

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

CHARLE FERREIRA PAZ

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar
sobre suas vivências didáticas em duas escolas da rede
municipal de Altos – PI**

**São Luís
2022**

CHARLE FERREIRA PAZ

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar
sobre suas vivências didáticas em duas escolas da rede
municipal de Altos – PI**

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

Orientador (a): Prof. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

São Luís

2022

Paz, Charle Ferreira.

Formação inicial docente e prática pedagógica do professor de ensino fundamental: um olhar sobre suas vivências didáticas em duas escolas da rede municipal de Altos – PI / Charle Ferreira Paz. - São Luís, 2022. 132 f

Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento.

1.Formação inicial de professores. 2.Relação teoria/prática no processo formativo. 3.Prática pedagógica. 4.Ensino fundamental. 5Curso de formação. I.Título.

CDU: 373.3.013(812.2)

CHARLE FERREIRA PAZ

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar sobre suas vivências didáticas em duas
escolas da rede municipal de Altos – PI**

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

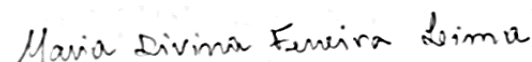
Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

Aprovado em 30/07/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Ilma Vieira do Nascimento
Orientadora – UEMA



Prof. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
Membro externo – UFPI



Prof. Dra. Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues
Membro interno – UEMA

São Luís

2022

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e amparo em todos os momentos de minha vida, sobretudo na realização deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – PPGE/UEMA, turma 2020, pelas contribuições e as novas amizades estabelecidas ao longo do curso.

À professora Dra. Ilma Vieira do Nascimento, que com grande sabedoria me conduziu na orientação deste trabalho, sou imensamente grato por seu apoio e companhia, que mesmo à distância, fez total diferença em minha jornada.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – PPGE/UEMA, pelo acolhimento, empenho, dedicação, incentivo e ensinamentos para a carreira e para vida. Vocês mudaram minha concepção de educação ao longo desses anos. Em um país em que a educação ainda não é prioridade, ver vossas lutas em defesa da educação pública e de qualidade, é no mínimo inspirador.

Aos professores das Unidades Escolares João de Paiva e Maria do O' Barbosa, lócus da minha pesquisa, que me acolheram e colaboraram na construção desse trabalho.

À minha esposa Marilena por seu apoio incondicional em todos os momentos de minha vida, amo você.

Ao meu filho Andrew que nasceu em meio a minha jornada no mestrado.

À minha família, meu pai Vicente (*In memoriam*), a minha mãe Inalda, minhas irmãs, Sheila, Socorro, Kátia e Susana, meus sobrinhos João Vitor, Gabriel, Morgana, Isadora e Mateus por acreditarem em meus sonhos e me apoiarem em todos os momentos de minha vida.

A todos os familiares e amigos que cooperaram direta ou indiretamente durante meu processo de formação.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória escolar e acadêmica até este momento.

Ao Instituto Federal do Piauí – IFPI, pelo apoio no desenvolvimento desse trabalho, e por todo incentivo ao desenvolvimento profissional de seus servidores.

Meus sinceros agradecimentos a todos!

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das teses e dissertações escolhidas para o foco da pesquisa.....	20
Quadro 2 - Perfil profissional dos/as professores/as	75

FIGURAS

Figura 1 - Organização das categorias e subcategorias de análises	32
Figura 2 Localização do município de altos.....	34

TABELAS

Tabela 1 - Índice de do desenvolvimento da educação básica do município de altos.	35
--	----

LISTA DE SIGLAS

- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração Educacional
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAAE** – Certificado de Apreciação Ética
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CP** – Conselho Pleno
- CPE** – Comitê de Ética e Pesquisa
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- EAD** – Educação a Distância
- EMATER** – Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural
- EMBRAPA** – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFPI** – Instituto Federal do Piauí
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PROINFANTIL** – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil.
- PTT** – Produto Técnico Tecnológico
- SEBRAE** – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- UAB** – Universidade Aberta do Brasil
- UEMA** – Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da formação inicial docente para a prática pedagógica do professor no contexto de sala de aula, face às transformações sociais que provocaram novas demandas nos processos de ensino e aprendizagem a partir da década de 90. A questão problema que orientou o desenvolvimento desse trabalho foi: A formação inicial do professor de ensino fundamental tem contribuído no contexto da sociedade contemporânea para além de uma dimensão instrumental da profissão, provocando mudanças significativas nas práticas docentes? Nesse entendimento, a formação inicial do futuro professor deve estabelecer um dialógico entre a base teórica do curso de licenciatura com a realidade do cotidiano escolar, possibilitando a compreensão do papel do professor como mediador de uma educação emancipatória. Buscamos refletir criticamente sobre a relação entre teoria e prática na formação inicial docente, por meio da análise das políticas de formação inicial docente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996, com apoio em estudiosos da área da Educação, como Saviani, Duarte, Freitas, Freire, Gatti, que concebem a educação numa dimensão crítica, por conseguinte, na formação de professores, sem prescindir de outros estudiosos que, oferecem subsídios para a compreensão do processo formativo, como Alarcão, Libâneo, Tardif, entre outros. A pesquisa é de natureza qualitativa, pelo seu objeto de viés humano, portanto, social e de abordagem descritiva. Como instrumentos para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e o memorial de formação, com 8 professores que atuam no ensino fundamental 1º ao 3º ano de 2 escolas da Rede Pública Municipal de Altos – PI. A organização e análise dos dados foram baseadas numa perspectiva crítica. Os dados foram agrupados em 2 grandes categorias de análise: Formação Inicial Docente e Prática Pedagógica. Os resultados da pesquisa apontam que os professores compreendem a importância da relação entre teoria e prática na formação inicial, contudo, essa relação configurou-se como um desafio nos cursos de licenciatura em que se graduaram, afetando o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora da realidade social dos educandos. Como Produto Técnico Tecnológico foi desenvolvido um curso de formação em um ambiente virtual de aprendizagem, plataforma campusonline do Instituto Federal do Piauí – IFPI, visando possibilitar uma reflexão sobre a formação docente e os desafios da prática de sala de aula. Conclui-se que o diálogo entre a universidade e a escola ainda se dá de forma fragilizada, considerando que, sendo a educação uma prática social, é preciso refletir sobre o processo de formação inicial do professor dada as novas demandas sociais que tornam o campo educacional permeado de incertezas e desafios.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Relação Teoria/Prática no Processo Formativo. Prática Pedagógica. Ensino Fundamental. Curso de Formação.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyse the contributions of initial teacher training to the pedagogical practice of teachers in the classroom context, given the social transformations that have led to new demands in the teaching and learning processes since the 1990s. The question that guided the development of this work was: Has the initial training of elementary school teachers contributed in the context of contemporary society beyond an instrumental dimension of the profession, causing significant changes in teaching practices? In this understanding, the initial training of the future teacher should establish a dialogue between the theoretical basis of the degree course with the reality of everyday school life, enabling the understanding of the teacher's role as mediator of an emancipatory education. We have sought to reflect critically on the relationship between theory and practice in initial teacher training, through the analysis of policies for initial teacher training from the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDBEN of 1996, with support from scholars in the field of education, such as Saviani, Duarte, Freitas, Freire, Gatti, who conceive education in a critical dimension, therefore, in teacher training, without neglecting other scholars who offer subsidies for understanding the training process, such as Alarcão, Tardif, Libâneo, among others. The research is qualitative in nature, due to its human bias object, therefore, social and of descriptive approach. As instruments for data collection, semi-structured interviews were carried out and a training memorial with 8 teachers who work in primary education from 1st to 3rd year in 2 schools of the Municipal Public Network of Altos - PI. The organization and analysis of the data were based on a critical perspective. The data were grouped into 2 major categories of analysis: Initial Teacher Training and Pedagogical Practice. The results of the research indicate that teachers understand the importance of the relationship between theory and practice in initial training, however, this relationship was a challenge in the degree courses in which they graduated, affecting the development of a transforming pedagogical practice of the social reality of the students. As a Technological Technical Product, a training course was developed in a virtual learning environment, campusonline platform of the Federal Institute of Piauí - IFPI, aiming to enable reflection on teacher training and the challenges of classroom practice. We concluded that the dialogue between university and school is still weakened, considering that education is a social practice, it is necessary to reflect on the initial teacher training process, given the new social demands that make the educational field permeated with uncertainties and challenges.

Keywords: Initial Teacher Training. Theory/Practice Relationship in the Training Process. Pedagogical Practice. Primary Education. Training Course.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problematização	15
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Geral.....	16
1.2.2 Específicos	16
1.3 Justificativa	17
1.4 Estado da arte em formação inicial de professores de 2019 – 2021	19
2 METODOLOGIA	27
2.1 Descrição da área de estudo	33
2.2 A educação em Altos	34
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: Um resgate pela história	36
4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL	53
4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/9.394/1996	53
4.2 Plano Nacional de Educação – PNE – 2001/2010	56
4.3 Plano Nacional de Educação – PNE – 2014/ 2024	62
5 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	67
5.1 Considerações sobre teoria e prática pedagógica na constituição docente... 67	
5.2 O diálogo entre teoria e prática como elemento necessário no processo de formação inicial docente	71
6 O PAPEL DA TEORIA E DA PRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	75
6.1 Percepções dos docentes sobre formação inicial: implicações da relação entre teoria e prática na constituição profissional docente	75
6.2 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: desafios e possibilidades	96
6.2.1 Sobre a construção colaborativa do curso	97
6.2.2 Metodologia do Produto Técnico Tecnológico.....	97
6.2.3 Avaliação do curso pelos professores	98
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	113

Apêndice A - Roteiro da entrevista com os professores.....	114
Apêndice B - Roteiro para a confecção do memorial de formação.	116
Apêndice C – Carta de apresentação aos professores.....	117
Apêndice D – Carta de apresentação do curso de formação - PPT.....	119
Apêndice E – Termo de consentimento livre esclarecido – TCLE.....	121
Apêndice F – Questionário para a elaboração do pré-projeto do curso	124
Apêndice G – Questionário de avaliação do curso	125
ANEXOS	128
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP	129

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre formação docente realizadas a partir da década de 80 têm revelado a necessidade de se refletir acerca da complexidade da tarefa de ensinar. Tais discussões apontam, inclusive, a necessidade de que os processos formativos ultrapassem a preocupação com a dimensão instrumental da profissão docente, para consolidar um paradigma que perspective a formação como processo de ressignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas.

Com a promulgação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – a formação do professor em nível superior para atuar na educação básica ultrapassou as fronteiras da especulação para transformar-se em norma, como fixa o Título VI – Dos Profissionais da Educação – no seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Apesar de admitir professores com formação na modalidade normal para o exercício docente na educação infantil e nos anos iniciais, a formação em nível superior para atuação na educação básica surge com a necessidade de formar profissionais que possam atender às demandas da sociedade no contexto das novas tecnologias e da globalização, que impuseram novas formas de organizações de trabalho. Assim, a LDBEN/96 assume um caráter inovador, se tornando um referencial na busca pela qualidade do ensino no país.

Muitas vezes nos perguntamos se o professor, ao sair da universidade está realmente preparado para enfrentar a prática de sala de aula, dado que muitos ainda no estágio sentem-se desmotivados em seguir. Estudos indicam que, em muitos casos, a formação do professor, em específica a formação inicial, mais precisamente a graduação em licenciatura, não oferece uma base suficiente como suporte para a atuação do professor (GATTI, 2021).

Nessa perspectiva Imbernón (2017, p. 64) advoga que:

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática.

Como nos diz Imbernón (2017), é preciso que o processo de formação do professor nas universidades busque um caráter reflexivo e crítico, o primeiro porque leva o professor a refletir sobre o seu papel na formação de sujeitos e o segundo porque o instiga a propor aos sujeitos que questionem, indaguem, argumentem, enfim, tornem-se sujeitos ativos no meio em que vivem.

Na atualidade, é cada vez mais evidente a necessidade de se superar uma herança de uma educação fundamentada na aprendizagem de saberes fragmentados, para uma aprendizagem que articule as partes do conhecimento que compõe a humanidade, que considere a totalidade do processo social e permita a compreensão do mesmo, onde o professor é o mediador desse processo. A necessidade que se impõe não é apenas discutir o cotidiano dos educandos, mas problematizar situações reais de suas vidas, provocando-os a procurarem soluções que os possibilitem compreender as diversas necessidades, contradições, e possibilidades no contexto em que se encontram.

No atual cenário educacional, o campo da formação inicial, conforme postulado por Gatti et al. (2019, p. 86), apesar de apresentar algumas mudanças, “[...] as diferenças entre discursos, normas e práticas se mantêm”. Os tempos mudaram e os sujeitos das escolas também, assim, os dilemas teóricos e práticos no campo da formação profissional docente precisam ser enfrentados adequadamente, considerando tais mudanças.

Esta pesquisa é relevante, pois aborda uma temática atual e se relaciona com as demais literaturas sobre o tema, as quais revelam uma crise educacional e a necessidade de uma reforma na maneira com é concebida a formação inicial docente.

Este estudo analisa a formação inicial do professor e suas implicações na prática de sala de aula do professor de ensino fundamental, buscando identificar a aproximação entre a teoria e a prática no contexto de duas escolas da rede

municipal de Altos - PI, bem como identificar concepções e mudanças na valoração e legitimação desses saberes teórico-práticos no contexto educacional.

A Dissertação está organizada nas seguintes seções:

A 1ª seção, que constitui a parte introdutória, apresenta as motivações de ordem pessoal que instigaram a investigação do tema, contendo a problemática a induzir a pesquisa, os objetivos, a justificativa e o estado da arte do objeto em estudo.

Na 2ª seção apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, destacando-se o lócus e os sujeitos da pesquisa, a natureza da pesquisa, os instrumentos para a coleta dos dados, bem como as dificuldades em realizar a coleta dos dados em decorrência da pandemia provocada pelo vírus Covid-19, os critérios para organização e análise dos dados.

A 3ª seção contempla um resgate histórico sobre a formação de professores no Brasil, considerando os três grandes períodos da história do país: colonial, imperial e republicano.

Na 4ª seção apresenta-se a análise das políticas nacionais de formação inicial de professores, a partir da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

A 5ª seção tem como foco a discussão central desse estudo que é a relação entre teoria e prática na constituição do profissional docente, tendo sido feitas considerações pertinentes sobre essa relação.

A 6ª seção comporta duas subseções. Na primeira, são apresentados os resultados da pesquisa aos quais se articulam as discussões realizadas com base nesses resultados. A segunda trata do Produto Técnico Tecnológico que constitui a proposta materializada de intervenção na realidade pesquisada.

A 7ª seção apresenta as considerações finais do estudo, em que são enfatizadas as significações que os professores atribuem à relação entre a teoria e a prática no exercício da sua profissão no contexto escolar, entre outros pontos relevantes.

1.1 Problematização

Os estudos realizados no campo da formação docente a partir da década de 1980 do século XX evidenciaram a necessidade de superação do modelo de

formação profissional que concebia o papel do professor como transmissor de conhecimentos, para um modelo de formação voltado para os saberes docentes, em que o papel do professor é mediar, por meio da sua prática a construção de conhecimentos, assegurando que os alunos aprendam com qualidade e sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, por mais que os estudos sobre a formação inicial e a prática docente do professor de ensino fundamental tenham contribuído significativamente para o debate sobre o tema, ainda temos muito caminho a percorrer, dado as demandas da sociedade da informação e do conhecimento, que tornam o campo educacional carregado de incertezas e imprevistos.

Dentro dessa perspectiva, esta pesquisa apresentou como questão de investigação: A formação inicial do professor de ensino fundamental tem contribuído no contexto da sociedade contemporânea para além de uma dimensão instrumental da profissão, provocando mudanças significativas nas práticas docentes? Para encontrar resposta a esta questão traçamos os objetivos a seguir:

1. 2 Objetivos

1.2.1 Geral

Analisar as contribuições da formação inicial docente para a prática pedagógica dos professores no contexto da sala de aula no ensino fundamental.

1.2.2 Específicos

- Descrever a formação inicial de professores de ensino fundamental com base no contexto histórico;
- Identificar as orientações da legislação educacional sobre formação inicial de professores a partir da década de 90 e possíveis implicações na prática desenvolvida por esses profissionais,
- Interpretar os sentidos e as significações que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental atribuem à sua formação inicial, por meio da análise das contribuições e desafios da relação entre teoria e prática no processo formativo inicial docente.

- Desenvolver um curso de formação para os professores do ensino fundamental por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, visando à apreensão, análise e intervenção na realidade vivida, a partir de estudos sobre a formação docente e a prática de sala de aula.

1.3 Justificativa

A formação inicial de professores vem sendo objeto de debates no Brasil e no mundo. Este trabalho surge a partir da indagação de como a formação inicial docente pode contribuir para a prática do professor. Entendemos que o processo de formação do professor há que traçar o diálogo entre teoria e prática para poder intervir nas dificuldades e necessidades de seus alunos quanto ao processo de aprendizagem.

O contexto da formação inicial de professores apresenta-se como um campo de pesquisa bastante fértil em face das preocupações emergentes na sociedade contemporânea, quanto às questões da complexidade do trabalho docente. Assim, diferentes dimensões dos processos formativos têm ganhado realce no cenário pedagógico e educacional.

Esta pesquisa nasceu das minhas inquietações e angústias vividas a partir do meu processo de formação acadêmica em Licenciatura, quando ainda no estágio me confrontei com um universo contraditório quanto à associação entre a teoria apreendida na universidade e a realidade escolar.

Tenho trabalhado desde 2005 nas redes privada, municipal, estadual e federal como docente. Trabalhei por 2 (anos) na Universidade Estadual do Piauí nos cursos de Licenciatura na modalidade EaD, onde fui professor da disciplina de estágio supervisionado, fato que me permitiu perceber com maior clareza o distanciamento entre universidade e escola, e ainda mais evidentemente, o descompasso entre a teoria e prática na formação inicial docente.

Pesquisas têm apontado a necessidade de propostas curriculares de formação de professores que contemplem a aproximação entre teoria e prática, procurando criar respostas novas para as diversas situações da realidade educacional, e assim, contribuir para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Ao realizarem uma pesquisa, em que se analisam os caminhos e as políticas de formação inicial de professores em estados do Brasil, Gatti, Barreto e André (2011, p. 91) esclarecem que:

Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, nos quais se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado.

A formação e a constituição de um docente são um processo complexo, dado que exercer a função docente em uma dimensão socializadora e consciente da formação de futuros cidadãos, somente é possível quando o professor tem consciência de sua responsabilidade social enquanto educador. E essa consciência precisa ser adquirida ainda no processo de formação do futuro professor, pois, embora, não haja uma fórmula única, pronta, para o ensino que contemple um processo de aprendizagem que viabilize o caráter transformador da educação dentro de uma realidade, a aproximação da base teórica do curso de formação inicial docente com situações reais do cotidiano escolar, possibilita o envolvimento do professor na (re) construção de práticas docentes que almejem processos emancipatórios do aluno, por meio da capacidade de pensar e agir criticamente.

Ao analisar as políticas de formação de professores no Brasil, Freitas (2012, p. 93) destaca que:

Nesse processo, tensões e desafios no campo da formação de professores se intensificam aprofundando as contradições históricas e revivendo os embates entre projetos históricos de educação, escola e sociedade e seus dilemas práticos e teóricos ainda não enfrentados adequadamente pelas políticas públicas.

É necessário haver uma ruptura nas atuais políticas de formação de professores em várias dimensões, como definido por Freitas (2012), sobretudo no que diz respeito aos aspectos teóricos e práticos do processo de formação do futuro professor.

Ainda de acordo com Freitas (2012, p. 93), “As reformas educativas das décadas de 1980 e de 1990, conformando as políticas da educação básica às novas

exigências demandadas pelas alterações no âmbito na organização do trabalho, geraram, nos diferentes países, um quadro de crise educativa”. A necessidade de tais rupturas se articula ao evidente fracasso das reformas na educação empreendidas nas décadas de 80 e 90, causadoras da crise que veio a afetar, sobremaneira, a qualidade da educação. Evidentemente, a formação de professores se inclui nesse contexto.

Portanto, é vital a necessidade do debate e do desenvolvimento de processos de formação docente que permitam o diálogo com as aprendizagens discentes de forma articular os conhecimentos, para possibilitar o processo de ressignificação, renovação, construção e busca de novos conhecimentos, que contribuirão para o desenvolvimento profissional do futuro professor.

1.4 Estado da arte em formação inicial de professores de 2019 – 2021

A formação inicial docente para atuação na educação básica no Brasil no século XXI tem ganhado relevância nos cenários de pesquisas nas universidades de todo o país. Torna-se relevante delimitar o estado da arte de pesquisas nacionais e sua correlação com o tema proposto neste trabalho.

Para elaborar este estado da arte, com base na abordagem qualitativa de nossa pesquisa, por meio da revisão sistemática de literatura, adotamos como procedimento, o levantamento, de caráter exploratório e bibliográfico de teses e dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com publicações entre os anos de 2019 a 2021.

Inicialmente realizou-se uma busca no portal da CAPES com o primeiro termo “Políticas de formação inicial docente”, um segundo termo com “Formação inicial de professores”, e um terceiro com “Relação teoria e prática na formação”. Encontrou-se na primeira busca, refinando os resultados 16 pesquisas entre teses e dissertações, na segunda busca com refinamento, foram encontrados 23 resultados entre teses e dissertações, e na terceira busca com refinamento dos resultados, encontramos 2 resultados entre teses e dissertações.

Objetivando refinar ainda mais nosso levantamento, decidimos ler os resumos das teses e dissertações encontradas nas buscas. Ao verificar os resumos, observamos que das teses e dissertações analisadas, 2 teses e 6 dissertações

continham palavras chave que usamos na pesquisa: formação inicial docente, formação de professores e relação entre teoria e prática.

Optamos por analisar além dos resumos, as considerações finais para uma melhor contribuição para nossa pesquisa e uma melhor compreensão dos trabalhos selecionados, que podem ser visualizados no quadro 1 (um).

Quadro 1 - Caracterização das teses e dissertações escolhidas para o foco da pesquisa

TESES/ TÍTULOS	AUTOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO
Implicações da formação inicial e o início de carreira docente: narrativas de professoras.	Adriana Lima Monteiro	2020	Universidade Federal do Piauí - UFPI
Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil.	Daniela de Lima Kramm	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
DISSERTAÇÕES/TÍTULOS	AUTOR (AS)	ANO	INSTITUIÇÃO
Trajetórias discentes no curso de Pedagogia da UFSJ: das expectativas iniciais às impressões finais.	Neuza Maria Câmara de Souza	2021	Universidade Federal de São João Del-Rei - UFSJ
Transição entre a formação inicial e o início da carreira docente: desafios e aprendizagens dos/as professores/as da Educação Infantil.	Leana Gioia Siqueira	2021	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Teoria, prática e formação pedagógica no curso de Pedagogia.	Islei Gonçalves Rabelo	2021	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência.	Andrea Cristiane de Paula	2020	Universidade de Taubaté - UNITAU
Perspectivas da formação inicial docente no início do século XXI.	Elcione Aparecida Borges Morais	2019	Universidade de Uberaba - UNIUBE
Formação inicial em pedagogia e aprendizagem docente: narrativas de professores dos anos iniciais de escolas de Santa Maria, RS.	Luciane Zamberlan Pasetto	2019	Universidade Franciscana - UFN

Fonte: Banco de dados da CAPES, 2021, com ajuste do autor.

