.br> Acesso em: 18 de jan. de 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 747-769, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de jan. 2026.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: XIMENES, S. B.; GATTI, B. A. et al. (org.). **Diálogos críticos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 161-180.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis na formação de professores**: perspectiva crítica-emancipadora. - 1 ed. Mercado das Letras, 2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-798, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. de 2026.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto (org.). **Profissão docente**: formação, saberes e práticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **Os cursos de Pedagogia nas IES brasileiras: análises das dimensões teórico-científicas e prático-organizacionais**. Relatório final de pesquisa (não publicado). Brasília: Universidade de Brasília, 2025. Pesquisa financiada pelo CNPq/MCTI/FNDCT – Chamada nº 18/2021 – Faixa B – Grupos Consolidados.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 859-870, out./dez. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfl9qs/>. Acesso em: 09 de jan. de 2026.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial na Educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. Ensinar, aprender e se comunicar no ensino médio. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. (org.). **Ensino médio: estado atual, políticas e formação de professores.** Uberlândia: Edufu, 2012. p. 205-228.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-134.

MACÊDO, Lourdes Christina dos Santos de. **O trabalho pedagógico das professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** 2024. 233 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/52705/1/LourdesChristinaDosSantosDeMacedo DISSERT.pdf> Acesso em 02 dez. 2025.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 3 ed. Autores Associados. Campinas - SP, 2021.

SILVA, Saionara Souza; FERREIRA, Lúcia Gracia. Currículo e diversidade: um olhar crítico sobre a formação em Pedagogia. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 7, p. 476-491, 2020. Disponível em:
<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2312>\>. Acesso em: 07 maio 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em:
<<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>\. Acesso em: 03 ago. 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.