Iniciamos nossa análise com a tese intitulada “Implicações da formação inicial e o início de carreira docente: narrativas de professoras”, de autoria de Monteiro (2020), em seu resumo a autora pontua que seu estudo tem como objetivo as implicações da formação inicial e o início da carreira docente. Monteiro (2020) parte do pressuposto de que a formação inicial tem implicações significativas na iniciação da carreira docente, quando se desenvolve como espaços de diálogo entre teoria prática e vice-versa. A autora afirma que a pesquisa revelou, ainda, que os professores, ao iniciarem suas atividades de sala de aula, vivenciaram o sentimento de solidão e muitos desafios no exercício profissional e buscaram superá-los mediante a mobilização de conhecimentos construídos no processo inicial de formação e do próprio conhecimento edificado ao longo da profissão, recorrendo, também, ao apoio de professores mais experientes.

Em suas considerações finais, Monteiro (2020) enfatiza que às discussões teóricas relativas ao início de carreira docente, revelaram ser uma etapa tão importante quanto crucial para formação de professores, porque abrange um período decisivo de socialização profissional que corresponde aos primeiros anos de atividades do professor iniciante em sala de aula. No decorrer desse processo, o iniciante vive sentimentos de descoberta, sobrevivência, solidão, incertezas e inúmeros desafios que se manifestam e marcam sua atividade profissional. A autora ressalta ainda que compreende que o processo formativo inicial permite ao sujeito em formação a construção de si, de aprender e reaprender consigo, com os outros e com o mundo. Para tanto, ao longo do curso, é preciso inquietar e instigar o futuro professor para que se envolva com sua formação acadêmica, reconhecendo que, embora não seja o único espaço que eles aprendem sobre a profissão, configura-se como uma base necessária para uma formação sólida e ampla.

Já Kramm (2020), em sua tese intitulada “Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil”, em seu resumo enfatiza que sua pesquisa constitui um estudo de revisão integrativa sobre as políticas de formação inicial docente de professores da educação básica no Brasil. Kramm (2020) identificou em seu estudo a preponderância de políticas emergenciais, principalmente as voltadas para a formação em serviço, e a falta de continuidade e coesão entre os programas, dificultando a consolidação de uma política nacional de formação docente. A referida autora ressalta ainda que as principais fragilidades

identificadas nas formações foram o desequilíbrio entre teoria e prática, e desarticulação entre universidade e a rede escolar.

Nas considerações finais, a autora aponta que nos trabalhos analisados para subsidiar sua pesquisa, ficou claro que há uma necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática no processo de formação de professores, afirmando que a formação docente implicaria, necessariamente, a associação da teoria e da prática, de maneira que professores e professoras pudessem refletir criticamente acerca da sua experiência docente, propondo mudanças no sentido da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Souza (2021), em sua dissertação de mestrado, com o título “Trajetórias discentes no curso de Pedagogia da UFSJ: das expectativas iniciais às impressões finais”, tem como objetivo principal trazer a voz dos discentes do curso de Pedagogia presencial/noturno da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) sobre as suas trajetórias no curso, apresentando desde suas expectativas iniciais, até suas impressões finais, no momento da conclusão. A pesquisa buscou ainda entrecruzar as vozes desses discentes com aquilo que preconizam algumas diretrizes teóricas sobre a formação docente em cursos de Pedagogia. A autora pontua que de acordo com a voz discente, o currículo do curso foi efetivo na busca da circularidade entre teoria e prática, mas alguns pontos são geradores de angústias, bem como de propostas de melhoria.

Em suas considerações finais, Souza (2021) esclarece que a docência significa simultaneamente ser docente e ser gestor e pesquisador. É, pois, um conceito que implica três formações ao mesmo tempo em que enfatiza uma delas, a docência principalmente. A autora enfatiza que os discentes do processo de aprendizagem trouxeram expressões e vozes de esperança, de motivação, de crítica, de mudanças. Os dados evidenciaram que são necessárias algumas mudanças significativas que vão adequar o curso de Pedagogia à realidade. É unânime o desejo de todos os futuros pedagogos de poderem ingressar no mundo do trabalho, em espaços escolares e não escolares, com práticas pedagógicas mais inclusivas.

Siqueira (2021), em sua dissertação intitulada “Transição entre a formação inicial e o início da carreira docente: desafios e aprendizagens dos/as professores/as da Educação Infantil”, apresenta em seu resumo como objetivo geral compreender os intervenientes referentes ao processo de transição entre a formação inicial e o

início na carreira docente descritos pelos/as professores/as que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu – SC. A autora ressalta que os participantes da pesquisa apontam a necessidade do apoio institucional e de uma formação ofertada pela rede de ensino, para os professores iniciantes em que contemple as rotinas das instituições e as especificidades da Educação Infantil para diminuir as inseguranças com relação ao trabalho realizado.

Ainda, de acordo com Siqueira (2021), em suas considerações finais, a relação entre a formação inicial e a atuação profissional dos professores no período de início na carreira docente é de suma importância e isso é percebido nas falas dos professores pesquisados que consideram o estágio curricular na formação inicial como uma das disciplinas mais relevantes para a atuação docente na Educação Infantil.

No que diz respeito à formação inicial e a sua relação com a prática profissional, parte dos professores da pesquisa tiveram experiências satisfatórias e outra parte não. Os professores iniciantes que tiveram experiências insatisfatórias em sua formação inicial destacaram que a graduação fornece conhecimentos muito teóricos e que é a vivência que forma o docente. Com isso, não há a preparação necessária para enfrentar os desafios com que se deparam. Por fim, Siqueira (2021) afirma que acredita que seja necessário um novo olhar em relação ao percurso formativo, a recepção do professor iniciante nas instituições e a formação continuada específica. Para que assim os professores que estão no início de sua carreira estejam mais bem capacitados e mais seguros quanto a sua atuação na Educação Infantil.

Na dissertação de Rabelo (2021), com o título “Teoria, prática e formação pedagógica no curso de pedagogia, em seu resumo afirma que tem como objetivo de pesquisa a relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia da Unimontes, de modo a desenvolver uma reflexão sobre a formação de professores a partir de uma breve historicização no Brasil e em Minas Gerais. A autora analisa que a prática pedagógica enquanto ação intrinsecamente relacionada à intencionalidade demanda conhecer elementos que possam subsidiar nossa compreensão da prática educativa, uma vez que, se a prática social transcende o espaço institucional escolar, ela está contida em um universo maior de atuação que é a diversidade social, ou seja, suas prática pedagógica enquanto professores do curso de Pedagogia da Unimontes é, de fato, uma prática que pouco dialoga sobre a prática

educativa para a diversidade; é fragmentada e não alinhada entre si numa direção coerente com a visão filosófica, epistemológica e pedagógica que fundamenta o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso enquanto formação inicial de professores.

Rabelo (2021) destaca que entende que seu objeto de pesquisa se justifica e se põe como pertinente, uma vez que este nasceu do seio de seu trabalho enquanto profissional da educação. A autora afirma que compreende leis, diretrizes, políticas públicas educacionais e curriculares, além de vivências cujo contexto histórico e social reporta aos paradigmas de uma sociedade capitalista que traz ideologicamente impregnada em suas relações, a contradição dos interesses entre as classes sociais. A mesma compreende também que a identidade do professor, assim como sua formação e sua prática pedagógica, se constituem e se reconstituem. Rabelo (2021) ressalta que ao descrever a história do curso de Pedagogia ao longo da História da Educação Brasileira e do estado de Minas Gerais, observou continuidades e rupturas nas/das políticas públicas educacionais. A autora esclarece que foi possível inferir que a formação de professores, a partir das políticas públicas que a definem, demanda uma busca constante pela superação da dicotomia na relação entre teoria e prática, tendo em vista que a formação docente deve buscar formar profissionais em condições de participar dos rumos das políticas curriculares para o curso de Pedagogia, e de construir uma prática pedagógica emancipada e que vise à *práxis*.

Na dissertação de Paula (2020) intitulada “A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência”, em seu resumo pontua que a formação inicial dos professores tem sido objeto de muitos questionamentos, dadas as exigências, responsabilidades e complexidade do novo perfil profissional do professor. A autora ressalta que o referencial teórico fundamentou-se em autores que vêm analisando o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação e o papel da prática na construção do conhecimento profissional dos docentes, no Brasil e em outros países.

Nas considerações finais de Paula (2020), é possível perceber que os estudos mostraram que, apesar de algumas iniciativas de políticas públicas que procuram aproximar a formação inicial da realidade escolar, a mudança do papel do professor e o questionamento da formação oferecida ainda se mantêm mais presentes no plano dos discursos do que no campo das práticas formativas, a

exemplo da questão de articulação entre teoria e prática que, apesar de tão estudada e discutida pelos acadêmicos não se concretiza nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação inicial de professores. Os resultados da pesquisa indicam que a experiência dos alunos *in loco*, em situações de exercício da docência, favoreceu a articulação da teoria vista na faculdade com a prática. Paula (2020) finaliza destacando que os resultados do estudo apontam, especialmente, a necessidade de entender os licenciandos como sujeitos da própria formação, e, portanto, deve-se proporcionar oportunidades para sua participação ativa em situações reais de trabalho, que favoreçam a aproximação entre o campo da formação e o campo do trabalho docente.

Já a dissertação intitulada “Perspectivas da formação inicial docente no início do século XXI”, de autoria de Moraes (2019) apresenta em seu resumo como problematização da pesquisa, o contexto social e algumas políticas educacionais que surgiram com a finalidade de ajustar as dificuldades enfrentadas na sala de aula pelos professores iniciantes em associar a teoria trabalhada em sua formação e a prática dentro da realidade das escolas. A autora destaca em seu resumo que, ao analisar os resultados, evidenciou-se a dissociação entre a teoria e a prática, a qual ocasiona às dificuldades no processo de formação docente inicial.

Em suas considerações finais, Moraes (2019) assinala que as constantes mudanças na sociedade alavancaram as pesquisas sobre o tema formação docente inicial. No entanto, as políticas educacionais não conseguem acompanhar estas mudanças, com isto, não conseguem suprir as necessidades no campo da formação docente inicial. Moraes (2019) alerta para o fato de que toda a formação inicial, pode se dizer que, é o momento ideal e mais adequado para reformulações que ocasionem uma formação docente mais solidificada. Uma vez que, a partir do desenvolvimento da pesquisa, notou-se a lacuna existente entre a teoria e a prática, as instituições formativas poderiam desenvolver atividades ou mecanismos que auxiliasse os alunos em formação a desenvolver uma lógica entre essas teorias e práticas desenvolvidas.

Pasetto (2019), em sua dissertação com o título “Formação inicial em pedagogia e aprendizagem docente: narrativas de professores dos anos iniciais de escolas de Santa Maria, RS”, apresenta em seu resumo como objetivo geral investigar de que modo a formação em Pedagogia repercute na aprendizagem docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A amostra foi

composta por nove (9) professores com formação em Pedagogia, que atuam nos anos iniciais, e as narrativas possibilitaram a compreensão de como a motivação à docência e a satisfação profissional caminham juntas, assim como as dificuldades encontradas por professores também são motivadoras na busca por uma melhor prática.

Em suas considerações finais, Pasetto (2019) esclarece que durante muito tempo, a concepção da profissão docente foi de transmissão de conhecimentos e, só assim era vista pela sociedade. Atualmente, essa concepção mudou, pois ser professor é mediar o aluno na construção de seus conhecimentos, é formar cidadãos críticos, reflexivos e transformadores de suas realidades. As narrativas dos participantes da pesquisa mostram que a relação teoria e prática é importante, mas o que se apresentou com maior relevância foi o fato de que, frequentemente, a teoria apresentou-se diferente da prática. Para os sujeitos do estudo, na prática é que ocorre a possibilidade de serem desenvolvidas novas habilidades e competências. Segundo os entrevistados, essas habilidades de relações ocorrem durante a prática em sala de aula, o que os fez buscarem alternativas para sanar suas dúvidas. Essas alternativas, conforme eles afirmaram, em sua unanimidade, somente se dão com a prática do cotidiano em sala de aula.

A análise das teses e dissertações no banco de dados da CAPES nos permite ver algumas características em comum com nossa pesquisa e, que a nosso ver são fundamentais quando pensamos em pesquisas educacionais sobre a formação de professores. Grande parte das pesquisas analisadas tem uma preocupação em demonstrar o quanto as políticas de formação docente estão em desconexo com a realidade educacional brasileira, é possível perceber ainda, que a dicotomia entre teoria e prática no processo de formação inicial ainda é um dos grandes desafios a serem superados na atualidade.

Após as leituras das teses e dissertações, é intensa a necessidade de mais pesquisas sobre políticas de formação inicial docente e a profissionalização do professor em sala de aula. Assim, acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para os debates, dialogando com as pesquisas já realizadas, possibilitando uma reflexão sobre o processo de formação inicial, com um olhar mais urgente para a necessidade de aproximação entre a universidade e a escola.

2 METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa é fruto da inquietação e da atividade investigativa do pesquisador que nasce de uma problemática contextual a respeito de um fenômeno social, e apoiado no conhecimento científico, tenta buscar respostas que possibilitem a compreensão dos fatos que o compõem.

Quanto ao objeto de estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, pois este tipo de pesquisa permite um estudo aberto do objeto, além de possibilitar aos sujeitos pesquisados um melhor envolvimento no processo de investigação. “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 2011, p. 12). Assim, compreendemos que a pesquisa qualitativa permite descrever e decodificar significados complexos a respeito das relações estabelecidas com o objeto de estudo, apontando caminhos para a compreensão tanto da dimensão objetiva quanto da subjetiva do mesmo, pois, o fenômeno social aqui pesquisado refere-se às pessoas que sentem, pensam e agem racionalmente dentro de uma realidade.

As pesquisas qualitativas ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, bem como a relação entre o pesquisador e o que é pesquisado, considerando as limitações situacionais que influenciam a investigação, na busca por soluções que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006). É importante que o pesquisador compreenda as condições reais e instáveis de uma investigação, bem como tenha consciência de que ele pode se deparar com situações que não foram previstas nas etapas, como foi o caso atípico em que se deu esta pesquisa.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa se caracteriza como explicativa. As pesquisas explicativas, segundo Gil (2017, p. 46),

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

A pesquisa explicativa busca identificar as causas e os efeitos dos fenômenos estudados, por meio da análise dos significados e valores atribuídos a eles pelos

indivíduos sociais investigados, na tentativa de determinar as causas dos eventos, dos acontecimentos e suas implicações na realidade social pesquisada.

Nessa perspectiva, o estudo se caracteriza como estudo de caso. O estudo de caso tem por objetivo proporcionar uma visão do problema ou identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. (GIL, 2017). Desse modo, esse tipo de estudo busca investigar o problema partindo de seu contexto real, tentando esclarecer as variáveis que o compõem, aprofundando os conhecimentos já existentes sobre o fenômeno e dando possibilidade de outras investigações sobre um mesmo objeto.

Utilizou-se o levantamento bibliográfico, utilizando-se fontes na internet, bibliotecas, Teses, Dissertações e artigos.

Dessa forma, elaborou-se um questionário semi-estruturado (Apêndice A), com perguntas abertas e fechadas, instrumento esse que possibilitou a realização de entrevistas com 8 (oito) professores, e o memorial de formação, que subsidiaram a captação dos dados da pesquisa.

A definição dos sujeitos da pesquisa foi essencial para o bom andamento da investigação. Com base no objetivo da pesquisa, para uma melhor compreensão do porquê das escolhas do pesquisador, é necessário estabelecer critérios.

Para a escolha dos professores adotou-se os seguintes critérios:

- Professores graduados em licenciatura plena;
- Professores em efetivo exercício em sala de aula;
- Professores que atuam no Ensino Fundamental I;
- Professores com exercício na rede municipal há no máximo 10 anos.

Das 13 escolas públicas municipais de ensino fundamental que estão localizadas na zona urbana da cidade de Altos – PI, encontramos um universo de 23 professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 3º ano, que atendiam aos critérios de escolha, destes, 8 (oito) professores aceitaram participar da pesquisa.

Esses 8 (oito) professores atuam em duas escolas: Unidade Escolar João de Paiva, localizada no bairro Baixão dos Paivas e a Unidade Escolar Maria do O Barbosa, localizada no bairro Boca de Barro.

Os instrumentos para a coleta de dados são ferramentas que auxiliam na apuração de informações para comprovação da problemática estudada.

Considerando os objetivos da pesquisa definiu-se a entrevista semiestruturada como primeira ferramenta para a coleta dos dados. De acordo com Minayo (2007, p. 65) “Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. A entrevista semiestruturada permite maior flexibilidade, o entrevistador é livre para conduzi-la da melhor forma possível, ela também oferece maior confiança ao sujeito entrevistado para falar, o que contribui bastante para o desenvolvimento de uma conversa espontânea, ao estabelecer o diálogo de forma mais natural, o entrevistado dará respostas mais autênticas, permitindo ao pesquisador coletar informações com qualidade.

Selltiz et al. (1967, p. 273, apud GIL, 2017, p. 113) afirmam que a entrevista é uma técnica “ [...] bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”. As informações que buscamos coletar dos indivíduos pesquisados não estavam disponíveis em registros documentais, pois se referem exclusivamente a cada um em sua individualidade. Assim, a entrevista semiestruturada permitiu captar as informações mais complexas por parte de cada indivíduo, e identificar as variáveis, quanto à percepção e o comportamento humano dos mesmos.

Cabe considerar que as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos, e foram transcritas de forma fidedigna. Para tanto, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), foi devidamente apreciado e assinado por todos os professores participantes da pesquisa.

O memorial de formação foi a segunda ferramenta utilizada para a coleta dos dados. Cada participante da pesquisa recebeu orientações para a escrita do memorial (Apêndice B). O memorial de formação é um gênero, que vem sendo gestado, em virtude do protagonismo dos educadores em relação à sua própria atuação e seu processo de formação. A valorização do registro escrito das experiências e reflexões possibilita a produção de textos, bem como a difusão entre educadores (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008).

Consideramos importante deixar registrado o contexto em que aconteceram as entrevistas, bem como os imprevistos, e como consequência, as alterações nas escolhas de realização das mesmas.

Em dezembro de 2019, na China, um vírus altamente contagioso, que pode causar danos, desde uma gripe simples até a morte, começou a circular infectando pessoas. Denominado de Covid-19, em pouco tempo, esse vírus se espalhou por todos os continentes, causando uma pandemia ao infectar milhões de pessoas em todo o mundo.

No Brasil, em meados de março de 2020, como medida de prevenção e combate à proliferação do vírus, adota-se o fechamento de todas as escolas do país, estabelecendo a continuação das atividades escolares por meio do Ensino Remoto Emergencial.

Considerando que as orientações das autoridades de saúde eram para mantermos distanciamento físico, pois as principais formas de transmissão acontecem por contato entre as pessoas, isso acarretou a flexibilização dos critérios inicialmente propostos para a coleta de informações, visto que não seria possível entrevistar os professores no contexto de seu trabalho, devido ao fechamento das escolas.

Como alternativa para coletar os dados, adotamos a ferramenta *google meet*, um aplicativo que faz parte do *Google*, por meio do qual pode-se realizar reuniões síncronas, dando a possibilidade de gravá-las para posterior análise. Assim, marcamos com cada professor (a), de acordo com seu tempo, um horário para realizar cada entrevista, tivemos que remarcar várias vezes, por conta de diversos fatores de ordem natural e/ou tecnologia, até que fosse possível cada professor (a) participar das entrevistas. Vale ressaltar, que três entrevistas foram realizadas presencialmente nas escolas, seguindo os protocolos de segurança estabelecidos pelas autoridades de saúde do município, como prevenção contra o vírus.

Com o objetivo de interpretar os dados empíricos coletados no processo de análise dos dados obtidos, com base no referencial teórico e em estudos já realizados no campo da pesquisa, bem como na questão norteadora desse estudo e nos objetivos propostos, optamos pela técnica de análise de conteúdo.

Severino (2007, p. 121) define a análise de conteúdo como:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

A análise de conteúdo possibilitou a compreensão das percepções que sujeitos envolvidos na pesquisa apresentaram por meio da entrevista e do memorial de formação quanto à formação inicial docente e à prática pedagógica.

Iniciamos a análise de conteúdo pela pré-análise que, segundo Franco (2008, p. 47),

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um de buscas iniciais, de intuições de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento de operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise.

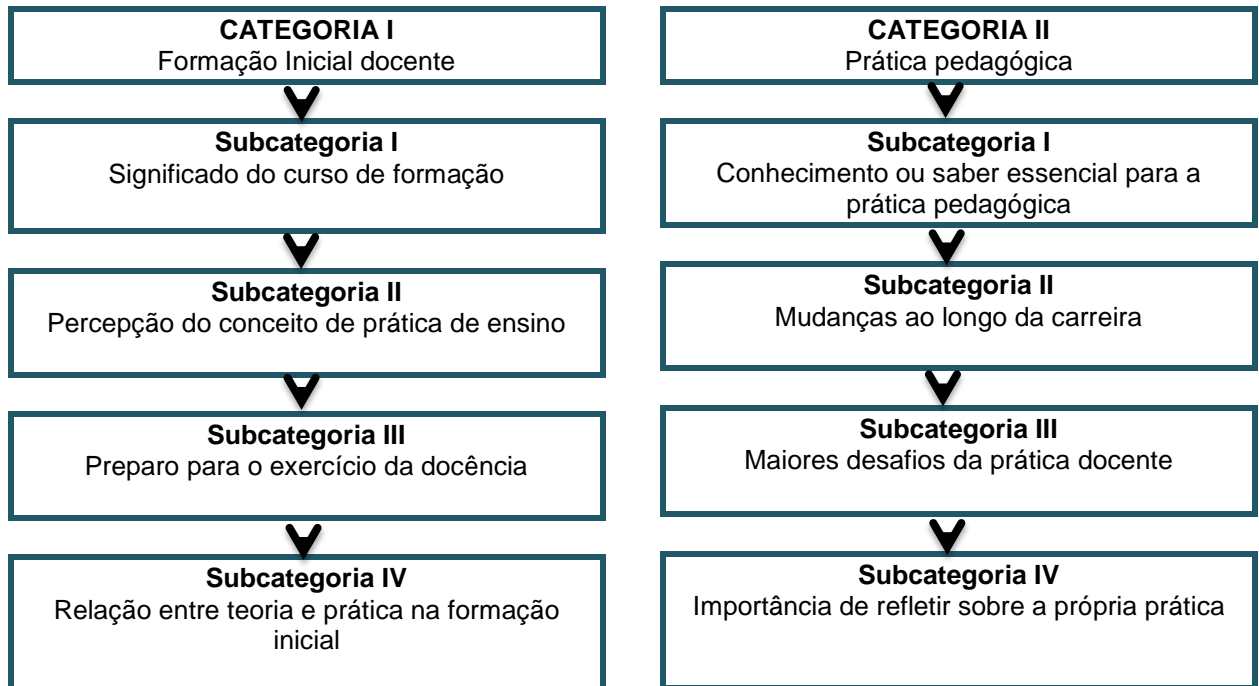
A pré-análise nos permitiu sistematizar as ideias iniciais, com o objetivo de organizar o material a ser analisado de forma a possibilitar a transformação dos dados brutos em formatos mais apropriados para análise. Em nosso estudo, inicialmente realizamos a escuta dos áudios das gravações das entrevistas e, posteriormente, realizamos a transcrição fidedigna das falas dos professores, bem como a leitura cuidadosa de cada memorial de formação, buscando encontrar pontos de convergências ou divergências.

De posse desse material, partimos para a fase seguinte, que foi a organização dos dados por categorias e subcategorias de análises. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em critérios definidos (FRANCO, 2008).

É importante salientar que essa divisão foi realizada para uma melhor compreensão do leitor. As categorias foram dispostas na seção 6 (sete) deste trabalho, através de citações ilustrativas provenientes das narrativas dos professores produzidas por meio da entrevista e do memorial de formação.

A figura 1 (um) sintetiza como estão organizadas as categorias e subcategorias de análise da pesquisa

Figura 1 - Organização das categorias e subcategorias de análises



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras, requer que o pesquisador busque o oculto, para além das aparências (Bardin, 2011). A palavra carrega consigo bem mais do que o significado em si mesma, ela carrega valor no sentido de expressar e comunicar o nosso interesse. Nessa perspectiva, todo discurso está permeado de ideologias, sentimentos, propósitos para além das palavras que são expressas.

Ressaltamos que assumimos uma postura de análise dos dados com base em uma perspectiva crítica, e nesse sentido, nossas discussões se baseiam em teóricos que também convergem para essa perspectiva.

Para Gamboa (2018, p. 114), nas abordagens críticas, “[...] os fenômenos devem ser estudados considerando seus entornos, seus ambientes naturais, os contextos onde se desenvolvem e têm sentido. Nesse sentido, essas abordagens podem ser consideradas críticas”. Buscamos, sobremaneira, nos posicionarmos de maneira responsável e construtiva quanto à interpretação dos dados da pesquisa, considerando os elementos que compõem os dados e que se relacionam com o tema pesquisado.

Entender a essência do fenômeno objeto desta pesquisa, não é compreender de maneira simples, é necessário questionamento e reflexão que transcenda o aparente, como postulado por Kosik (2011, p. 13) “a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um “detour”. Assim, é necessário uma atitude questionadora e um pensamento crítico face à realidade dada aparentemente, rompendo os aspectos que explicam os fenômenos de forma imediata, para uma análise mais profunda, no sentido de desvendar as contradições relacionadas aos fenômenos.

Desse modo, a abordagem crítica permitiu analisar os dados, por meio dos aspectos relativos aos processos de inferências interpretativas a partir dos resultados obtidos na categorização, buscando a compreensão do papel desses elementos na constituição do fenômeno social pesquisado.

Ressaltamos que, seguindo os padrões éticos em pesquisas com seres humanos, com o objetivo de preservar os interesses, integridade e dignidade dos participantes que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, a mesma foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (CEP/UEMA), com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE: 52424021.0.0000.5554, e número do parecer: 5.130.144 (anexo A), pautando-se nas orientações e protocolos que permitem o desenvolvimento ético da pesquisa.

2.1 Descrição da área de estudo

A pesquisa deu-se em duas escolas municipais, localizadas no município de Altos no estado do Piauí, que faz parte da grande Teresina, a 40 km de distância da capital; tem uma população estimada em 40.681 pessoas em uma área total de 957,62 km², conforme dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2021.

A história de Altos começou a partir de 1.800, quando João de Paiva Oliveira veio com sua família do Ceará para iniciar o povoamento da região, hoje denominada de município de Altos. Posteriormente à chegada da família Paiva, iniciou-se um processo de formação administrativa, e por meio da lei estadual nº 1401, de 18 de Julho de 1922, Altos foi elevada à categoria de Distrito, e em seguida foi elevada à condição de cidade.

O município de Altos é cartograficamente limitado com os seguintes municípios: ao norte com José de Freitas, ao nordeste com Campo Maior, a leste com Coivaras, a sudeste com Alto Longá, ao sul com Pau D'Arco do Piauí e a oeste com Teresina, conforme figura abaixo.

Figura 2 Localização do município de Altos



Fonte: IBGE, 2020

A economia em Altos é predominantemente agrícola, com empresas individuais e cooperativas do ramo, contam com parcerias de órgãos como Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Dentre as várias culturas desenvolvidas ao longo do território Altoense, as de maior destaque são: milho, feijão, arroz, mandioca, algodão, cana-de-açúcar, incluindo ainda a produção de manga, laranja, castanha de caju. Na atividade pecuária tem predominância a criação de bovinos, caprinos, suínos, ovinos.

2.2 A educação em Altos

O ensino municipal em Altos foi regulado pela Lei nº 245 de 2009, que dispõe sobre a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino do município, e dá outras providências.

Altos, enquanto Sistema Municipal de Educação, conta com um Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Merenda Escolar, Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e com uma rede própria de escolas.

A rede de ensino é composta por 52 escolas e 3 anexos¹: sendo 10 de Educação Infantil - zona urbana, 13 de Ensino Fundamental - zona urbana (3 anexos), 5 de Ensino Fundamental - zona rural e 24 escolas - zona rural (Multisseriado). Atualmente, o número total de alunos matriculados na rede de ensino é 7.406.

Os dados da qualidade da educação no município podem ser verificados através do Índice de do Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB², como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1 - Índice de do desenvolvimento da educação básica do município de Altos.

METAS PROJETADAS						
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2.7	3.1	3.5	3.7	4.0	4.3	4.6

IDEB OBSERVADO						
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3.2	3.8	4.6	4.2	4.6	5.3	6.2

Fonte: INEP, 2020, com ajustes do autor.

Pelos resultados referentes aos índices de desenvolvimento da Educação Básica do Município de Altos, conforme a avaliação da qualidade da educação básica, índices estes que representam a qualidade da educação no município, notamos um crescente desenvolvimento na qualidade da educação, conforme as notas apresentadas no quadro 3 (três) entre os anos de 2007 e 2019.

Dessa forma, com base nos objetivos propostos, com o intuito de viabilizar o propósito da pesquisa, foi possível definir o campo da pesquisa, os critérios para seleção dos sujeitos, o melhor método, as técnicas, e os melhores instrumentos, objetivando uma ação eficaz, para alcançar aquilo que nos propusemos enquanto pesquisadores.

¹ Prédios com salas de aula administradas diretamente por uma unidade escolar principal.

² O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho dos estudantes avaliados pela Prova Brasil.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: Um resgate pela história

O debate sobre a formação de professores no Brasil é um tema que está diretamente ligado à própria formação histórica do país, em seus aspectos políticos, econômicos e culturais.

Na tentativa de compreender a história da formação de professores no Brasil, esta seção apresenta uma breve análise desse processo com base nos três grandes períodos da história do país.

A instrução da população no período colonial fez-se necessária em virtude do interesse dos portugueses em estabelecer sua cultura em detrimento da cultura indígena, que predominava no período inicial da colonização. Com o tráfico de populações africanas para o Brasil, sob a condição de escravos, a hegemonia portuguesa tende a se consolidar, subjugando também as expressões culturais e religiosas desses povos, juntamente com a indígena.

Duas importantes instituições se destacaram no período inicial da colonização, o Estado e a Igreja.

Segundo Fausto (2013, p. 60),

Ao Estado coube o papel fundamental de garantir a soberania portuguesa sobre a Colônia, dotá-la de uma administração, desenvolver uma política de povoamento, resolver problemas básicos, como mão-de-obra. [...] o papel da igreja se tornava relevante. Como tinha em suas mãos a educação das pessoas, “o controle das almas” na vida diária, era um instrumento muito eficaz para veicular a ideia geral de obediência e, em especial, a de obediência ao poder do Estado.

Essa relação entre Estado e Igreja no período inicial da colonização visava garantir a disciplina social da colônia, assim como possibilitar a difusão da política social portuguesa. A igreja era responsável por disciplinar a população indígena de acordo com os preceitos cristãos europeus, promovendo o acultramento destes, por meio de ações educacionais.

Para consolidar esse processo de acultramento da população indígena, no dia 29 de março de 1549, chegam ao Brasil o 1º Governador – Geral Tomé de Sá, acompanhado de seis Jesuítas liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. Apenas quinze dias depois, os missionários já faziam funcionar, na cidade de Salvador, uma escola de Ler e Escrever. Assim, marcava-se o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil

(ARANHA, 2006). O padre Manoel da Nóbrega foi responsável por estruturar o ensino nessa época.

Numa sociedade rígida, centrada na hierarquia e fundada na religião, o ensino promovido inicialmente pelos jesuítas não buscava somente a conversão, mas também a confirmação da organização social portuguesa. A vida cotidiana da Colônia, as guerras entre os grupos indígenas, as guerras dos portugueses contra os indígenas, a escravidão, a vida nos engenhos, nos sertões e nas vilas, a religiosidade praticada pelo clero secular não penetravam nas escolas. Ou seja, a cultura colonial estava afastada do ensino escolar (ALMEIDA, 2018, p. 38)

Os jesuítas tinham domínio hegemônico nos processos educacionais da colônia. Segundo Aranha (2006, p. 139), “[...] nessas circunstâncias, a educação assumia papel colonizador”, onde por meio de atividades missionárias se difundia a fé na religião como ferramenta para a implantação da política de dominação portuguesa, pois a igreja também se submetia ao domínio português, como postulado por Almeida (2018, p. 39):

A educação escolar no Brasil colonial atenderia aos interesses da camada política dirigente portuguesa que experimentava as mudanças religiosas, científicas, econômicas e sociais em curso na Europa nos séculos XVI ao XVIII. Havia um elo entre a colonização e o processo educacional.

A legitimação do poderio de Portugal se dava por meio de estratégias legais e políticas que favoreciam a manutenção do sistema de dominação. O processo educacional visava o controle da população, por meio da ressocialização das comunidades indígenas durante o período da colonização.

Caracterizada pelo domínio econômico imposto por Portugal, a economia no Brasil colonial era essencialmente agrícola, tendo inicialmente os índios e, posteriormente, os africanos como recursos humanos para o trabalho. Nesse contexto, a educação não constituía meta prioritária, pois o exercício das funções agrícolas não exigia formação especial (ARANHA, 2006).

A respeito da formação de professores nesse período da colonização, Saviani (2009, p.144) esclarece que. “[...] nesse primeiro momento não se manifesta preocupação explícita com a formação de professores”. Os jesuítas figuravam como educadores e o ensino era vinculado à política colonizadora impetrada pela organização social portuguesa. Por mais de dois séculos os jesuítas promoveram a catequese dos índios e a formação intelectual dos filhos dos colonos.

No século XVII, ocorreram grandes transformações sociais em decorrência do crescimento do capitalismo no mundo, o comércio de cabotagem, que por muitos anos figurou como a principal atividade econômica na colônia, assume características empresariais. E uma nova ordem se consolidou, como esclarece Aranha (2006, p. 271):

Embora, recebessem educação padronizada, os brasileiros entravam em contato com outros estilos de vida e traziam as aspirações da civilização urbana mais avançada vislumbrada no Velho Mundo para contrapor ao modo de vida rural e patriarcal da colônia. Esses elementos de diferenciação fizeram germinar ideais políticos e sociais reveladores da insatisfação com o *status quo*.

Nessas circunstâncias, o ensino tradicional e conservador oferecido pelos jesuítas não atendia à nova demanda da sociedade, somando-se a isso, o temor do Estado, visto o crescente poder político e econômico exercido pelos jesuítas na colônia, resultaram na expulsão³ dos mesmos do Brasil, no século XVIII.

Após a expulsão dos jesuítas o então, Ministro Marquês de Pombal, inicia várias reformas visando, inovações no sistema educacional brasileiro. Os novos programas de ensino objetivavam oferecer aulas de línguas modernas, e das ciências, contrapondo-se à tradição jesuíta, que não contemplava tais disciplinas.

Conhecidas como Reformas Pombalinas, nome dado em homenagem ao seu precursor, conforme esclarece Saviani (2014, p. 107), “Estas tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos”. A educação passa, então, a atender os interesses comerciais da coroa na tentativa de modernizar a sociedade em favor do desenvolvimento de Portugal.

No âmbito das Reformas Pombalinas, através do Alvará de 28 de Junho de 1759, foram introduzidas as aulas régias, a serem mantidas pela Coroa. As aulas régias representaram a primeira sistematização do ensino público oficial no Brasil, eram ministradas por professores nomeados pelo governo.

As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam como uma determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos

³ A expulsão dos Jesuítas se deu em todas as colônias portuguesas naquela época, por determinação do Marquês de Pombal, então Ministro de Portugal, estando essa política impregnada das ideias iluministas em franca difusão.

podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si (SAVIANI, 2014, p. 108).

As aulas régias tinham o objetivo de secularizar o ensino, dando ênfase ao ensino rápido e eficaz, ao menos para o Estado, pois, preparava a elite para fins econômicos e políticos.

Um dos eventos mais significativos nesse período foi a criação, pelo Bispo Dom Azeredo Coutinho, do Seminário Maior Nossa Senhora da Graça, também conhecido como Seminário de Olinda, que tinha como objetivo a formação de padres e educadores, dando destaque ao ensino das ciências, das línguas vivas e da literatura moderna. Preocupou-se também com o desenvolvimento de uma nova metodologia de ensino (ARANHA, 2006).

Com respeito ao Seminário de Olinda, Saviani (2014, p. 110) esclarece que,

O Plano de Estudos concedia um espaço importante para a filosofia na qual ocupava lugar especial a filosofia natural, com os estudos de física experimental, história natural e química. Tudo isso presidido por um espírito primordialmente prático, afastando-se do caráter especulativo de que se revestia o ensino jesuítico de filosofia.

O Seminário formava em uma perspectiva de investigação da natureza, o que caracterizou uma grande inovação no campo educacional, pois além de oferecer o ensino das ciências humanas, passou a oferecer, também, o ensino das ciências da natureza, representando naquela época uma modernidade, portanto, constituiu-se como um marco na história da educação no país.

Cabe ressaltar, ainda, no período colonial, o surgimento de uma nova força de trabalho, o trabalho assalariado. Assim, o trabalho escravo, que até então era a principal mão-de-obra na colônia, passou a ser condenado pelos países europeus. Nessas circunstâncias, adicionada às transformações de ordem econômica, política e cultural que estavam em curso, o sistema colonial tende a ter o seu ciclo encerrado.

A análise do contexto educacional no período colonial nos permite perceber que não havia instituições de ensino específicas para a formação profissional de professores, uma vez que a preocupação maior era que os que exercessem a função de “educador” assumissem o compromisso com a instrução da população, principalmente no que diz respeito às habilidades de ler e escrever, para a consolidação dos interesses do Estado.

No século XVIII, ocorrem vários movimentos reivindicando a separação política de Portugal e a metrópole, ou seja, visando a independência do Brasil, sendo um dos principais motivos de insatisfação, o pacto colonial estabelecido na colônia, que estabelecia que Portugal fosse beneficiado com as atividades econômicas de suas colônias sem a possibilidade de livre comercialização.

Diante dessas circunstâncias, em 7 (sete) de Setembro de 1822, foi proclamada a independência do Brasil. Com isso, o Brasil deixava de ser colônia de Portugal e passava a ser uma nação independente. Apesar dos anseios por mudanças na organização política e econômica reivindicados pela população, a independência não provocou tais mudanças de imediato. Como afirma Fausto (2013, p. 146), “[...] a emancipação do Brasil não resultou em maiores alterações da ordem social e econômica, ou da forma de governo”. O país organizou-se como monarquia, com Dom Pedro I como imperador.

Dois acontecimentos merecem atenção nesse período, a instalação da Assembleia Nacional Constituinte em 1823, dando origem à Constituição Política do Império em 1824.

A constituição representava um avanço, ao organizar os poderes, definir atribuições, garantir direitos individuais. O problema é que, sobretudo no campo dos direitos, sua aplicação seria muito relativa. Aos direitos se sobrepunha a realidade de um país onde mesmo a massa da população livre dependia dos grandes proprietários rurais, onde só um pequeno grupo tinha instrução e onde existia uma tradição autoritária (FAUSTO, 2013, p. 149).

Embora, a constituição pregasse um ideal de parlamentarismo, objetivando limitar os poderes do monarca, possuía um forte caráter centralizador, uma vez que instituiu o poder moderador, que conferiu ao imperador um importante instrumento que lhe permitia intervir em caso de conflitos interinstitucionais, pois este poder tinha preponderância sobre os demais poderes.

No campo educacional, no período inicial da independência, sob a outorga de Dom Pedro I, promulga-se a Lei de 15 de Outubro de 1827, que criou Escolas de Primeiras Letras nos lugares mais populosos do império, estabelecendo que as escolas fossem de ensino mútuo. Quanto aos conteúdos fundamentais a serem ensinados, a referida lei estabelece em seu Art. 6º que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

A instrução da nação, sobretudo, das classes inferiores, constituía-se como uma estratégia do Estado, pois, essa política de implementação das Escolas de Primeiras Letras era essencial para a existência do Estado, uma vez que se apresentava como uma forma de tirar o povo da ignorância e normalizar saberes, comportamentos e atitudes.

Quanto à formação dos professores, a Lei de 15 de Outubro de 1827 estabeleceu que os professores que não tivessem a necessária instrução no modelo de ensino mútuo, seriam instruídos em curto prazo nas escolas da capital às suas próprias custas. Portanto, vemos a exigência de um preparo didático, ainda que seja mínimo, para o exercício da profissão, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009).

Para lecionar nesse modelo de escola, que era também chamado de escola artesanal, Vicentini e Lugli (2009, p. 30) destacam que “no caso dos mestres de primeiras letras das aulas oficiais, mantidas pelo Estado, estes deveriam provar saber ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar ensino de religião aos seus alunos”. Assim, fica evidenciada a necessidade por parte dos professores de ter o conhecimento adequado para o ensino, pelo menos em referência às circunstâncias da época.

Segundo Tanuri (2000, p. 63), “[...] há preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método”, o que nos permite perceber a partir da referida lei uma preocupação com a instrução dos professores, evidenciando a necessidade de um “preparado didático” para o exercício da docência nessas escolas.

Uma nova reforma educacional no cenário brasileiro ocorreu com a promulgação da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, também conhecida como Ato Adicional de 1834. Por essa lei, o ensino foi descentralizado, e, em consequência, a instrução primária e secundária ficou a cargo das províncias; o governo central ficou responsável pelo ensino de todos os graus apenas na capital do império.

Com essa nova configuração no ensino brasileiro a preocupação com a formação de professores ganha outras nuances e, a partir de 1835 cria-se as Escolas Normais, com base nos modelos dos países europeus, visando à preparação de professores para o ensino nas escolas primárias, por meio de uma formação específica voltada para a correta aplicação do método de Ensino Mútuo, também conhecido como Método de Lancaster.

A primeira Escola Normal do país foi instituída na província do Rio de Janeiro em Niterói, pelo Decreto nº 10, de 1835. Um fato que marcou esse início foi a proibição da admissão de mulheres. Esse modelo de Escola Normal foi reproduzido na maioria das províncias nas décadas seguintes.

Assim, as Escolas Normais se configuravam como as primeiras formas de preparo à profissionalização docente no país, instituindo um caráter de modernidade na educação baseadas em modelos adotados na Europa. Contudo, essa transição carregou consigo as características das escolas de primeiras letras, pois o preparo didático-pedagógico ainda era precário.

Como esclarece Saviani (2009, p. 144), ao estudar as primeiras escolas normais instituídas no país:

No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras.

As escolas normais não lograram êxito em suas primeiras décadas de existência, eram caracterizadas por uma existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. Diversos fatores afetaram esse crescimento; como a falta de interesse da população, que era predominantemente agrária e marcada pela escravidão. Nessas escolas, a idade mínima para ingresso era de 18 anos, enquanto que nas escolas de primeiras letras, a idade para ingresso era de 12 a 13 anos. Em sua maioria, os professores que atuavam nessas escolas não possuíam formação específica. “Desta perspectiva, é compreensível que as pessoas naquele momento histórico não vissem sentido em matricular-se na Escola Normal” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 34).

Ao estudarem a formação inicial das escolas normais no Brasil, Vicentini e Lugli (2009, p. 34) ressaltam que:

Fazer um Curso Normal, não era, como hoje, permanecer durante um número definido de anos estudando um conjunto de disciplinas em sequência, lecionadas por especialistas, para obter um diploma. Essas escolas foram, até meados do século XIX, estabelecimentos a cargo de um único professor, que lecionava a totalidade da matéria.

O fato de não ter disciplinas sequenciadas e professores especialistas para ministrar as mesmas, considerando a organização curricular estabelecida nas escolas normais, não era possível seguir um percurso de aprendizagem seriado e significativo.

Em 1870, o mundo, sob os ideais iluministas, passou por grandes transformações de caráter ideológico, político e cultural, que afetaram diretamente o modo de vida e as relações sociais a partir de uma visão científica da realidade.

Nas palavras de Vicentini e Lugli (2009, p.35),

A partir desse momento, passou a haver um debate relativo às vantagens da introdução de disciplinas científicas no currículo, tais como química, botânica, física, zoologia e higiene, uma vez que a influência positiva no pensamento sobre a educação já se fazia sentir.

No campo da educação, essas repercussões creditaram um novo olhar, provocando uma valorização das escolas normais e diversos projetos de melhorias foram surgindo. Dentre esses projetos, podemos destacar os projetos de Rui Barbosa, em 1882, e Cunha Leitão em 1886, que concediam subsídios às escolas normais, e evidenciaram o reconhecimento da importância do ensino primário, ao proporem em seus projetos uma organização nacional do ensino sob a tutela do estado.

A respeito das escolas normais nessa época, Tanuri (2000, p.66), esclarece que,

Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento do seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino [...] o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos.

Um novo padrão de escola normal se firmou pelo país, com base em um novo currículo que previa uma organização curricular com disciplinas separadas e ministradas por especialistas, além da superação da exclusão feminina. O

magistério feminino surge, então, para contribuir como uma alternativa de mão de obra para a escola primária, e mais tarde, passou a ser a clientela predominante nessas escolas.

A respeito do objetivo da formação de professores nesse período, Aranha (2006, p. 228) ressalta que, “Desta feita, o que se propunha era preparar o professor para saber se portar, saber o que ensinar e saber como ensinar”, o que nos permite dizer que não havia de fato uma preocupação com um método pedagógico específico, persistindo a tradição das escolas de primeiras letras.

Contudo, cabe ressaltar que a formação de professores no Brasil levou em consideração modelos internacionais, como é o caso das escolas normais, que adotavam o modelo europeu, apesar de todas as dificuldades de desenvolvimento, representaram um avanço na formação docente no país. Portanto, a educação no período imperial, no que diz respeito à formação de professores, representou um período de grandes mudanças, que marcaram história da educação brasileira.

A partir de 1889, inicia-se no Brasil o período da Primeira República, embora, com a economia ainda predominantemente rural nesse período, tendo a produção de café o principal destaque. Entretanto, o crescimento industrial no país já se fazia notar, com contração de maior parte das fábricas no estado de São Paulo, que naquela época, representava o principal polo industrial do país.

Um fato marcante para esse período foi a promulgação da Constituição do Brasil, em 1891, que estabeleceu o regime de presidencialismo no país, além da separação dos poderes entre igreja e estado.

A respeito do campo educacional no período em que se inicia a República, Aranha (2006, p. 523) afirma que “A Constituição Republicana de 1891, ao reafirmar a descentralização do ensino, atribuiu à União a incumbência da educação superior e secundária, reservando aos estados o ensino fundamental e profissional”. O direito à educação estava disciplinado na referida constituição, bem como as responsabilidades da União e dos Estados no que diz respeito à oferta da educação no país.

Dentro dessa perspectiva de um novo padrão da escola normal, o estado de São Paulo, sob a direção de Caetano Campos, fixa a reforma da instrução pública. Segundo Saviani (2009, p. 144), “[...] a reforma foi marcada por dois fatores importantes: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola

modelo anexa à Escola Normal. Esse modelo por meio da Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893, passou a ser referência para os outros estados do país na formação de professores. Desse modo, a formação de professores ganhou um novo caráter, exigindo uma organização curricular e o preparo didático-pedagógico que garantisse uma melhor qualidade na sua formação.

Apesar da relevância da reforma paulista, seus propósitos de inovação do ensino não se consolidaram. A expansão desse padrão de escola normal não se traduziu em avanços significativos, pois ainda predominava a marca da força padrão até então dominante, centrada na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (SAVIANI, 2009).

Tanuri (2000, p. 70), ressalta que, nesse período,

As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo.

A necessidade de superação do currículo tradicional das escolas normais para atender a demanda por uma formação de professores com um conhecimento especializado impulsionaram novas reformas no campo educacional.

Em 1930, sob o governo provisório de Getúlio Vargas, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, indicado como ministro Francisco Campos. A partir desse momento, tem-se início no Brasil uma série de medidas conhecidas como a Reforma Francisco Campos. Dentre elas, destacamos a criação do Conselho Nacional de Educação; organização do ensino superior no Brasil; e a organização e consolidação do ensino secundário. “Com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central” (SAVIANI, 2014, p. 196).

Essas inovações na educação brasileira decorreram de um movimento chamado Escola Nova, um movimento de renovação do ensino, especialmente na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. Sob o ideário de educar para a vida, esse movimento teve como característica a centralidade do aluno no processo educativo,

opondo-se à escola tradicional, onde o aluno era passivo, o professor possuía a autoridade e os alunos deveriam obedecê-lo.

Em 25 de Março de 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 26 educadores brasileiros, que figuravam como intelectuais da época.

Em termos políticos o “Manifesto” expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados Federados (SAVIANI, 2014, p. 254).

O manifesto apresentado pela elite intelectual vislumbrava a possibilidade de interferir nas políticas de educação nacional, exercendo o controle da educação no país.

O documento apresentou propostas e soluções para a educação brasileira. Dentre elas, um nova concepção de educação, vista como um problema social.

O manifesto apresenta a novidade de vislumbra a educação como um problema social. Mas não se detém aí. Para ele, o método científico, aplicado ao estudo dos problemas educacionais, acabou gerando uma nova concepção de educação, segundo a qual é o educando, com seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica (ROMANELLI, 2012, p. 146).

O movimento defendia uma educação ativa, onde o aluno era incentivado a desenvolver autonomia, ou seja, aprender por si mesmo, aprender fazendo, sendo protagonista do processo educacional e, o professor um facilitador da aprendizagem.

Ainda de acordo com Romanelli (2012, p. 147),

O manifesto sugere em que deve consistir a ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação. Reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação, e ao Estado o dever de assegurá-la e assegurá-la de forma que ela seja igual e, portanto, única, para todos quantos procurem a escola pública.

É possível perceber a preocupação com o caráter social da educação, a ideia de uma escola para todos, um ensino democrático, em defesa da população, sobretudo os mais desfavorecidos, a favor de uma participação na vida política do país.

Quanto a formação de professores expressa no manifesto, Saviani (2014, p. 249) esclare que:

[...] a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades. O princípio de unidade da função educacional implica a unidade da função docente mediante a qual os professores, a par da formação de nível universitário, deverão ter também remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio próprio dos educadores.

A formação em nível superior buscava dar ênfase ao desenvolvimento do ensino superior no país, bem como se pautava na necessidade do educador estar consciente das possibilidades de sua atuação dentro da sociedade, contextualizando a formação e profissionalização docente.

Ainda, em 1932, foi publicado o decreto nº 3.810, de 19 de Março, que instituiu uma nova reforma no campo da educação no país - a implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal, por Anísio Teixeira, e posteriormente em 1933, com a implantação do Instituto de Educação de São Paulo, por Fernando Azevedo. Com o advento dos institutos de educação uma nova fase se abriu, estes espaços se constituíram como meios de cultivo da educação, que passou a ser encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa (SAVIANI, 2000).

A respeito do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Tanuri (2000, p. 72) destaca que “[...] na exposição de motivos que acompanhou o decreto, fica claro o intento em abolir o “vício de constituição” das escolas normais: pretendendo serem ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. Apesar da tentativa de renovar o caráter das escolas normais, seus cursos ainda concentravam um preparo profissional geral, o que dificultava a criação de uma identidade profissional docente específica para o magistério. Nessa perspectiva, o Decreto 3.810 de 1932 buscou sanar as falhas das escolas normais do passado.

Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Assim, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 98).

O movimento pela renovação da educação, e, sobretudo a preocupação com a formação de professores, deram origem a outras ações. Nesse sentido, houve um redirecionamento das Escolas Normais para as universidades, e a incorporação da escola de professores de São Paulo pela Universidade de São Paulo em 1934, e da escola de formação de professores do Distrito Federal pela Universidade do Distrito Federal em 1935. Assim, os Institutos tornaram-se base de estudos superiores, visando o aprimoramento da formação docente.

Com a promulgação do Decreto nº 1.190, de abril de 1939, foi estabelecida a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores no âmbito das escolas secundárias.

O modelo padrão para as universidades do país foi a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939 e dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Sendo o curso de Pedagogia um bacharelado com uma seção especial de Didática que habilitava os licenciados para a docência no ensino secundário. Nesse contexto, as medidas adotadas inicialmente em São Paulo e no Distrito Federal disseminaram-se regularmente para os outros estados da federação (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 5).

Um novo modelo de formação de professores foi estabelecido com base no decreto nº 1.190, de abril de 1939, o modelo a vigorar agora seria o modelo 3 + 1 a ser adotado nos cursos superiores.

Resultou-se, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Salienta-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 99).

Com essas mudanças ocorridas no campo da educação no país, as universidades se responsabilizariam pela preparação adequada dos professores, contribuindo, assim, para a consolidação da profissão docente. Entretanto, esse modelo que esteve em voga por algum tempo, contribuiu para fragilizar a formação de professores, atingindo o formato curricular das licenciaturas em geral.

Com a crescente preocupação com o sistema educacional no país, que estava em constantes transformações, promulga-se a Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Essa lei definiu os princípios e fins da educação nacional, pautados na constituição de 1946 que estava em vigor na época de sua promulgação.

De acordo com Tanuri (2000, p. 78):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

A LDBEN de 1961 não apresentou grandes inovações; apesar da aparente “modernização” do ensino, essa lei serviu como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica do país, limitando-se a alterações curriculares e fixando padrões de duração mínima dos cursos.

Em março de 1964, os militares iniciaram uma rebelião contra o governo do então presidente na época João Goulart; embora iniciado pelos militares, o movimento de rebelião também contou com apoio político e civil, o que resultou no Golpe de 1964. Em síntese, esse acontecimento histórico se deu movido, sobretudo, por interesses de parcelas do empresariado nacional alinhado ao controle do capital internacional na perspectiva de aprofundamento da internacionalização da economia brasileira. Esse período da história é chamado de Ditadura Militar, caracterizado como um dos períodos de maior tensão na história do país, marcado pelo regime repressor dos governos, com torturas contra opositores políticos, falta de liberdade e pela prática de terrorismo.

No campo econômico, as políticas de expansionismo fiscal e monetário, intervencionismo no setor financeiro e um aumento substantivo no número de empresas estatais resultaram no aumento significativo do papel do Estado na sociedade, que buscava, assim, a retomada econômica do país, que no momento atravessava uma crise econômica.

No campo educacional, em 1968 o Congresso Nacional aprovou a reforma universitária pela Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968, que estabeleceu

normas de organização e funcionamento do ensino superior no país, provocando mudanças na educação.

O período ditatorial brasileiro ficou marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmaram o aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo por meio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo; o que resultou, na educação, especialmente o ensino superior, em várias mudanças, em prol da manutenção da ordem conturbada pela crise educacional no plano interno (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 100).

Os sistemas de ensino necessitaram adequar seus currículos à política dominante do regime em vigor na época, que carregava em seu objetivo central a ideologia do sistema de produção capitalista, como já referimos.

As mudanças não ocorreram apenas no ensino superior, pois com a promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e base para o ensino de 1º e 2º graus, estabeleceu-se uma habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Por esse mecanismo legal, os cursos de formação de professores realizados nas Escolas Normais não poderiam ter continuidade, sendo, portanto com essa lei, decretado o golpe de morte da formação de professoras normalistas, agora reduzida a uma dentre as diversas habilitações profissionais então criadas, como destacam Borges; Aquino e Puentes (2011, p. 100),

A Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Série do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial.

Além da formação de professores, a Lei 5.692 estabeleceu em seu artigo 33, a formação de especialistas em educação em outras áreas, como: diretores de escolas, supervisores, inspetores, orientadores educacionais. “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971, art. 33). Convém observar que a formação dos especialistas ficou reservada ao curso de Pedagogia que, a partir de

então, teve o seu currículo fragmentado nas diferentes especializações criadas por lei.

Entretanto, a gravidade do problema de formação de professores persistia. E em 1980, surge um movimento em defesa da reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, buscando a redefinição do papel do professor e seu campo de atuação profissional, onde a docência seria a base dessa identidade. Para Borges; Aquino e Puentes (2011, p. 101), “Esse período sofreu também influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com resquícios, ainda, da opressão da ditadura militar”.

Na tentativa de suprir as demandas educacionais o governo então promulga a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

Com base nessa Lei nº 7.044/82, manteve-se a habilitação do magistério, porém, instituiu-se uma nova possibilidade de formação docente, um curso de licenciatura em curto prazo, capacitando para atuar além da 1ª a 4ª séries, na 5ª a 8ª séries. Trata-se, com efeito, da criação de licenciaturas curtas, ou seja, de licenciaturas de 1º Grau para exercício até a 8ª série. Assim, a formação de professores em nível superior poderia se dar na perspectiva da obtenção de uma licenciatura curta ou de uma licenciatura plena, habilitando o profissional para o exercício da docência até o final do 2º Grau.

O modelo de Licenciatura curta foi criticado, gerando polêmicas e contraposições de acadêmicos e entidades corporativas, o que levou o Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações de tornar progressivamente em plenas tais licenciaturas curtas. Elas só foram extintas completamente após a promulgação da nova LDB (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 102).

Em todos esses mecanismos legais percebemos que a trajetória da formação docente passou por muitas reformulações que integraram diversos tipos de formação, visando à construção de uma identidade docente; porém, apesar de todas as lutas, não se consolidou na qualidade tão esperada.

No início da década de 80, o Estado burocrático-militar entra em declínio, pois suas políticas econômicas, que no início mostravam-se favoráveis para retomar a economia do país, acabaram com o passar dos anos, a agravar ainda mais o

endividamento do setor público com o conseqüente aumento das desigualdades sociais.

E em 1985, a ditadura militar chega ao fim, iniciando-se no Brasil um período chamado Nova República, que se propunha a estabelecer novamente o regime democrático. Tal passagem ocorreu, evidentemente, não apenas como decorrência das visíveis fragilidades desse governo na condução do país, mormente em aspectos socioeconômicos, mas ocorreu, também, por força de pressões da sociedade civil que ainda nos anos 70 (o chamado “período de chumbo”), já se contrapunha à racionalidade imposta pelo governo ditatorial. Várias leis foram instituídas com o objetivo de devolver aos cidadãos os direitos e liberdades perdidos durante o regime dos governos militares, como exemplos, as eleições diretas e o fim da censura no país.

Como resultado do esforço político pela redemocratização do país, em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a sexta Constituição da República, também chamada de Constituição Cidadã, cujo texto expressa um conjunto de leis fundamentais que passam a reger o funcionamento do Brasil.

A educação ganhou destaque na Constituição Brasileira de 1988, como expresso no 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).

A educação passou a fazer parte do rol dos direitos sociais fundamentais, ou seja, um direito indispensável para a formação humana, o que permitiria concretizar assim, os objetivos da Nova República, constituição de uma sociedade livre e justa.

Na seção seguinte daremos continuidade ao estudo sobre o processo histórico de formação de professores, considerando as políticas de formação docente no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN-9.394/1996.

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL

As políticas de formação inicial de professores antecedem a atual LDBEN/96, como analisado na seção anterior. Mas é ao final do século XX, que essas políticas ganham relevo no contexto dos encaminhamentos político- ideológicos neoliberais.

Nesta seção, descrevem-se as políticas de formação docente em âmbito nacional, dando-se ênfase às políticas de formação inicial de professores.

4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/9.394/1996

Na década de 90 do século XX, as mudanças no contexto mundial, produzidas pela crise do capitalismo suscitaram vários debates no campo educacional e a necessidade de uma série de reformas a serem empreendidas em várias dimensões da vida humana.

É importante ressaltar que nessa época, o processo de globalização ampliava ainda mais o capitalismo mundial, o que implicou na interdependência econômica entre os países. O mundo no ideário neoliberal assistia ao poderio econômico norte-americano demonstrado pelo seu papel como potência. Assim, as relações de trabalho passaram a ser determinadas pelo sistema mundial capitalista, em consonância com o modelo de reestruturação produtiva.

Trata-se, com efeito, de um conjunto de reformas econômicas, políticas e sociais articuladas entre si que, com maior visibilidade a partir dos anos de 1990, passam a dominar o cenário dos países em desenvolvimento, com predomínio da ingerência de atores políticos e econômicos internacionais no delineamento e encaminhamento das reformas empreendidas.

Diante desse cenário de mudanças, o governo brasileiro, em 1996, publica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, estabelecendo as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. A referida lei foi elaborada sob a confluência de várias orientações e encaminhamentos políticos e sociais sobre educação, os encaminhamentos envolverem atores sociais oriundos do Estado, dos partidos políticos, do próprio campo educacional e de grupos organizados da sociedade, destacando-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a Conferência Mundial, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990.

A LDBEN/96 em seu Título VI, denominado Dos Profissionais da Educação, vai tratar mais especificamente da formação desses profissionais. É importante destacar dois artigos dessa lei, os artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Percebe-se, em função da reforma educativa proposta na LDBEN de 1996, um destaque para uma política de formação inicial do professor, exigindo uma qualificação superior para o exercício da docência, visando uma melhor qualidade na educação do país, a fim de alcançar as transformações desejáveis na educação. A Lei estabeleceu um período de transição de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas.

Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior (GATTI; BARRETO, 2009, p. 43).

Ressalta-se que a questão da formação em nível superior não depende apenas de prazos, mas de questões ligadas a financiamentos e incentivos. Ao simplesmente exigir a formação em nível superior, a lei coloca a responsabilidade sobre o professor, sem considerar as jornadas de trabalhos, que os professores em exercícios já despenhavam, e nem propor incentivos para financiar os custeios para permanência na universidade até o fim do curso superior (GATTI; BARRETO, 2009).

Por meio do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que “[...] dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica”, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a ser o órgão responsável pela

definição das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

O CNE dentro de sua responsabilidade, considerando o grande número de professores que ainda não possuíam a formação em nível médio, e em vista a flexibilidade permitida na LDBEN/ 96, publicou a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal. O fato de muitos dos professores da educação infantil ainda não possuírem formação em nível médio, dificultava ainda mais o atendimento às exigências da LDBEN/96, uma vez que para cursar o ensino superior é necessário ter concluído o médio.

O desafio da Resolução CNE/CEB nº 2/1999 foi atender a demanda de professores nos cursos regulares. Oliveira e Leiro (2019, p. 5) afirmam que “[...] em alguns casos, foram desenvolvidos programas especiais de formação visando atender às exigências da LDBEN, tomados como políticas emergenciais de formação”.

Como exemplo de programas especiais nesse período, citamos o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL⁴, um curso a distância, de formação para o magistério, em nível médio, destinado a professores da Educação Infantil, que não possuíam formação específica para essa etapa da educação básica. Para ingressar no curso, o professor teria que estar em exercício na educação infantil por pelo menos quatro anos e deveria permanecer na sala de aula no decorrer da formação, que tinha duração total de dois anos (NASCIMENTO; BONFIM, 2012).

Assim, frente aos problemas que estavam a afetar a profissão docente, acentuando a crise das licenciaturas verificada desde as últimas décadas do século XX, algumas ações são empreendidas a partir do início do século XXI como respostas a esses pontos problemáticos. São ações que se desdobram em vários

⁴ Este Programa se insere no âmbito das políticas do MEC direcionadas para a formação de profissionais do magistério da educação básica, tendo sido implantado no ano de 2005, destinado a professores que, embora em exercício nos sistemas municipais e estaduais de ensino, não possuíam a habilitação mínima exigida pela legislação para o exercício do magistério.

aspectos, relativos à legislação, às mudanças curriculares, enfim, aos rumos que toma a política educacional conectada, então, à expansão da educação superior.

Verifica-se no interior desse fenômeno de expansão e a disseminação de cursos de formação de professores, visível em todo o Brasil. Tendência que indica ir ao encontro dos objetivos assumidos, nos primeiros 15 anos deste século, pela política nacional de educação que traz em seu discurso e procura traduzir na prática, com relativo êxito, a valorização dos profissionais da educação, com ênfase na Educação Básica. Trata-se de uma gama de ações empreendidas, emanadas do MEC, mas impelidas também por movimentos da sociedade civil nas várias organizações que os representam

Entre os movimentos organizados em prol da formação do magistério para a educação básica, destacam-se, no âmbito da história da educação brasileira, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração Educacional (ANPAE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) empenhadas em superar o caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e demais licenciandos, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação, que se materializa na organização curricular (BRZEZINSKI, 2011).

A participação dessas organizações que integram o movimento dos educadores tem sido relevante no encaminhamento das políticas focadas na formação de professores, embora sofram revezes conjunturais na sua trajetória, enfrentando desafios como os atuais originados da crise sanitária do Covid-19, mas, sobretudo, os advindos dos encaminhamentos da política educacional contemporânea a demarcar uma desvalorização do trabalho e da formação dos professores, principalmente na esfera pública.

4.2 Plano Nacional de Educação – PNE – 2001/2010

Buscando cada vez mais consolidar as políticas de formação de professores às exigências da LDBEN/ 96, foi sancionada a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O plano visou à implementação de políticas públicas que contribuíssem com a formação inicial e continuada de professores.

O PNE de 2001 descreve metas em âmbito nacional a serem alcançadas em um período de 10 anos. Em sua meta 18, propõe que:

Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas (BRASIL, 2001).

Além de aumentar o prazo para a formação em nível superior, o PNE de 2001 contraria a LDBEN/96, ao estipular em sua meta 18, que 70% dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental deveriam ter formação em nível superior até 2010, novamente não há propostas de readequação de jornada de trabalho, de financiamentos e/ou incentivos para que os professores pudesse cursar um curso superior.

Para Oliveira e Leiro (2019, p. 6),

Dentre as metas previstas para a Formação de Professores da Educação Básica no Plano Nacional de Educação de 2001, reforça-se, mais uma vez, a formação em Nível Superior, sem desconsiderar a realidade, principalmente da Educação Infantil. Por isso, a meta propõe que, em até cinco anos, todos os professores da Educação Infantil tenham o nível médio admitido por lei e que, em dez anos pelo menos, 70% deles tenham formação em Nível Superior. A meta para o Ensino Fundamental é que, em cinco anos, todos tenham Nível Superior.

Assim, o PNE de 2001, por meio de sua política de formação poderia ajudar a sanar alguns problemas que até o momento estavam historicamente presentes no campo da formação de professores, como a qualificação em face das transformações sociais para o trabalho docente, que era a discussão de maior relevância a respeito da formação de professores, tentando dessa forma consolidar uma identidade profissional docente.

Com base nessa busca de identidade profissional docente em 2002, o CNE, publica as Resoluções CNE/CP nº 01 e 02, que estabelecem diretrizes e os parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores. O documento define e orienta o que a formação e o exercício profissional devem considerar na construção da profissionalização do magistério.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos

professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 106).

Essas diretrizes nortearam as dimensões da formação docente com base no desenvolvimento de competências que são as habilidades que o professor em sua formação precisaria apresentar no exercício de sua profissão, objetivando o preparo do futuro professor para a prática de sala de aula.

Freitas (2002, p. 140) destaca que,

No contexto dessas discussões, as reformulações curriculares, particularmente no âmbito da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, no interior dos cursos de pedagogia, cresceram e prosperaram com base nas concepções mais progressistas e avançadas. Aos novos desafios colocados para elevar a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, novas respostas foram sendo construídas pelas IES e pelas faculdades/departamentos/centros de educação, criando um fértil debate que se prolonga até os dias de hoje.

Tais discussões levam o CNE a publicar a Resolução CNE 01 de 15 de Maio de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que em seu artigo 2º, estabelece,

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Assim, a formação do pedagogo deve articular não só a docência, mas também a área de gestão e produção do conhecimento na educação, desta forma, ampliando o papel do pedagogo para um vasto campo de atuação, tendo como base a docência na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Visando expandir a oferta de cursos superiores no Brasil, o governo federal por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 cria a Universidade Aberta do Brasil – UAB, que tem por prioridade a oferta de cursos superiores a professores da educação básica.

A partir da oferta de cursos de Nível Superior por meio da UAB, o governo federal, em regime de colaboração com os estados, os municípios e em parceria com universidades públicas, avançou no atendimento a essa demanda, como exigido pela LDB, notadamente para localidades com dificuldade de acesso ao Ensino Superior (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 7).

Dessa forma, por meio da UAB, novos cursos foram abertos no país, com novos espaços de aprendizagem, utilizando tecnologias como principal recurso, configurando-se com uma solução para o problema do impasse na formação de professores no Brasil.

Essa modalidade tem qualidades importantes para um país com as dimensões e condições geográficas do Brasil. A EaD, se bem construída e posta em prática, dirigida a grupos e regiões específicos, poderia ter papel importante na ampliação das oportunidades educacionais em países com essas características (GATTI et al, 2019, p. 54).

A prioridade da UAB foi qualificar os professores da educação básica, por meio da oferta de cursos superiores de licenciatura, assim, tornando possível a expansão das universidades, possibilitando que professores dos lugares mais afastados, onde não era possível ofertar um curso presencial, cursassem uma graduação de forma gratuita, incentivando o desenvolvimento profissional e atendendo à meta 18 do PNE de 2021.

Ainda no ano de 2007, foi aprovada a Lei nº 11.502, de 11 de julho, que modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tendo sido posteriormente revogada pelo Decreto 7.692/2012 que reafirma as competências dessa agência no fomento a ações orientadas para a formação de professores.

Dentre as diversas orientações dadas na referida lei, merecem destaque o artigo 2, parágrafo 2º, incisos I e II que estabelecem:

- I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação à distância;
- II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 2007)

Vê-se a orientação para o uso dos recursos das tecnologias da Educação à Distância – EAD, consolidando, assim, as políticas de formação de professores articuladas à UAB como instrumentos de formação de docentes em nível superior.

Contudo, a respeito da UAB, ao analisar essa política de formação Gatti (2013, p. 62) critica o fato de que “Elas sinalizam iniciativa de articulação, mas também de centralização, particularmente no âmbito das instituições públicas, mostrando-se mais com um caráter remediador, com ações estanques, do que com soluções estruturantes”.

Apesar dos esforços, o número de professores em exercício sem formação superior ainda era preocupante, e visando equalizar as oportunidades, o governo federal publica o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Merece também destacar que o referido Decreto disciplina a atuação da CAPES, ampliando a esfera de sua atuação para além da pós-graduação regular, possibilitando a essa agência governamental empreender ações de fomento a programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

A respeito do Decreto n.º 6.755, Gatti e Barretto (2009, p. 52) esclarecem que,

As propostas contidas nesse documento procuram responder a alguns dos problemas de fundo apontados por décadas pelas análises realizadas no país sobre o processo de formação de docentes, entre eles: conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades.

Percebe-se mais uma vez a preocupação em instituir uma política de formação que possa romper com os modelos tradicionais, por meio de ações diretamente ligadas aos processos formativos, buscando qualificar os docentes para atuação na educação básica.

Ainda em 2009, são implementadas novas ações estratégicas buscando assegurar as políticas de formação em nível superior no país, como referido. Por meio da Portaria nº 09, de 30 de junho de 2009, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, cujo principal objetivo é a formação de professores que já atuam nas redes públicas, mas não possuem a

formação exigida por lei. O programa oferece cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

Com o objetivo de concretizar ainda mais as políticas de formação inicial de professores no âmbito do MEC, publica-se o Decreto Nº 7.219, de 24 de Junho de 2010, que instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Com o PIBID, o MEC buscou incentivar a inserção dos alunos de Licenciatura nas escolas públicas do país, dessa forma, promovendo uma articulação entre a Universidade e a Escola, entre a Teoria e a Prática do professor em processo de formação.

O PIBID ao proporcionar ao licenciado uma imersão antecipada e supervisionada nas atividades da escola acaba por permitir que esses acadêmicos conheçam e compreendam o ambiente escolar, suas potencialidades e desafios de modo que ao longo de sua formação atinja o seu protagonismo profissional e pedagógico (VILELA, 2019, p. 214).

O PIBID direciona suas ações para dentro dos cursos de licenciatura, atingindo um grande número de estudantes ainda em processo de formação, por meio de projetos vinculados às escolas, contemplando bolsas aos participantes, com a finalidade de melhorar a qualificação da formação docente e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação básica.

Como podemos ver, as políticas de formação em nível superior implementadas a partir do PNE de 2001 afetaram a formação de professores em muitos aspectos, quer seja pela criação de novas medidas para garantir a formação, ou mesmo a criação de novos espaços, a exemplo da UAB, para ampliar a oferta de cursos superiores. Contudo, ao final do período de vigência do plano, com base nos dados do ⁵Senso Escolar de 2011 publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos professores que atuavam na educação infantil somente 53,6% possuíam formação em nível superior, já os que atuavam no ensino fundamental 75,3% possuíam formação em nível superior, uma grande parte dos professores, embora, possuísem licenciatura, não tinham formação específica para a área que lecionava. Assim, a finalização do PNE de 2001 exigiu um novo planejamento que pudesse atender as demandas exigidas na LDBEN/96 quanto à formação em nível superior, sobretudo, em áreas específicas.

⁵ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

4.3 Plano Nacional de Educação – PNE – 2014/ 2024

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o atual Plano Nacional de Educação – PNE passou a articular as políticas públicas de valorização e formação de professores com cada ente federado, definindo as responsabilidades e as funções de cada um deles.

No PNE estão dispostas 20 metas a serem alcançadas no período de dez anos (período que compreende a validade do plano). Em particular, as metas 15 e 16 salientam que seja assegurada a todos os professores e professoras da Educação Básica, formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam e, que essa formação tenha como elementos balizadores a articulação entre instituições formadoras e escolas da educação básica, e a articulação entre teoria e prática no processo de formação do profissional docente.

O PNE, no que diz respeito à formação inicial de professores, tem como objetivo superar um dos grandes desafios dos processos formativos de professores para a educação básica, que é a dicotomia entre teoria e prática, ou seja, a aproximação entre a universidade e a realidade escolar.

Ao fazer um estudo sobre os programas de formação de professores, Gatti (2013, p. 61), pontua que, “[...] os currículos adotados não favorecem a prática reflexiva e não propiciam integração entre teoria e prática”. Constata-se, portanto, que apesar das novas diretrizes a respeito das políticas de formação docente, os dilemas teórico-práticos, continuavam sendo uma fragilidade no processo formativo.

Ainda sobre a formação de professores Gatti (2013, p. 64) afirma,

As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais.

Essas mudanças, conforme definidas por Gatti (2013), irromperam a necessidade de um novo olhar sobre a educação, sobretudo, quanto aos processos

de formação de professores, dado que as transformações políticas, culturais e econômicas em qualquer época da humanidade, impactam a vida social, por conseguinte, os processos educacionais. Nesse contexto, a formação inicial de professores não pode ocorrer sem considerar essas mudanças sociais, visto que a educação é vital na sociedade contemporânea para a compreensão de suas transformações.

Para consolidar as políticas de formação de professores propostas no PNE, publica-se a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores, visando atender as exigências do plano.

Esta resolução buscou equacionar as discussões sobre os currículos dos cursos de licenciatura para atender as exigências legais da formação de professores.

Para Oliveira e Leiro (2019, p. 19):

Como esse novo mecanismo de regulamentação da formação no País, é possível ter mais clareza sobre a concepção de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada sobre o perfil do egresso que deverá guiar a constituição e a reformulação dos cursos nas instituições formadoras, assim como os princípios dessa formação. A base comum deve ser garantida por meio de conteúdos em núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa.

A reformulação dos cursos fez-se necessária frente à exigência das diretrizes impostas pela resolução, buscando assim desenvolver uma identidade para a formação dos profissionais da educação básica.

Em consonância com as políticas de formação do PNE, o governo federal publicou o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Conforme instituído no Art. 1º do Decreto nº 8.752:

Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016).

Fica claro o objetivo de instituir uma política de formação integrada nacionalmente atrelada a princípios de formação e valorização do magistério por meio da qualificação dos profissionais que atuam na educação básica.

Uma das ações que integrou a Política Nacional de Formação de Professores foi o lançamento em 2018 do edital CAPES 06/2018, que instituiu o Programa de Residência Pedagógica, que tem como objetivo aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, por meio da imersão do licenciando nas escolas de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Conforme especificado no item 3.1 no edital CAPES 06/2018,

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (BRASIL, 2018).

Ao propor o Programa de Residência Pedagógica, evidencia-se a preocupação com a formação inicial e o preparo do futuro professor para o exercício da docência, ou seja, com a relação entre teoria e prática na constituição profissional docente.

Na atualidade, as políticas de formação docente estão pautadas na Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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).

O documento apresenta de forma definida as abordagens que nortearão os processos de formação de professores no Brasil. A Resolução tem centralidade no desenvolvimento de competências associadas às práticas pedagógicas como premissas de uma formação de qualidade, conforme estabelecido no capítulo II, que expressa os Fundamentos da Política de Formação Docente, a saber:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019).

Os futuros professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualificarão para o desenvolvimento de uma prática que visa assegurar os conhecimentos e habilidades essenciais que todo aluno deverá aprender de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A ênfase nas competências revela o alinhamento da DCNs de formação de professores com a BNCC. Toda a Resolução aponta para a formação de professores que tem como foco principal, saber desenvolver em seus futuros alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, as competências e as habilidades definidas na BNCC. Pode-se depreender disso, que o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 370).

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais elencadas na Resolução Nº 2/2019 puguem um viés de atualização das políticas de formação visando atender algumas demandas históricas do campo da formação de professores, percebe-se um direcionamento para um modelo padronizado, enfatizando o desenvolvimento de competências profissionais, o que se pode caracterizar-se como um modelo técnico instrumental, devido à centralidade no saber fazer, sem enfatizar a reflexão nesse processo.

Ao analisar as políticas de formação de professores no Brasil é possível notar que ao longo dos anos houve uma crescente valorização dos profissionais docentes, visto o papel fundamental atribuído ao professor no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Contudo, as políticas de formação docente estão envolvidas em um processo de descontinuidade constante, uma vez que a educação está relacionada com o processo de desenvolvimento e de produção econômica do país. Nesse contexto, as relações socioeconômicas contribuem para a manutenção de um sistema de formação de professores centrado no desenvolvimento de competências profissionais em favor da manutenção do sistema de domínio do estado.

É possível perceber na análise, que as políticas de formação de professores da educação básica foram sendo construídas em bases legais, entretanto, apesar de provocarem mudanças no cenário educacional brasileiro, nos permitem dizer que são necessárias mais ações no sentido de consolidar um sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação no país, sobretudo, no que diz respeito à participação dos docentes nesse processo, permitindo uma formação

que contemple o caráter humanístico da educação, por meio da aproximação entre universidade e escola.

Na seção seguinte, apresentamos a discussão central do nosso estudo, a relação entre teoria e prática no processo de formação inicial, com enfoque nas concepções teóricas sobre estes dois elementos, bem como a importância da articulação dos mesmos ainda no processo de formação inicial docente.

5 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Esta seção apresenta a discussão central desse estudo, que é a relação entre teoria e prática na formação inicial docente e suas implicações na prática pedagógica. Para uma melhor compreensão, elencamos duas subseções que tratam da relação entre teoria e prática na formação profissional docente. Na primeira subseção apresentamos algumas considerações sobre teoria e prática na formação docente, e buscamos estabelecer o conceito de teoria e prática, com o intuito de mostrar com estas duas categorias se complementam. Já na segunda subseção, que trata do diálogo entre teoria e prática como elemento necessário no processo de formação inicial docente, buscamos mostrar como esse diálogo ainda no processo formativo é essencial para uma formação sólida do futuro professor.

5.1 Considerações sobre teoria e prática pedagógica na constituição docente.

No contexto da formação inicial de professores, uma discussão que se faz presente é a relação entre teoria e prática. Não é raro ouvir de estudantes de licenciatura, ainda no processo de estágio, que a realidade é completamente diferente da teoria.

É importante ressaltar que não fazemos referência à teoria e à prática como a mesma coisa, tampouco, as consideramos opostas. Concordamos com La Torre (2012, p 30), que “[...] teoria e prática não são dois polos contrapostos senão complementários”. Com base nessa perspectiva, podemos afirmar que, teoria e prática representam uma unidade articulada. E essa relação deve ter sua centralidade no trabalho pedagógico, que vai dar significado ao processo de formação, possibilitando ao futuro professor constituir-se como profissional.

É necessário compreender algumas concepções sobre cada uma desses elementos, para entendermos como essas categorias, embora, possuam elementos distintos, devem estar intrinsecamente relacionadas no processo de formação docente.

Para Pimenta e Lima (2018, p. 43),

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas

próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Como postulado por Pimenta e Lima (2018), o objetivo da teoria na formação docente é contribuir para o aprimoramento da ação educativa, bem como possibilitar soluções para as diversas incertezas da realidade que permeiam o cotidiano escolar.

A formação inicial do docente universitário deve ser voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional e para a definição de objetivos pertinentes à situação e à identificação dos meios adequados para atingi-los (TARDIF, 2014). Assim, a teoria no processo de formação do futuro professor tem o papel de ajudá-lo a compreender criticamente a profissão, de forma a oferecer uma leitura social do seu papel, bem como o da escola, buscando a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde estes atuarão.

Ressaltamos que os futuros professores não precisam de um receituário pronto sobre como e o que ensinar, eles precisam refletir sobre os conhecimentos de sua área, as formas de apropriação dos mesmos, mas, sobretudo, sobre os valores sociais e éticos que permeiam os processos de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola. Isso implica, a tarefa de compreender criticamente a profissão em foco e o contexto mais amplo no qual ela se insere (TARDIFF, 2014).

Quanto à prática, esta, por sua vez, exerce influência na constituição da identidade docente desde a formação inicial, quando o aluno ainda no curso de licenciatura inicia seu estágio curricular obrigatório, tendo acesso à realidade escolar, vivenciando a prática pedagógica na sua singularidade, e percorre por toda a sua vida profissional.

A prática pedagógica é conceituada por Gimeno Sacristán (1999, p.29, apud SAMPAIO, 2016, p.14) como “[...] ação orientada, com sentido, tecida na estrutura social, tendo o agente um papel fundamental. São atividades de pessoas, que têm intencionalidade, sentido e significado, incluem a mobilização de saberes para determinado fim”. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é organizada para atender a uma determinada demanda educacional, requerida por uma dada sociedade, nesse sentido, uma aula será uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades, e para que tenha sentido e significado precisam ser compartilhadas com todos os envolvidos no processo educativo.

De acordo Pimenta e Lima (2018, p. 23) “o futuro profissional só constitui o seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer”. Os saberes práticos são aprendidos no exercício do ofício, ou seja, são aprendidos e incorporados em situações singulares e complexas de trabalho.

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem é uma prática social, é preciso refletir sobre o ato de educar, pois, no atual contexto educacional temos uma nova concepção de mundo. A prática pedagogia tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (PIMENTA; LIMA, 2018). É preciso ainda, compreender que as práticas pedagógicas acontecem em meio à mediação entre as às relações sociais e saberes docentes que são vivenciados entre os sujeitos do processo educativo.

No que diz respeito à prática pedagógica na formação docente, Gatti et al (2019, p. 187) afirmam que, “Parece ser consenso que as práticas formativas devem proporcionar vivências que retratem, tanto quanto possível, a complexidade de ensinar com a intenção de desencadear a integração entre a atividade teórica e a atividade prática”. A prática está relacionada à ação pedagógica fundamentada na teoria, momento em que o professor vai adquirindo experiência em meio ao seu trabalho diário, construindo sua identidade profissional. É de suma importância que todo professor tenha em mente seu papel social como mediador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

O professor precisa ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual do seu aluno, podendo ele ser o foco do crescimento ou da introspecção do estudante quando da sua aplicação metodológica na condução da aprendizagem (ANDRADE, 2020, p.34).

O professor tem um papel fundamental no processo de formação do aluno, ele é o facilitador e motivador do processo de aprendizagem, estimulando a formação da consciência crítica do aprendiz, e para que isso seja possível, o professor precisa ter a consciência do significado de sua aula face as reais necessidades dos seus alunos. Suas ações pedagógicas deverão integrar esse processo de formação, de modo a dialogar com as necessidades dos alunos. Ao desconsiderar esse processo no percurso de suas ações, o professor estará

contribuindo para o engessamento da capacidade transformadora de suas ações pedagógicas.

De acordo com Freire (2010, p. 95), “Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”. Nesse sentido, a docência constitui-se como uma prática pedagógica que possibilita no processo de ensino e aprendizagem aos alunos construir pontes que dialoguem com as necessidades e realidades a que fazem parte. “Assim, essa prática não pode estar desconectada do contexto específico em que adentra na sociedade em que está inserida, portanto, para tal reflexão é necessário considerar que essa instância vem implicar no contexto escolar, e, posteriormente, na prática pedagógica” (ANDRADE, 2020, p.35).

Essa relação ativa entre professor e aluno na construção do processo de ensino-aprendizagem é fator essencial para a construção de uma educação de qualidade, constituindo-se como o ápice desse processo.

A finalidade principal de todo ensino é, sem dúvida, a aprendizagem. Isso significa dizer que a simples ação de ensinar não caracteriza o objetivo maior da docência, é necessário que o resultado dessa ação seja eficaz e, neste sentido, o protagonismo assumido pelo estudante é importante condição para uma aprendizagem significativa. Com tal compreensão reconhece que estudantes e docentes são sujeitos da prática pedagógica e, portanto, devem assumir papéis ativos no processo ensino-aprendizagem (SOARES, 2016, p. 23).

Percebe-se então, que falar de prática pedagógica é falar de uma pedagogia relacionada ao exercício da prática docente, considerando toda a sua amplitude, ou seja, não só as técnicas didáticas, mas os processos de formação, bem como os seus impactos na sociedade.

Assim, refletir sobre a prática pedagógica se torna urgente, dado que é imperativo que o professor tenha a compreensão da importância de sua prática pedagógica como a principal engrenagem do seu trabalho docente.

O alcance dos objetivos por parte de cada aluno é um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem que os alunos seguem. E para melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores (ZABALA, 2014, p. 261).

Ao refletir sobre a relação entre teoria e prática, o professor poderá desenvolver competências necessárias ao exercício de um processo educativo

emancipador do aluno, tornando o processo de ensino aprendizagem um meio pelo qual o aluno possa ser o sujeito na construção de uma sociedade mais justa, através do exercício do papel transformador que a educação lhe possibilita.

Como se pode ver, o diálogo entre teoria e prática no processo de formação inicial docente se torna imperativo para que o mesmo seja eficaz.

5.2 O diálogo entre teoria e prática como elemento necessário no processo de formação inicial docente

Um paradoxo que está presente em muitos cursos de formação de professores é o fato de que uma grande maioria desses cursos enfatizam mudanças na base teórica, porém na prática, os professores formadores ainda ensinam de forma ultrapassada. Em consequência, os futuros professores ao entrarem em contato com a prática, acabam por repetir esses modelos. No campo das práticas formativas, no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores da educação básica, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas (GATTI et al, 2019, p. 177). Essa frágil articulação afeta a constituição do profissional docente ainda em formação, pois muitos profissionais saem da universidade com boa bagagem teórica, porém, despreparados para enfrentar os desafios no campo escolar.

Enfim, a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e interpretação de situações complexas em que se situa e por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar a educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estritas relações (IMBERNÓN, 2017, p. 44)

Corroboramos com Imbernón (2017) quanto à necessidade de se articular o conhecimento intelectual com a prática ainda na formação inicial do professor, de modo a possibilitar o comprometimento com as questões que envolvem a profissão, e assim, conscientizar o professor de seu papel como agente mediador de transformações sociais.

Constrói-se, então, uma nova racionalidade sobre a formação de professores, pressupondo o docente como sujeito de conhecimento, baseando-se no

entendimento de que o desenvolvimento profissional decorre, também, da reflexão docente diante das situações vividas na sala de aula e para as quais se precisam definir posturas pedagógicas.

Ainda de acordo com Imbernón (2017, p. 69),

A formação inicial deve dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógicos e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Percebendo o professor como profissional, entende-se que seu processo de formação exige saberes específicos, dado a singularidade da tarefa de ensinar. Entende-se ainda que esses saberes necessitem articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois, o professor desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com um contexto mais amplo.

O futuro professor deve caracterizar-se por possuir uma formação básica profunda e sólida de seu trabalho, entendido este como aquela parte da realidade objetiva que é modificada na prática por este profissional, permitindo-lhe resolver múltiplos problemas complexos, de maneira ativa, criadora, de forma independente ou em grupos de trabalho, segundo uma ética determinada socialmente (RAMALHO, 1998, p. 58)

Entende-se que as diferentes situações de sala de aula, problemáticas ou não, poderão motivar a reflexão docente acerca do ato pedagógico, ampliando ainda, a percepção dos problemas, das limitações e das possibilidades da prática, encaminhando o professor na construção de estratégias e de conhecimentos específicos.

De acordo com Tardif (2014, p. 36), “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. É necessário, portanto, compreender os professores como sujeitos que possuem, mobilizam e articulam saberes produzidos para além da formação inicial especializados nas vivências cotidianas da profissão.

As políticas para a formação de professores em nível superior são definidas por meio do Ministério da Educação - MEC, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura em pedagogia, de graduação plena em nível superior.

Embora, tenham ocorrido importantes mudanças nesse campo nos últimos anos, a formação inicial de professores ainda deixa muito a desejar, conforme afirma Freitas (2018, p. 514):

Já a situação do magistério evidencia, hoje, em alguns campos, a permanência de várias das condições que mobilizaram, há 30 anos, os educadores na luta pelas transformações necessárias e urgentes no quadro da educação brasileira, em especial no âmbito das políticas de formação de professores.

As políticas públicas no campo da formação de professores, como postulado por Freitas (2018) ainda não priorizam uma formação que atenda às demandas atuais da sociedade, e a materialidade dessas políticas ainda não garante uma qualidade na formação de professores, sobretudo, no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, e principalmente entre universidade e escola, como elementos necessários para a formação inicial docente.

A formalização da parceria entre universidade e escola, para atividades conjuntas, mostra-se como um fator importante para que haja uma verdadeira responsabilidade compartilhada mediante a formação do estudante legitimando a proposta formativa, muito particularmente, a dos estágios. Outro fator importante é a escola e seus professores serem tidos realmente como parceiros na construção das propostas, e não, como apenas executores (GATTI et al., 2019, p. 316).

Há, portanto, a necessidade de uma base teórica construída no processo formativo que explique a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora.

Do conjunto dessas reflexões é possível depreender que a integração entre ensino e pesquisa favorece a melhoria da formação docente, mas a pesquisa formal não altera o estado atual das coisas, além de não ser a única forma de qualificar um profissional.

Para Gatti et al. (2019, p. 187),

A concepção de reflexão como orientação conceitual na formação docente integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica.

Esse movimento colocou novas perspectivas no campo da ação docente, em que investigar, questionar, confrontar é necessário independente de se atribuir o rigor da pesquisa a esse tipo de atividade do professor.

Portanto, pensar, pois, a educação, a escola e a formação docente requer levar em conta, ao lado de outros aspectos, a desejável e necessária reformulação desses processos formativos nos contextos referidos, o que se impõe como exigência da complexidade das transformações que ocorrem na sociedade contemporânea.

Na próxima seção, apresentamos os resultados empíricos da pesquisa, ou seja, os dados coletados por meio dos instrumentos de coleta, quais sejam, o questionário e o memorial de formação, bem como a análise e discussões desencadeadas a partir deles.

6 O PAPEL DA TEORIA E DA PRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção comporta, como a anterior, duas subseções. Na primeira, apresenta-se os resultados da pesquisa, a partir da análise dos dados produzidos por meio das Entrevistas e do Memorial de Formação. Na segunda, é tratado o Produto Técnico Tecnológico que constitui a proposta de intervenção na realidade investigada.

6.1 Percepções dos docentes sobre formação inicial: implicações da relação entre teoria e prática na constituição profissional docente

Quanto aos resultados da pesquisa, buscamos, por meio de um olhar analítico, promover uma leitura dos dados com a finalidade de interpretar e compreender as mensagens resultantes daqueles dois instrumentos. Gostaríamos de esclarecer que as respostas foram agrupadas ora com a descrição da manifestação individual de cada participante da pesquisa, ora com agrupamento por meio de sínteses de respostas semelhantes.

Para uma melhor compreensão das análises dos dados obtidos, elaborou-se o quadro 2 (dois), descrevendo os resultados e, para não promover nenhum tipo de desconforto, optamos por tratar os professores entrevistados por letras A, B, C, D, E, F, G e H.

Quadro 2 - Perfil profissional dos/as professores/as

Nomes	Formação Profissional		Tempo de Magistério
A	Lic. Em Pedagogia	Especialista em Educação especial, inclusão e libras e em neuropsicopedagogia.	2 anos
B	Lic. Em Pedagogia	Especialista em psicopedagogia clínica, institucional com habilitação em educação especial.	5 anos
C	Lic. Em Pedagogia	Especialista em psicopedagogia clínica, institucional com habilitação em educação especial.	3 anos
D	Lic. Em Pedagogia	Especialista em educação física	2 anos
E	Lic. Em Pedagogia	Especialista em gestão e docência do ensino superior.	3 anos
F	Lic. Em Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	7 anos

G	Lic. Em Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	7 anos
H	Lic. Em Pedagogia	-	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Os dados do quadro 2 (dois) nos mostram que os professores são qualificados em suas respectivas áreas de atuação, bem como percebemos que eles estão buscando atualização profissional à medida que todos possuem pós-graduações.

O fato de que a formação inicial deve ser realizada em nível superior pressupõe o reconhecimento da universidade como espaço de formação. Os desafios atuais da sociedade da informação e do conhecimento, das novas configurações de trabalho, da autonomia e da exigência de saberes que ultrapassem a redução da docência à técnica impõem um novo repensar sobre os cursos de licenciatura. Desse modo, acreditamos ser essencial a reflexão sobre os saberes, compreendendo a importância da formação para o desenvolvimento da prática pedagógica, visando à superação dos limites e das fragilidades existentes no cenário escolar.

Os posicionamentos dos professores, apresentados a seguir sob a forma de tópicos, foram provocados pelas questões postas nas entrevistas (apêndice A) e pelo Memorial (apêndice B), em conformidade aos objetivos propostos.

Significado do curso de formação inicial

A licenciatura tem a docência como base para a formação; nesse processo de formação inicial, o futuro professor adquire conhecimentos e competências essenciais para o desenvolvimento de sua prática, permitindo-lhe lecionar no ensino fundamental sobre a área de conhecimento em que se habilitou.

É um curso que permite o profissional atuar na sala de aula, além de possibilitar atuar na gestão escolar. Facilita o acesso ao mercado de trabalho. (A, C, D e, F).

Libâneo (2010), ao falar das esferas de atuação do pedagogo, esclarece que há uma variedade de níveis de atuação; assim, a formação em Pedagogia também compreende uma parte da ação educativa que opera nos níveis centrais,

intermediários e locais do sistema de ensino, e, nesse contexto, as funções de coordenadores, administradores, gestores em geral, no campo educacional estão incluídas.

Porém, é possível, além das variedades de atuação do pedagogo, considerar as dimensões pessoais da profissão, como é o caso do professor B.

É um curso essencial para a formação do ser humano, todo professor precisa fazer pedagogia, pois é um curso que deixa o professor mais humano no tocante ao trabalho docente. (B).

A educação é essencialmente uma prática social, e o curso de licenciatura em Pedagogia tem em seu objeto de estudo o ato educativo como atividade humana intencional. Percebemos na fala dos professores a compreensão da dimensão humana como componente essencial para o trabalho pedagógico. Em especial, observamos na fala da professora B, uma preocupação com a dimensão humana na formação superior de professores; esse tem sido um debate muito evidente na contemporaneidade, quando se discute os processos de formação. Freire (2010, p. 33) adverte que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formativo”.

Considerar o caráter humano no processo educativo, não é apenas pensar o sujeito como um ser racional, mas como um sujeito imbuído de sentimentos e afetividade, isso fará total diferença em qualquer processo de formação de professores, dado que as novas demandas educacionais exigem do professor o desenvolvimento de um processo educativo que possa proporcionar aos alunos compreender e refletir sobre a realidade e constituírem-se como cidadãos comprometidos com o futuro.

Esse objetivo, da formação cidadã dos alunos, só é possível por meio do processo de ensino e aprendizagem eficaz, objeto de estudo do curso de Pedagogia, como ressaltado na fala da professora E.

É um curso base para qualquer atividade docente, pois é um curso que estuda a educação, o ensino e aprendizagem. (E).

A licenciatura em Pedagogia, que foi a graduação cursada por todos os professores envolvidos na pesquisa, como constatado no quadro 4 (quatro), é um curso que tem como objeto de estudo a educação, bem como os processos de ensino e a aprendizagem, como expresso na fala da professora E.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo (LIBÂNEO, 2010, p.29-30).

O campo educativo é bastante vasto; nesse sentido, podemos afirmar que a pedagogia tem em seu ato educativo o caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica social de seu grupo, pois a educação é uma prática social, tendo por objetivo a humanização do homem.

Contudo, não podemos deixar de considerar que nem todos os cursos, nem todos os alunos vão ter apenas experiências positivas, em virtude da variedade de processos formativos e instituições que existem em nosso país, bem como a visão individual de cada indivíduo. Como é o caso das falas dos professores G e H que expressam frustração quanto ao curso de Pedagogia em que são licenciadas, devido ao excesso de conhecimentos teóricos em detrimento dos práticos.

É um curso que habilita para a docência nas séries iniciais, porém, deixa muito a desejar, por se concentrar mais em teorias, e menos em práticas. (G e H).

Gatti e Barreto (2009), ao estudarem a formação docente, esclarecem que a formação inicial docente realizada no ensino superior vem sendo questionada por apontar um distanciamento dos cursos superiores das realidades das redes escolares em suas práticas educacionais. Isso tem sido um fator de desmotivação aos estudantes de licenciatura nos diversos cursos do país, tendo consequências na formação dos professores de todas as áreas.

Para o exercício real de qualquer profissão é necessário entender, primeiro, o significado para o qual está sendo formado esse profissional, ou seja, o campo educacional; faz-se, assim, necessário que todo professor compreenda o significado e a trajetória da formação docente.

Quando o significado da formação docente não corresponder, não permitir a compreensão do significado social da atividade docente, essa formação poderá não satisfazer às expectativas de muitos dos alunos de licenciatura, sob o risco de formar um profissional alienado.

Portanto, é preciso que o processo inicial de formação de professores, no caso específico o curso de Pedagogia, viabilize situações e/ou disciplinas geradoras de desenvolvimento profissional docente, de modo a possibilitar ao estudante de licenciatura desde o início de seu processo de formação a compreensão do significado de seu papel social, enquanto educador.

Sem dúvida, é inegável o peso dos conteúdos curriculares, da sua organização e estruturação nos cursos de licenciatura. Entretanto, há que relativizá-los no processo de formação e de desenvolvimento profissional, haja vista esse processo provir da prática (práxis) pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências que o licenciando irá viver no decurso da sua vida profissional e de seus ambientes culturais. Como se afirmou há pouco, o campo educativo é bastante vasto e a educação, como prática social, está voltada para desenvolver esse profissional em coerência com a dinâmica social do seu grupo que, a cada dia, se revela mais complexa.

Percepção do conceito de prática de ensino

A prática de ensino no curso de licenciatura visa proporcionar momentos articuladores entre os estudos teóricos do curso com a docência vivenciada nas escolas.

Nesse contexto, a prática de ensino tem o papel de fomentar ainda no processo formativo, por meio da vivência da profissão, o desenvolvimento de habilidades inerentes à atuação docente.

Prática de Ensino leva os estudantes a não só estudarem o planejamento das aulas, os objetivos, o conteúdo, o método e a avaliação, como também a compreenderem a organização geral da escola, seu projeto político-pedagógico, as influências que sofre das políticas educacionais, sua estrutura curricular, a conhecer seus estudantes, professores e servidores administrativos, as relações de poder, as normas disciplinares, as expectativas e dificuldades que envolvem cada comunidade escolar (PELLEGRIN et al., 2011, p. 102).

Por meio da prática de ensino, componente obrigatório em todo curso de licenciatura, o aluno de licenciatura pode vivenciar experiências pedagógicas que permeiam toda a realidade escolar e o ajudam na consolidação de sua identidade profissional docente. Nessa perspectiva, a percepção da importância da prática de ensino, ainda no processo de formação, possibilita um melhor desenvolvimento profissional do futuro professor.

Abaixo, as falas dos professores quanto à percepção do conceito de prática de ensino quando do processo de formação inicial docente.

Esse conceito foi percebido através da disciplina de estágio, essa disciplina me preparou para o processo de ensino aprendizagem, possibilitando a percepção de metodologias e estratégias de ensino. (A, C, E, F e H).

Cursei varias disciplinas que estavam voltadas para o processo escolar, como a disciplina jogos e brincadeiras, que me preparou para poder trabalhar de forma lúdica com as crianças. (D).

Eu percebi o conceito de prática de ensino nas disciplinas de estágio supervisionado, pois tive que vivenciar junto ao professor titular a realidade do processo de ensino aprendizagem. (B)

Eu percebi o conceito de prática na disciplina de prática de ensino. Fomos enviados para as escolas para acompanhar e lecionar. Somente aí, foi possível perceber que a realidade era bem diferente da teoria. (G).

Para Pimenta e Lima (2018, p. 46), nos estágios, os licenciandos desenvolvem, a partir das situações reais, posturas e habilidades de pesquisador que lhes permitem ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Contudo, essa concepção de estágio, definida por Pimenta e Lima (2018), só é possível se o estágio considerar as atividades docentes, de forma a possibilitar uma interlocução entre a teoria e a prática, conforme afirma Aroeira (2018, p. 20):

É necessário que o contexto da proposta de Estágio da instituição formadora evidencie um pensamento orientador no sentido de desenhar um processo de Estágio que possibilite uma interlocução entre a teoria e a prática. Nessa relação, é preciso valorizar uma preocupação intensa em instaurar oportunidades para a compreensão e ressignificação da prática pedagógica produzida por futuros professores num processo institucionalizado entre universidade e escola.

É necessário que o futuro professor tenha consciência de que o estágio é uma oportunidade para reflexão crítica sobre a ação docente, e não um mero ato de reprodução da teoria aprendida na universidade. Assim, o estágio tem a função de

consolidar saberes pedagógicos, e proporcionar a construção de novos, a partir da experiência vivenciada pelos estudantes de licenciatura quando em contato com a realidade escolar.

É importante deixar claro que não há uma prática de ensino única; é justamente por esse caráter diverso que a prática de ensino possibilita ao futuro professor um aprendizado crítico e reflexivo de sua responsabilidade social enquanto educador.

As respostas dos professores nos permitem compreender que a compreensão da prática de ensino, para a maioria dos professores da pesquisa, só foi possível a partir do momento **em** que os mesmos tiveram contato com o “chão da escola”. Ou seja, com a realidade vivida na escola, inicialmente por meio do estágio. Nesse sentido, quanto mais cedo esse contato for proporcionado, melhor será para o futuro professor constituir-se como profissional docente.

Pimenta e Lima (2018, p. 39) assinalam que,

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos que desenvolvem a realidade nas quais o ensino ocorre.

Evidentemente, o estágio é fundamental no processo formativo dos professores; no entanto, se alicerçado numa perspectiva eminentemente técnica e instrumental, acaba por produzir o distanciamento, citado por Pimenta e Lima (2018). Mas, se a perspectiva do estágio for humanizadora, emancipadora, esse distanciamento em relação à dinâmica concreta das escolas tende a diminuir, pois, como nos adverte Freire (2010), há pouco citado, a experiência educativa não deve ser transformada em mero treinamento técnico e, como nos lembra Libâneo (2010) ao referir-se à Pedagogia, a reafirma como um campo de conhecimento, de reflexão sistemática sobre a educação. Como se pode perceber, ambos os autores convergem sobre a relação teoria/prática, sobre a concepção teórica que desenvolvem a respeito dessa relação no processo formativo, concepção com a qual concordamos nesse relevante aspecto da formação de professores.

É por meio das ações práticas dos estágios que o futuro professor deverá desenvolver habilidades que lhe oportunize iniciar a carreira profissional de forma

segura. No entanto, como postulado por Pimenta e Lima (2018), essas ações ainda ocorrem de forma precária, não potencializando ações de inserção à docência.

O distanciamento entre a universidade e a realidade escolar ainda se configura como um desafio nos processos formativos.

A formação inicial de docentes realizada no ensino superior vem sendo questionada por razão do descuido com os estágios dos estudantes, exigidos nos diversos cursos em alguns países. Aponta-se o distanciamento dos cursos superiores das realidades das redes escolares em suas práticas educacionais (GATTI et al., 2019, p. 90).

A necessidade de aproximação dos cursos de licenciatura com as diversas realidades educacionais onde os futuros professores serão inseridos é urgente, dado que essa aproximação ou a falta dela implica diretamente na formação e no desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Vale ressaltar que a prática de ensino, denominada de diferentes nomes pelos professores da pesquisa, devido as diferentes organizações curriculares dos cursos onde se graduaram, não garante uma completa formação para o magistério, mas permitirá ao licenciando uma reflexão sobre a tarefa educativa na sua complexidade, tornando possível a reafirmação de sua escolha profissional na medida em que permite a compreensão do seu papel no contexto educacional desde o início de sua carreira.

Preparo para o exercício da docência ainda no curso de formação inicial

Pensar a importância do preparo pedagógico nos cursos de licenciatura faz-se extremamente necessário, pois a docência é uma atividade complexa, que exige uma preparação cuidadosa e condições singulares para o exercício. A palavra “preparo” empregada aqui, tem a intenção de designar o modo como tal profissional será formado.

Nas falas seguintes, vemos a percepção dos professores quanto ao preparo para o exercício profissional ainda na formação inicial.

Eu sempre procurei respostas para meus questionamentos durante o processo de formação por mim mesmo, estudando e pesquisando, o que muito contribuiu para o exercício docente. (A).

O curso me deu uma base, mas não era o suficiente para a necessidade da realidade escolar onde comecei a lecionar. Tive que conhecer novos

métodos e estratégias de ensino para além daqueles estudados na universidade, a fim de atender as demandas dos meus alunos (B).

Até o período do estágio eu pensava que estava preparada pra atuar na sala de aula, mas ao iniciar o estágio “caiu a ficha”, percebi que eu precisava conhecer mais as necessidades dos alunos e como atendê-las. (D)

Eu, por exemplo, percebi na minha primeira turma de 1º ano como ser professor é um processo de constante aprendizagem. Ao preparar as aulas, percebi que havia temas que surgiam na sala de aula, que não estavam englobados na formação. (E).

O curso prepara muito bem os formandos na parte teórica. No entanto, na parte prática, apesar de haver disciplinas como o estágio obrigatório, fica muito a desejar. Na própria instituição deveria haver mais atividades práticas, porém, o que prevaleceu foi muita teoria. (G).

Está evidente nas falas dos professores, em especial nas falas de A, B, D, E, e G que, apesar de graduados para o exercício da docência, ao exercerem suas atividades profissionais sentiram-se despreparados, e precisaram de mais preparo, dado a complexidade dos seus campos de trabalho.

Leite (2018, p. 80) defende que,

A formação dos professores precisa ser pensada a partir do contexto de seu trabalho, não podendo concebê-la descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da realidade da escola. É preciso refletir sobre essa dimensão por intermédio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que se estabelecem no contexto do trabalho docente.

O grande desafio da formação de professores na atualidade é desenvolver processos formativos que levem em conta um mundo em constantes mudanças. Assim, desde o início do curso de formação inicial, é fundamental que seja propiciado ao licenciando o contato com o ambiente escolar, de modo a permitir sua familiarização com as estratégias e técnicas que possam amenizar as tensões e desafios quanto a sua atuação no campo profissional.

O curso me possibilitou adquirir conhecimentos tanto teóricos quanto práticos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, que foram essenciais para o início do trabalho em sala de aula. (C e F).

Em parte sim, mas só se aprende a ministrar aulas no dia a dia em sala de aula e eu ainda não fui à sala de aula, devido ter assumido o concurso no período pandêmico. (H).

Já para os professores C e F a formação teve uma base importante para o início da carreira, permitindo-lhes chegarem à escola preparados para enfrentarem a complexidade do trabalho docente, dentro de suas possibilidades.

E a professora H teve o início de carreira atípico, dado que assumiu o concurso dentro do contexto da pandemia de Covid-19, quando as escolas estavam fechadas como forma de prevenção do vírus, e o ensino-aprendizagem acontecia de forma remota, à época da entrevista.

Como temos acentuado até aqui, quando tratamos a respeito da formação docente, percebemos uma constante menção a aproximação entre universidade e escola, como fator necessário para uma melhor qualidade da formação nos cursos de licenciaturas, porém, em nossa pesquisa, é possível ver que essa relação ainda é predominante no plano dos estágios, que acontecem ao final dos cursos, e, portanto, isso afeta, em muitos casos, a possibilidade de conceber uma formação em dimensão mais ampla da profissão, que supere a dimensão instrumental ou técnica.

Relação teoria e prática na formação inicial

Na atualidade, é cada vez mais evidente o conceito de docência como prática mediadora de transformações sociais, uma atividade que permita aos alunos lerem e interpretarem a realidade, de modo a ajudá-los a se tornarem cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

No contexto da formação inicial de professores e à luz da perspectiva da docência como prática mediadora, uma discussão que se faz presente é a necessidade da integração entre teoria e prática; essa tem sido uma lacuna histórica desde o início do desenvolvimento dos processos de formação docente no país.

Ao pensar na formação inicial e a realidade escolar com a qual me deparei ao me tornar profissional vejo que ainda temos distanciamento entre a relação teoria e prática, e isso compromete o desempenho profissional. (A e H).

Tudo na graduação é lindo, porém, quando chegamos à prática as coisas não são bem como pensamos, e quando assumi uma sala como titular eu vi uma realidade muito dura, difícil, que exigiu muito mais do que os conhecimentos e métodos aprendidos na universidade. (B).

Eu percebi que a teoria é bem diferente da prática, a prática foge totalmente do embasamento teórico. (C, F).

A relação entre teoria e prática possui relevância significativa na formação dos professores, a falta dessa relação afeta negativamente o desenvolvimento do processo de aquisição dos saberes e práticas necessárias no âmbito da profissão docente.

Gatti e Baretto (2009, p. 187) afirmam que “Parece ser consenso que as práticas formativas devem proporcionar vivências que retratem, tanto quanto possível, a complexidade de ensinar com a intenção de desencadear a integração entre a atividade teórica e a atividade prática”. Contudo, a análise das falas dos professores evidencia que, embora pareça um consenso que as teorias e as práticas devem ter relações diretas durante o processo de formação do professor, esse processo, por sua vez, privilegiou a dimensão teórica, mantendo-se distante da dimensão prática, configurando-se como um desafio para os professores da pesquisa, ao entrarem em exercício profissional, o que acabou por comprometer o exercício de suas práticas pedagógicas, como ficou claro nas falas das professoras A e H.

Tem muita diferença entre a teoria vista na universidade e a realidade da escolar. Quando chegamos à escola não temos material, não temos espaços para o trabalho e isso não é trabalhado de forma ampla no curso de licenciatura. (D, G).

As falas das professoras D e G, que além de destacarem a falta da relação teórico-prática no processo de formação inicial, frisaram a questão estrutural que não foi discutida na universidade, e que afetou sobremaneira o desenvolvimento dos trabalhos docentes; é outra questão que envolve o debate sobre a educação em nosso país.

Há outros elementos igualmente importantes como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.15).

A respeito do processo de ensino e aprendizagem podemos afirmar que a ação educativa ao longo da história da humanidade envolve margens significativas de imprevisibilidade, devido a vários fatores, que vão desde a democratização do

acesso à educação, as diferentes culturas que se representam nos alunos, bem como as infraestruturas em que os professores exercem sua profissão.

A teoria é bem diferente da dinâmica do “chão da escola”, mas as teorias também devem ser criticadas, questionadas. E isso faltou. Penso que os professores estavam nos ensinando para seguir os seus passos e atuar na universidade, e não no ensino fundamental. (E).

Para a professora E, faltou criticar e questionar as teorias que embasam o processo de formação inicial. A professora ressalta a necessidade de uma formação crítica.

Duarte (2003, p. 620) adverte que,

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”.

Como postulado por Duarte (2003), é necessário que os formadores de professores tenham consciência crítica de seu conhecimento profissional e de sua prática pedagógica, na compreensão do seu papel social dentro e fora da sala de aula, quanto ao sentido e significado da formação de professores nas universidades.

Podemos ver que na formação inicial de professores, ainda há resquícios de um modelo de formação que não possibilita o diálogo entre as diferentes dimensões da atividade docente em toda sua complexidade, e a falta desse diálogo compromete o desempenho profissional do futuro professor.

Nessa perspectiva Freire (2010, p. 125) afirma, “[...] ser tão errado separar prática de teoria”, pois esse distanciamento fragmenta a capacidade do professor, mesmo que ainda em seu processo de formação, agir de forma consciente e crítica quanto ao seu papel social.

A prática em sala de aula é o momento em que todas as ações planejadas são colocadas em prática pelo professor, visando o aprendizado do aluno. O desenvolvimento profissional do professor é um processo que engloba toda a sua vida, tendo início no curso de formação inicial e se intensificado nas suas vivências em sala de aula. É de suma importância a compreensão de que o desenvolvimento profissional não corresponde apenas aos cursos de formação que o professor

participa, mas à soma dos conhecimentos e das experiências adquiridos ao longo de sua vida.

De fato, pois a realidade vivida numa escola articula-se a complexas questões que não se limitam às experiências do estágio realizado pelo licenciando. A escola (principalmente a pública) se insere num contexto que é sócio-político, econômico e cultural. O estágio, por si só, e por mais eficiente que seja, não reproduz tal complexidade. A formação continuada dos professores é, atualmente, considerada essencial ao trabalho desse profissional, se levar em conta a complexidade, cada vez mais crescente, da realidade atual. E como nos disse um dos professores: “... ser professor é um processo de constante aprendizagem.” (Professor E).

Conhecimento ou saber essencial para a prática pedagógica

A figura do professor na sala de aula é fundamental para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos. É por meio da prática pedagógica do professor que o aluno pode ou não se sentir receptivo a aprender o conteúdo trabalhado. No campo educacional há um universo de conhecimentos e práticas docentes que auxiliam o professor na sua tarefa de educar.

Além do domínio do conhecimento a ser repassado aos alunos, todo professor precisa ter empatia, saber se colocar no lugar do aluno para compreender seu processo de aprendizagem. (A).

O domínio do conteúdo para ter segurança como docente. (C e F).

Conhecer os métodos de ensino. (G e H).

Se existe um ponto de consenso comum entre os professores quando se fala em ensino é, sem dúvida, o de conhecer bem o conteúdo a ser ensinado e isso está bem evidente nas falas das professoras A, C e F. Contudo, há uma preocupação, conforme postulado por Freire (2010), de que o professor saiba que ensinar não é transferir conhecimento aos alunos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. A docência, enquanto prática pedagógica, é muito mais do que treinar e depositar conhecimentos, ela deve ter como finalidade a superação de desafios pedagógicos, norteando todo o processo educativo para que o educador possa interagir com seus alunos de modo a possibilitar o pensar e o agir criticamente para poder intervir nas diferentes realidades sociais.

Todo professor precisa conhecer bem a realidade educacional de seus alunos, só assim poderá dialogar com eles no processo de ensino-aprendizagem. (B e D).

O diálogo das situações de aprendizagem com as realidades discentes é uma necessidade fundamental para uma prática pedagogia significativa e transformadora. Conhecer o aluno deve ser parte da prática pedagógica de qualquer professor. Na condução de uma educação de qualidade é importante que o professor desenvolva atividades com os alunos, que os permitam ler e interpretar a realidade, respeitando as limitações e diferenças de cada aluno, o que se evidencia nas falas dos professores B e D.

Para Freire (2010), esse diálogo tem a finalidade de desenvolver no aluno a capacidade de aprender, não apenas os adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. A finalidade da prática pedagogia do professor deve ser potencializar a capacidade intelectual do aluno, e jamais reduzir o papel do aluno a mero receptor de conteúdos.

Reconhecer a educação como um ato social é encarar a escola como um lugar não neutro. Enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam (ANDRADE, 2020).

Todo professor precisa ter consciência do seu inacabamento. Saber disso e relacionar esse pensamento a prática pedagógica ajuda a reconhecer que se hoje eu não tenho as respostas ou não sei como agir em determinada situação, isso não me faz uma professora despreparada. (E).

Como postulado por Freire (2010, p. 79),

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontra as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm.

Freire (2010) entende que a característica primordial do ser humano é sua consciência do inacabamento, ressaltando que o homem é o único animal que tem a capacidade de reconhecer esse inacabamento por meio da educação e, assim, tem o poder de transformar essa condição.

A consciência do inacabamento enquanto educador permite a compreensão do que falta, e possibilita intervir na realidade para a construção de novos

conhecimentos, no desenvolvimento de novas metodologias, dado que a evolução da profissão é um processo constante e diverso.

Mudanças ao longo da carreira docente

Durante a vida profissional, o professor percorre diversas fases e momentos. A construção da identidade docente se consolida ao longo do percurso das mudanças no contexto social e escolar, que conforme os desafios que lhe são impostos requerem dos profissionais novas posturas, novos conhecimentos e novas metodologias de ensino.

Sinto-me mais segura. Com o passar do tempo você vai ganhando mais experiências e aprende a dominar melhor o que antes tinha dificuldades em lidar, sobretudo, agora no período da pandemia que tivemos que nos reinventar. (A, D, E, H).

Eu mudei muito da formação até hoje, e continuo mudando, pois a pandemia me fez aprender métodos e estratégias de ensino que antes eu não havia pensado, a necessidade do período pandêmico me fez descobrir novas formas de ensinar e aprender, que farão parte da minha prática. (B e G)

O alcance de toda a prática pedagógica é promover o homem a sujeito de sua própria educação, despertar nesse indivíduo a consciência de que não está pronto, gerar o dispositivo do desejo de aprimorar-se, capacitá-lo ao exercício de uma consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo (ANDRADE, 2020, p. 33).

Considerando o professor como um agente de transformações individuais e coletivas, é necessário que o professor tenha consciência de que a modernidade exige mudanças, desenvolvimento e adaptações das práticas de ensino.

No caso dos docentes, de forma unânime, vemos o quanto essa consciência do saber **de** que podem ir além, ficou evidente no período da pandemia de Covid-19, uma vez que afetou, sobremaneira, as suas atividades e rotinas, implicando na busca de novos conhecimentos e estratégias de ensino.

É importante esclarecer que todo professor, independente da área de atuação, ou período em que esteja vivendo, precisa compreender que a humanidade evolui a cada ano, e com isso, os modos de ensino e aprendizagem precisam ser renovados ou readaptados para atender às novas demandas.

Aconteceram diversas mudanças, adaptações nas práticas pedagógicas, rotina escolar, domínio da turma, entre outros fatores. Porém, no percurso

em sala de aula, obtive conhecimentos que me possibilitaram desenvolver melhor as práticas pedagógicas em sala de aula. (C, F).

A importância de contar com docentes preparados para enfrentar as transformações e mudanças que ocorrem no campo da educação, assinala a importância de uma formação inicial docente sólida.

Nessa perspectiva, Imbernón (2017, p. 61) adverte que,

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto

A formação docente deve ter um caráter inconcluso, que não se inicia e nem se esgota, independe de ser um curso de formação inicial ou continuada, porém, quanto mais cedo o professor entender que as transformações e mudanças sociais estão intrínsecas aos processos educacionais, perceberá que sua função como docente se desenvolve em contextos condicionantes às transformações produzidas em seu entorno, e, portanto precisará passar por adaptações, atualização e a aperfeiçoamento constantes.

Maiores desafios da prática docente

A prática docente é permeada de incertezas e desafios dentro e fora da sala de aula, que incidem direta ou indiretamente na prática pedagógica do professor. É importante salientar que face às rápidas mudanças que acontecem contemporaneamente, que afetam as formas de pensar e agir, e, por conseguinte, as formas de ensinar e aprender, exigindo um professor com perfil profissional, que saiba como desenvolver sua prática mediante as transformações sociais.

As condições de trabalho, como infraestrutura adequada e recursos didáticos, dada a realidade da pandemia. Para lidar com esses desafios improviso, faço adaptações, crio material de trabalho e faço uso do whatsapp como principal recurso de divulgação de minhas aulas. (A).

Desenvolver meu trabalho de modo a atender todos os alunos sem deixar ninguém pra trás. Criei um grupo de whatsapp para dialogar com os pais e compartilhar vídeos explicativos sobre os conteúdos trabalhados nas atividades. (B e D).

Como mencionado anteriormente, a pandemia de Covid-19 impôs o fechamento das escolas em todo o país, como medida de prevenção e combate à proliferação do vírus *Sars-CoV-2*. Para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem adotou-se como estratégia o Ensino Remoto Emergencial.

Como percebemos nas respostas dos professores, esse novo cenário exigiu dos professores não apenas a mudança de local de trabalho, mas a inserção de ferramentas tecnológicas nos processos de ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, o desenvolvimento de novas práticas de ensino. Como é o caso do aplicativo de mensagens *whatsapp*, destacado pelas professoras A, B e D, que no período pandêmico ganhou status de instrumento pedagógico, quebrando paradigmas quanto ao uso de ferramentas tecnológicas no processo educacional.

Ao analisar o contexto do ensino remoto durante a pandemia, Cavalcanti (2020, p. 43) esclarece que,

As soluções rápidas incomodaram, trouxeram sofrimento e angústia, uma vez que não se tinha a compreensão nem a preparação para o ensino online, pouquíssimos professores tinham essa experiência, a maioria sequer vivenciara como estudante. E uma minoria não tinha o conhecimento tecnológico mínimo para redigir ou preparar planos de aula ou qualquer atividade no computador.

A análise de Cavalcanti (2020) nos mostra que muitos professores e alunos, principais atores nesse processo de ensino remoto, não tinham experiências com o uso das tecnologias antes da pandemia, portanto, não estavam preparados para fazer uso de tais recursos na mediação do processo de ensino-aprendizagem dentro do cenário pandêmico.

Para Borstel, Fiorentin e Mayer (2020, p. 42), “A pandemia reforçou que a sociedade, a escola e as famílias precisam reinventar-se a cada dia. São novos tempos, que exigem novas posturas e atitudes de todos”. A pandemia acaba por ser uma oportunidade para se reinventar enquanto educador, e causará transformações nas formas de ensino quando voltarmos à “normalidade” que em seu curso normal levariam anos para serem concretizadas.

Além da falta de recursos na escola, um dos maiores desafios que enfrento é a superlotação. Para lidar com esses desafios houve momentos que tirei do meu próprio bolso, com a superlotação em geral gosto de fazer duplas. Isso ajuda pouco, mas otimiza o espaço. (E).

Sem desconsiderar o período anterior à pandemia, vemos na fala da professora E um dos grandes desafios da educação no Brasil que é a falta de infraestrutura, e a conseqüente superlotação das salas de aulas, que afeta o trabalho do professor, com influência direta no aprendizado do aluno.

As dificuldades de aprendizagem se agravam com a presença de escolas superlotas e mal equipadas, com carência de materiais didáticos (FONSECA, 1995). Por ser uma sala de aula superlotada muito mais difícil para o professor dar a devida atenção a cada aluno, **esses** fatores acabam por resultar em uma baixa qualidade da aprendizagem.

A falta de Recursos pedagógicos e a participação das famílias no acompanhamento do aprendizado dos seus filhos. Para lidar com esses desafios faço adaptações no planejamento de acordo com necessidades dos alunos, quando necessário faço reuniões com as famílias. (C e F).

As falas de C e F expressam o desafio da participação das famílias no contexto escolar. O interesse dos pais no aprendizado do aluno tem forte impacto no desenvolvimento escolar desse aluno. A família tem o mais relevante papel no processo educativo (CHALITA, 2014), na medida em que em aliança com a escola são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança. É importante ressaltar que nem todas as famílias têm compreensão da importância de sua participação na escola e, nesse sentido, é importante que toda escola deixe claro os objetivos de tal aproximação, por meio da valorização dos pais/responsáveis através do diálogo aberto com todos.

O meu maior desafio é formar cidadãos letrados. Para lidar com esse desafio, além de fazer uso de metodologias diversificadas para ensinar a ler e a escrever, trabalho leituras e práticas conscientes que preparem o cidadão para a vida. (G).

Percebemos na fala do professor G outro problema grave quando falamos de educação - as dificuldades de alfabetização e letramento, embora processos distintos, ambos se complementam.

A leitura e a escrita são os maiores instrumentos para a construção de conhecimentos, bem como as formas de linguagem mais avaliadas nas escolas de educação básica. O desenvolvimento dessas habilidades é imprescindível para a formação do aluno como cidadão.

A preocupação de G corrobora as palavras de Freire (1991) ao afirmar que “[...] aprender a ler, escrever, alfabetizar-se, é antes de tudo aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. O desenvolvimento da leitura e escrita necessita ter relação direta com um contexto mais amplo do que a simples decodificação dos símbolos, deve implicar na leitura da realidade para que a formação do aluno aconteça de forma a prepará-lo para o exercício da cidadania por meio da consciência de seus direitos e deveres, como ser socialmente constituído.

Meu maior desafio é despertar no aluno o interesse pela aprendizagem. Ainda nem fui pra sala de aula, apenas ensino remoto, faço curso de alfabetização e assisto a alguns vídeos de professores mais experientes que ensinam como ter domínio de sala. (H).

A professora H expressa o desafio dos professores iniciantes ou não, durante o contexto da pandemia que foi do exercício presencial de sua atividade profissional.

Ao estudar o contexto educacional durante a pandemia, Souza e Santos (2020, p. 86) esclarecem que “O ensino remoto exige desafios e adaptação, no sentido de criar uma rotina de estudos para os alunos no ambiente que não é a escola e onde não há socialização”. Fatores estes, que afetam diretamente o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Importância de refletir sobre a própria prática docente

No contexto escolar, muitas vezes, as ações parecem ser roteirizadas e automatizadas e os educadores perdem a chance de percebê-las. Passam a agir em função do fim imediato - ensinar o conteúdo determinado - perdendo a oportunidade de rever seu querer e o de seus alunos sobre e na ação ensino-aprendizagem. Sua ação passa a compor um quadro de alienação que lhes tira o poder de transformar sua prática. O papel da formação crítica de educadores seria justamente questionar essa alienação dos motivos que, em geral, movem as ações na escola e criar contextos para a compreensão da capacidade de transformações dos professores. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2010, p. 44).

É através da reflexão que é possível melhorar nossa prática docente. Assim você pode ver o que está bom e o que precisa ser melhorado. (A, C, D, G, F e H).

A prática pedagógica reflexiva, pelo seu alto grau de consciência reflexiva, ou pelo alto nível de consciência da práxis, caracteriza-se por uma opção intencional e consciente do indivíduo que quer, e que se interessa pelo conhecimento como uma das formas de apropriar-se dos objetos do mundo e compreendê-los, situados no mundo, à luz da reflexão-ação-reflexão coletiva, reiterada e constante.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta concepção, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2018, p. 44).

Refletir não é um ato único, ou esporádico. Como definido por Alarcão (2018), essa reflexão é um processo permanente e contínuo, que permite ao professor compreender suas ações, analisá-las de forma crítica e, se necessário, reconstruí-las.

A reflexão sobre minha própria prática é essencial para que eu corrija percursos a fim de poder alcançar os objetivos da aprendizagem, que é a formação cidadã do aluno. (B).

Agir como educador crítico seria, em sua base, dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem, e utilizar a linguagem crítica condizente para tratar dos problemas cotidianos. Como esclarece Duarte (2010, p. 41), “[...] o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal”. Nesse sentido, refletir criticamente envolveria não só o pensar sobre a prática, mas o desenvolvimento de alternativas por meio de atividades docentes em uma perspectiva que veja o papel da escola como local não neutro.

Refletir a trajetória, os desafios da profissão e perceber como já conseguiu evoluir em alguns aspectos, ajuda a olhar mais de perto para o meu fazer pedagógico e perceber que mesmo com as evoluções, ainda tenho um longo caminho de aprendizado pela frente. (E).

Para Ghedin (2006), é fundamental que todo educador possa refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. A reflexão sobre a prática torna possível encontrar novos caminhos para o aprimoramento da mesma, uma vez que tal processo permitirá descobrir erros e acertos, e assim construir novos rumos para sua própria atuação profissional, como foi expresso na fala da professora E.

Ghedin (2006, p. 339) esclarece ainda que essa reflexão tem que ser crítica, pois a reflexão crítica não se refere só àquele tipo de meditação que podem fazer os docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes ocasionam. É mais que meditar sobre o que pode ser feito, é um movimento dialético entre o pensar e o fazer sobre a realidade educacional onde se atua, no intuito de desvendar situações e caminhos que possibilitem o crescimento pessoal e profissional do educador.

Em um mundo de constantes mudanças, torna-se imperativo que todo professor ou professora assuma uma postura de reflexão crítica sobre sua atividade docente, dado que esse tipo de reflexão é necessária para possibilitar uma atuação mais ampla no que diz respeito às práticas pedagógicas frente às novas relações que se estabelecem entre conhecimento-professor-aluno diante das transformações e demandas sociais.

Sugestões dadas à Secretaria Municipal de Educação de Altos pelos participantes da pesquisa

Ainda, em conformidade aos propósitos da pesquisa, solicitamos aos professores que fornecessem sugestões à Secretaria Municipal de Educação a que estão vinculados, no intuito de contribuir para melhorar o trabalho docente em sala de aula. De forma unânime os professores sugeriram a necessidade de formações continuadas. Temos, no entanto, por oportuno destacar a fala da professora E, a seguir, que foi enfática em especificar o tipo de formação que eles necessitam.

As nossas formações não são práticas. No geral, temos um grupo que está fora de sala de aula apresentando seu discurso. E quando os demais colegas abrem o espaço para o diálogo, o que vemos é uma apresentação interminável de problemas, mas não há um momento para redirecionarmos nossas forças para pensarmos em como resolvermos as demandas. (E).

Libâneo (2021, p. 227) ressalta que “[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”. O autor adverte ainda que, “[...] de fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”.

Nessa perspectiva, não basta apenas ministrar teorias como forma de qualificação dos professores, mas saber organizar os temas que serão trabalhados nas formações, de modo a possibilitar a criação de espaços para reflexões individuais e coletivas, sobre as dificuldades encontradas no cotidiano de sala de aula, no intuito de melhor compreender esse contexto, permitindo aos docentes a interpretação e ressignificação de suas práticas.

6.2 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: desafios e possibilidades.

Toda pesquisa visa à construção de novos conhecimentos, bem como a criação ou exploração de novas realidades, levando-se em conta que os fenômenos sociais estão sempre em um constante processo de renovações e mudanças. Nesta subseção apresentamos brevemente uma descrição do nosso Produto Técnico Tecnológico que, como referido na parte introdutória, constitui requisito imprescindível para a integralização do Mestrado Profissional em Educação.

Ao final da pesquisa de campo desenvolvemos, de forma colaborativa, um curso de formação para os professores do ensino fundamental do município pesquisado que participaram da pesquisa. O curso teve como tema principal: formação de professores e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades, o que vai ao encontro das reflexões de Maroy (2014, p. 72)

Diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexo, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que faz. Por essa capacidade de “autoanalisar-se”, ele pode então “identificar os seus sucessos e insucessos” e assim ajustar as suas ações.

O objetivo do curso consistiu em contribuir para novas reflexões acerca do tema do curso, relacionando-o ao contexto profissional dos sujeitos pesquisados, além de fornecer-lhes algumas possibilidades de aprimoramento da prática docente partindo das reflexões dos próprios professores por meio dos estudos realizados durante o curso.

O curso foi ofertado em parceria com o Instituto Federal do Piauí – IFPI, por meio de sua plataforma digital de aprendizagem campusoline. Os participantes receberam ao final um certificado digital de 40 (quarenta) h/a, fornecido pelo próprio instituto. A parceria com o IFPI decorre da minha relação com o instituto, onde atuo como docente na instituição desde 2019.

6.2.1 Sobre a construção colaborativa do curso

Inicialmente, apresentamos durante os encontros com os professores a temática central do curso e, em seguida, pedimos aos professores que sugerissem pautas a serem trabalhadas, por meio de um questionário (apêndice F).

Após uma sequência de 3 encontros com os professores para tratar do curso, foi possível, com base nas respostas dadas pelos próprios professores, estabelecer um programa de curso, baseado nos seguintes eixos: História da formação inicial de professores para a educação básica; Intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino; Desafios da Educação no Século XXI; Educação humanizada. Eixos, estes, que nortearam cada um dos módulos do curso.

6.2.2 Metodologia do Produto Técnico Tecnológico

O curso constituiu-se em 4 (quatro) módulos de 2 (duas) semanas cada, em que os participantes realizaram atividades com base em vídeos e leituras de textos que fundamentaram as discussões propostas.

O curso ocorreu mediante a leitura e análise de material bibliográfico, estudos de casos, fóruns de debates, fórum de dúvidas e produções interativas utilizando as diferentes interfaces do AVA.

Cada módulo foi desenvolvido com base nos eixos norteadores, com um vídeo introdutório, apresentando o conteúdo trabalhado no módulo, seguido de um

vídeo complementar, uma leitura obrigatória, uma leitura complementar, um fórum de discussão central, um fórum de dúvidas e uma tarefa.

De modo geral, todos os cursistas realizaram, no mínimo, duas participações nos fóruns e uma atividade em cada módulo.

6.2.3 Avaliação do curso pelos professores

Consideramos importante avaliar a visão dos participantes quanto ao curso oferecido; para isso aplicamos, ao final do curso, um questionário por meio *Google forms*, uma ferramenta gratuita de criação de formulários on-line disponível para qualquer usuário que possui uma conta Google e ainda pode ser acessado em diversas plataformas, inclusive, por meio do celular.

Apresentamos, de forma condensada os dados (apêndice G) provenientes das respostas fornecidas pelos professores quanto aos objetivos do curso, a organização do programa, duração do curso, material didático, o ambiente virtual de aprendizagem, as atividades, os fóruns, bem como sugestões para melhorar o curso.

Com base nas respostas dos professores, conclui-se que, para os participantes o curso cumpriu seu objetivo inicial, a experiência vinculada ao curso contribuiu positivamente para influenciar o processo de formação profissional de cada um deles.

Para além do cumprimento do requisito do programa de mestrado, buscamos com esse produto possibilitar aos professores o desenvolvimento de uma consciência crítica de sua realidade educacional, e assim, pensar novas práticas pedagógicas que permitam alcançar uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre formação inicial docente e a prática de sala de aula, objeto de investigação desta pesquisa, insere-se no campo da formação de professores com extrema importância no cenário educacional atual.

A pesquisa propôs como objetivo geral: analisar as contribuições da formação inicial docente para a prática pedagógica dos professores no contexto da sala de aula no ensino fundamental.

Os dados indicam que a transição entre a formação inicial e o início da carreira docente é marcada por um período de insegurança quanto à associação entre a teoria aprendida na universidade e a prática pedagógica no contexto da realidade escolar.

Constituída por um processo histórico, essa relação (ou a falta dela) tem sido a base de estudos de vários autores pelo mundo. Reconhecendo a importância da temática, esta pesquisa buscou promover o encontro do referencial teórico a respeito da temática com a problemática que envolve a dicotomia entre formação inicial e prática pedagógica.

Diante da análise dos contextos históricos em que se desenvolveram as políticas de formação de professores, é possível perceber que esse processo é permeado por uma constante descontinuidade caracterizada pelas concepções políticas dos governos em cada período da história do país, que refletem diretamente na formação dos currículos, métodos e práticas de ensino.

No contexto das políticas de formação inicial docente a LDBEN/96 configura-se como um marco na história, constituindo-se como um avanço no que tange a produção de matéria legislativa quanto à formação de professores. Ao propor em seu artigo 62, que a formação inicial de professores para atuar na educação básica deva ser feita em nível superior, a referida lei deu margem a um número significativo de leis e dispositivos legais em matéria educacional, aprimorando e aperfeiçoando significativamente o conteúdo e o teor das normas em matéria de formação de professores.

Tendo em vista o grande número de professores da educação infantil e do ensino fundamental, cuja demanda não poderia ser atendida nos cursos regulares de instituições superiores, programas como o PROINFANTIL, a criação da UAB,

foram instituídos para atender a exigência da LDBEN/96, a respeito da formação em nível superior,

Ressalta-se que em 2009 novas competências foram atribuídas à CAPES, favorecendo a criação de diversas políticas voltadas para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. No campo da formação inicial citamos como exemplos os programas, PIBID e Residência Pedagógica, considerados relevantes e estratégicos no aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio de projetos que visam à articulação da universidade com a escola e possibilitem ao licenciando exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática.

Os interesses distintos dos governos em suas agendas políticas afetam a concretização de uma política nacional de formação de professores. Embora muitas reformas tenham sido efetivadas, como visto nas análises do contexto histórico da formação de professores e nas políticas de formação docente no Brasil, o objetivo não tem sido alcançado, indicando a necessidade de que outros caminhos precisam ser trilhados.

Situar a formação docente no enquadramento teórico nos permitiu demonstrar as abordagens e perspectivas que regeram, e ainda regem a formação de professores nas instituições, que em sua maioria apresentam um distanciamento entre o processo de formação docente e a atuação profissional.

O encontro da unidade teoria-prática tem sido uma necessidade desde que se estabeleceram as primeiras formas de ensino no país, considerando as transformações sociais que ocorreram nos séculos XX e XXI. Na atualidade essa unidade se tornou ainda mais necessária frente às demandas da sociedade da informação e do conhecimento, que exigem o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que tenham por fundamento a formação humanística do homem.

É salutar retornar a questão problema que deu origem a esta pesquisa: A formação inicial do professor de ensino fundamental tem contribuído no contexto da sociedade contemporânea para além de uma dimensão instrumental da profissão, provocando mudanças significativas nas práticas docentes?

Pensar uma educação transformadora requer pensar primeiro nos processos de formação inicial docente, pois, o professor é o principal mediador do processo de

ensino-aprendizagem. É preciso ter em mente não apenas a concepção teórica da profissão docente, mas, sobretudo, uma concepção prática do ofício de professor.

O questionamento deve fazer parte da natureza do processo de formação docente, pois permitirá o desenvolvimento de um novo perfil de profissional, capaz de enfrentar as incertezas e desafios da complexidade da tarefa de ensinar.

Essa perspectiva exige do futuro professor uma consciência crítica do seu papel dentro do contexto escolar, que é mediar a construção e aquisição do conhecimento, o que contribuirá para o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias.

Os resultados da pesquisa nos mostram que a relação entre teoria e prática ainda se dá de forma fragilizada no contexto da formação inicial de professores, e essa frágil articulação afeta a compreensão do papel social do docente. Como visto nas respostas dos professores, a formação inicial em que se graduaram considerou mais a dimensão teórica do que a prática, dificultando a constituição de uma identidade docente ainda no processo formativo.

Observar-se que os professores reconhecem a importância da relação entre teoria e prática ainda no processo de formação e, apesar de terem sido afetados pela desarticulação entre teoria e prática no processo de formação inicial, os professores da pesquisa buscaram solucionar os desafios no campo de atuação profissional por meio do aperfeiçoamento e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas a partir da realidade com a qual se depararam.

Quanto à prática pedagógica percebe-se que os professores ao longo do desenvolvimento profissional foram aperfeiçoando suas práticas, por meio dos desafios que lhes foram impostos. Os desafios no contexto escolar foram importantes para o reconhecimento das capacidades e limitações de cada professor, à medida que requerem dos profissionais novas posturas, novos conhecimentos e novas metodologias de ensino, mas, sobretudo, o desenvolvimento de uma consciência do inacabamento, e a necessidade de constante aperfeiçoamento para o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora da realidade escolar.

Vale ressaltar ainda que essa necessidade de transformação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas se intensificou ainda mais no contexto da pandemia de Covid-19, impondo aos professores novas demandas nos processos de ensino e aprendizagem. Percebemos nas respostas dos professores que, apesar do cenário de rápida transformação e grandes incertezas advindas do contexto

pandêmico, para os professores, esse momento proporcionou a aprendizagem e aperfeiçoamento no uso de ferramentas tecnológicas como recursos educacionais.

É importante destacar que a pesquisa visa socializar com os professores e gestores das escolas pesquisadas os resultados, a fim de propor medidas de capacitação dos professores, tendo início com o curso de formação, produto final deste trabalho, objetivando o aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação do município.

Salientamos que o memorial de formação não visou apenas à coleta dos dados para a pesquisa, mas também, servir como instrumento pedagógico para uma reflexão crítica, possibilitando a ressignificação das imagens, lembranças, recordações do desenvolvimento profissional dos professores participantes da pesquisa. Nesse sentido, o memorial foi um importante instrumento para a compreensão da própria formação de cada professor, uma vez que enfatizou o professor como sujeito construtor da sua própria história.

Portanto, as reflexões e concepções sobre a formação inicial docente e sua relação com a prática de sua de aula, até aqui analisadas, nos permitem dizer que ainda são necessários novos estudos e novos debates, na construção de políticas de formação que valorizem e priorizem a unidade entre teoria e prática dentro do contexto escolar.

Esperamos que esta pesquisa possa auxiliar estudantes, pesquisadores e profissionais da área da educação que tenham interesse em estudar a relação entre a formação inicial e a prática pedagógica do professor de ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. A. de C. Discurso docente e redes de interações: um olhar sobre os novos desafios que a prática educativa apresenta no processo de pandemia. In: RODRIGUES, J. M. C; SANTOS, P. M. G. dos (Orgs). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. p. 32 – 40. Disponível em: encurtador.com.br/dLOUZ. Acesso: 08 ago. 2021.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.
- ALMEIDA, V. de. História da educação: narrativas de suas trajetórias. In: ALMEIDA, V. de (org.). **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história**. Palmas/TO: EDUFT, 2018. p. 19 – 80.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed.. São Paulo: Moderna, 2006.
- AROEIRA, K. P. A didática e os estágios em licenciaturas: uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas. AROEIRA, K. P; PIMENTA, S. G. (Orgs). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018. p. 20 – 35.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. **Uma breve história da formação docente no Brasil**: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013. p. 13794 – 13810. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf. Acesso em: 20 mar. de 2021.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Formação de professores no Brasil**: história, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, 2011. p. 94 – 112. DOI: 10.20396/rho. V11i42. 8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BORSTEL, V. V; FIORENTIN M. J; MAYER, L. Educação em tempos de pandemia: constatações da coordenadoria regional de educação de Itapiranga. . In: PALU, J.; MAYER, L.; SCHUTZ, J. A. (orgs) **Desafios da Educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 37 - 44.
- BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827**. Cria as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=S/N&ano=1827&ato=6170TPR10MBRVTa5f>. Acesso em: 30 mar. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 03 mar. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10 de 1835.** Criação da Escola Normal do Rio de Janeiro. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%c2%ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 mar. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 169, de 7 de Agosto de 1893.** Diretrizes para implementação e regulação de escolas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932.** Transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Disponível em: <http://fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/LF/impresso/decreto-n-3-810-de-19-de-marco-de-1932-regula-a-formacao-technica-para-o-districto-federal-com-a-previa-exigencia-do-curso-secundario-e-transforma>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.190, de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982.** Altera os dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º

grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 05 mai. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 07 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 07 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 08 mai. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 09, de 30 de Junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 08 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 7.692, de 2 de Março de 2012.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm. Acesso em: 10 de mai. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2011:** resumo técnico. Brasília: Inep, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de Maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018.** Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais>

/01032018-Edital-6-2018- esidencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. **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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 mai. 2021.

BRZEZINSKI, I. **Anfope em movimento: 2008 – 2010**. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

CAVALCANTI, H. H. C. A. Ensino remoto: uma possibilidade de como e o que ensinar. In: RODRIGUES, J. M. C.; SANTOS, P. M. G. (Orgs.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/dLOUZ. Acesso: 08 ago. 2021.

CHALITA, G. **Famílias que Educam: uma relação harmoniosa entre pais e filhos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. . Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotsky e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar**. Educação e Sociedade, Campinas, ano 21, n. 71, p. 79-105, 2000. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/389>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Shön não entendeu Luria)**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-626, agosto/2003. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/375>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (orgs.): **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33 – 50.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1991.

FREITAS, H. C. L. de. **30 Anos da Constituição Avanços e retrocessos na formação de professores**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação inicial e continuada**: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 91 – 130.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embates de projetos de formação. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/379>. Acesso em: 14 mar. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 3ª ed. Chapecó: Argos, 2018.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. In: Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: Impasses e Desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) – **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, S. da R. V ; MOTA, M. R. A; ANADON, S. B. **A Resolução cne/cp n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores.** Formação em Movimento. v.2, i.2, n.4, p. 360 - 379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 10 mar. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

IBIAPINA, I. M. L.de. **(Re) elaborando o significado de docência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LA TORRE, S. de. Didática, uma perspectiva evolucionista: passado, presente e futuro. In: SUANNO, M; RAJADELL, N. **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações.** Goiânia: GEPED; Editora da PUC/Goiás, 2012. p. 23 – 36.

LEITE, Y, U, F. As legislações atuais, a prática e o estágio nos cursos de formação de professores. AROEIRA, K. P; PIMENTA, S. G. (Orgs). **Didática e estágio.** Curitiba: Appris, 2018. p. 77 – 102.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática.** 6ª. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2021.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KONDER, L. **O que é a dialética.** 28ª ed. São Paulo: Brasiliense 2000

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KRAMM, D. L. **Políticas de formação de professores da educação básica no brasil.** 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10000574. Acesso: 03 set. 2021.

MAROY, C. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2012. cap. 3, p. 67-92.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** Lígia M. M; DUARTE, N. (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13 – 32.

MINAYO, M. C. de L. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTEIRO, A. L. **Implicações da formação inicial e o início de carreira docente: narrativas de professoras.** 2020. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) -

Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9904312. Acesso: 03 set. 2021.

MORAIS, E. A. B. **Perspectivas da formação inicial docente no início do século XXI**. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8821078. Acesso em: 20 out. 2021.

NASCIMENTO, I. V.; BONFIM, M. Núbia. O Proinfantil no quadro de uma política de formação de professores. In: Nascimento, Ilma Vieira do; Teófilo, Maria da Penha. (Org.). **Proinfantil e sua interface com a formação continuada de professores: recortes de uma experiência**. 1ªed.São Luís: EDUFMA, 2012, v. , p. 3-196.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª. ed. Porto: Editora Porto, 2003.

OLIVEIRA, H. L. G; LEIRO, A. C. R. **Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco**. Rev. Proposições, V. 30, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656527>. Acesso em: 12 mar. 2021. p. 01 – 26.

PASETTO, L. Z. **Formação inicial em pedagogia e aprendizagem docente: narrativas de professores dos anos iniciais de escolas de Santa Maria, RS**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9075041. Acesso em: 30 out. 2021.

PAULA, A. C. **A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência**. 2020. 102 f. Mestrado Profissional em Educação - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9906178. Acesso em: 05 de out. 2021.

PELLEGRIN et al. **Da Didática e Prática de Ensino ao Estágio Supervisionado na FEF/ UFG: continuidades, rupturas e contradições diante da reforma do currículo de licenciatura a partir de 2007**. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO M. V. R; LIMONTA, S.V. Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 99 – 114.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15 – 34.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PRADO, G. V. T; CUNHA, R. C. B; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais de educação. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 135-152.

RABELO, I.G. **Teoria, prática e formação pedagógica no curso de Pedagogia**. 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11070762. Acesso em: 24 set. 2021.

RAMALHO, B. L. ET AL. **A formação inicial e a definição de um modelo profissional**. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Formação de professores (I), Natal, EDUFRN, 1998.

RODRIGUES, A. de B; ARAÚJO, J. V. P. **Políticas Educacionais e Formação de Professores**: Novos desafios, velhas indagações. Rev. UNIUBE. 2005, vol. 1, n. 1. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais /article/view/352>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 37ª. ed. 2012.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAMPAIO, M. M. F. Práticas, Saberes e Conhecimento – Escola e Currículo. In: MARIN, A. J ; GIOVANNI, L. M. (Orgs) **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. 1. ed. Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2016. p. 11 – 50.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação. ANPEd, v. 14, n. 40, jan/abr, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45 rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2021. p. 143 – 155.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, L. G. **Transição entre a formação inicial e o início da carreira docente: desafios e aprendizagens dos/as professores/as da educação infantil**. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Instituição de Ensino) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta>

/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11029319. Acesso em: 20 set. 2021.

SOARES, I. M. F. O processo de ensinar e aprender na formação de professores: a importância da inovação no ensino. In: SOARES, I. M. F; SOUSA, A. A. M. (Orgs). **Reflexões pedagógicas e prática de ensino: diálogos necessários**. Cabo Frio: Mares, 2016. p. 19 – 44.

SOUZA, A. A. SANTOS, M. G. S. Trilhando saberes e práticas na escola pública e privada a partir da experiência do ensino remoto emergencial. In: RODRIGUES, J. M. C; SANTOS, P. M. G. (Orgs.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. p. 83-95. Disponível em: encurtador.com.br/dLOUZ. Acesso: 25 out. 2021.

SOUZA, J.F. **Prática Pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOUZA, N. M.C. **Trajetórias discentes no curso de Pedagogia da UFSJ: das expectativas iniciais às impressões finais**. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11138008. Acesso em: 10 set. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª ed Petrópolis: Vozes, 2014b.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Rev. Bras. Educ. 2000, n.14. p. 61 – 93. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqvY8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

VICENTINI, P. P; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

VILELA, M. V. F. O contexto atual do PIBID e suas contribuições para a formação docente no IFMT. In: MONTEIRO, S. B; OLINI, P. (Orgs). **Didática, saberes docentes e formação**. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. p.214 - 226 . Disponível em: <https://www.edufmt.com.br/product-page/did%C3%A1tica-saberes-docentes-e-forma%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro da entrevista com os professores.**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****Formação Inicial Docente e Atuação Profissional do Professor de Ensino
Fundamental: Um olhar sobre a experiência em duas escolas da rede
municipal de Altos – PI****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES****Identificação:**

Formação Acadêmica:

Bacharelado () Licenciatura () Tecnólogo ()Pós-Graduação *latu senso*: () Sim () NãoPós-Graduação *stricto senso*: () Sim () Não

Qual(ais): _____

1. Quanto tempo atua como docente?

() menos de 1 ano

() menos de 5 anos

() entre 5 e 10 anos

2. Como você descreveria o curso de licenciatura em que você é habilitado?

3. Durante o curso de licenciatura você teve alguma disciplina que possibilitou a percepção do conceito de prática de ensino? De que forma houve essa percepção?

4. Do ponto de vista do seu processo de formação inicial, como você avalia seu curso? Você se sentiu preparado para ministrar aulas nos anos iniciais com o conteúdo trabalhado no curso de graduação?

5. Quais são suas percepções após a formação inicial em relação às teorias trabalhadas na graduação e a prática de sala de aula?
6. Qual o conhecimento ou saber que você considera mais importante para a prática pedagógica?
7. Quando você pensa em seu percurso profissional, o que mudou considerando as práticas de ensino no início da carreira em relação ao atual momento?
8. Quais são os seus maiores desafios considerando sua prática de sala de aula?
9. Como você lida com esses desafios?
10. Você considera importante refletir sobre a própria prática docente? Em que isso pode contribuir para o seu trabalho?
11. Que sugestões você daria para a Secretaria Municipal de Educação de Altos, no que diz respeito à formação de professores, para melhorar o trabalho dos docentes em sala de aula?

Apêndice B - Roteiro para a confecção do memorial de formação.**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TÍTULO DA PESQUISA: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar sobre a experiência em duas escolas da rede municipal de Altos-PI.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Ilma Vieira do Nascimento

MESTRANDO: Charle Ferreira Paz

OJETIVO GERAL DA PESQUISA: Analisar as contribuições da formação inicial docente e da prática pedagógica do professor de Ensino Fundamental a partir de suas vivências didáticas no contexto da sala de aula.

ROTEIRO DO MEMORIAL

Prezado (a) Professor (a),

O memorial de formação é uma técnica de pesquisa, onde você fará um relato de sua vida, de suas lembranças em um processo de reflexão sobre os caminhos percorridos em sua vida pessoal e profissional que contribuíram para a construção do ser professor.

Convidamos você a compartilhar sua história de vida pessoal e profissional, suas experiências e aprendizagens como professor (a) desde os primeiros contatos com a profissão até os dias atuais. Procure lembrar e refletir sobre as experiências que marcaram sua trajetória como pessoa e como professor (a).

Para orientar a escrita do Memorial, elaboramos alguns tópicos que nortearão a redação de sua narrativa.

Antecipadamente, agradecemos sua colaboração!

Atenciosamente,

Charle Ferreira Paz

Ilma Vieira do Nascimento

Apêndice C – Carta de apresentação aos professores

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) professor (a)

Ao cumprimenta-lo (a), venho por meio deste documento, convidá-lo (a) a participar conosco da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar sobre suas vivências didáticas em duas escolas da rede municipal de Altos – PI.**

Inicialmente, gostaria de me apresentar, sou Charle Ferreira Paz, mestrando do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e estou desenvolvendo a pesquisa acima referida sob a orientação da professora Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão forma mestres em educação, cuja perspectiva é habilitar profissionais para atuarem em atividades técnico-científicas e de inovação, no exercício da docência e da gestão educacional e escolar, para isso o programa integra duas linhas de pesquisa: Linha “Formação de Professores e práticas educativas” e Linha “Gestão Educacional e Escolar”.

O Mestrado Profissional exige além da dissertação, o desenvolvimento de um Produto Técnico Tecnológico PTT, nossa pesquisa tem como PTT um Curso de Formação em uma plataforma virtual de aprendizagem em parceria com o Instituto Federal do Piauí – IFPI, que será ofertado a todos os professores que participarem da pesquisa.

Por fim, gostaria de explicar um pouco como será vossa colaboração na nossa pesquisa:

Faremos uma entrevista como os professores que participarem da pesquisa, as perguntas tratam da formação inicial e da prática pedagógica, todos os protocolos

de confidencialidade serão considerados para que não seja possível identificar os nomes dos participantes, porém, será necessária a permissão de cada participante para que os dados sejam analisados.

Solicitaremos que todos os participantes façam um memorial (o roteiro está entre os documentos que compõem essa pasta).

Convidaremos a todos os professores a participarem do Curso de Formação (orientações sobre o curso estão entre os documentos que compõem esta pasta).

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no desenvolvimento da pesquisa. Colocamo-nos à vossa disposição nos contatos, conforme segue:

Celular do (a) Professor (a) Pesquisador (a): (86) 994826607 E-mail: pazcharle4@hotmail.com

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Apêndice D – Carta de apresentação do curso de formação - PPT

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Carta de Apresentação do Curso – PPT

Prezado (a) professor (a)

Apresentamos e convidamos todos a participarem conosco do *Curso de Formação* intitulado *Formação de professores e práticas pedagógicas: Desafios e possibilidades*, desenvolvido pelo mestrando Charle Ferreira Paz, sob a orientação da professora Dra. Ilma Vieira do Nascimento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – (UEMA).

O Curso representa o Produto Técnico Tecnológico, parte integrante do Mestrado, e tem por finalidade contribuir para o processo de formação permanente dos professores da educação básica, ampliando seus conhecimentos e possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas com vistas a uma educação transformadora.

O curso será ofertado na modalidade à distância, possui carga horária total de 40 h/a, sendo esta carga horária dividida em quatro módulos semanais que compreendem atividades de leitura dos capítulos de textos dos módulos didáticos e dos materiais complementares (documentos, vídeos, mapas, imagens, textos, artigos científicos e outras indicações pertinentes), a participação nos quatro fóruns propostos, a elaboração da atividade final e a resposta ao questionário de avaliação do curso.

PÚBLICO ALVO:

Professores da rede municipal de Altos- PI que atuam no Ensino Fundamental do 1 ao 3 ano.

PERÍODO DE INSCRIÇÕES:

06 a 17 de Dezembro de 2021

PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO CURSO:

03 de Janeiro a 04 de Março de 2022

CERTIFICAÇÃO:

Para receber certificação, o cursista terá que realizar as seguintes atividades: participar dos quatro fóruns propostos dentro dos prazos estipulados, elaborar e enviar a atividade final, responder ao questionário de avaliação do curso (frequência mínima de 75%).

A seguir a estrutura do curso, a respectiva distribuição da carga horária, os módulos a serem estudados e os conteúdos.

MÓDULOS	PERÍODO	CONTEÚDOS
Módulo I (10 h/a)	03/01/2022 a 15/01/2022	Ambientação na plataforma.
		História da formação inicial de professores para a educação básica.
Módulo II (10 h/a)	17/01/2022 a 29/01/2022	Intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino
Módulo III (10 h/a)	31/01/2022 a 13/02/2022	Desafios da Educação no Século XXI
Módulo IV (10 h/a)	14/02/2022 a 27/02/2022	Educação humanizada
Avaliação do curso pelos professores	28/02/2022 a 03/03/2022	Avaliação do curso pelos professores
Encerramento do curso	04/03/2022	Vídeo conferência de encerramento

Apêndice E – Termo de consentimento livre esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo intitulado “**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar sobre suas vivências didáticas em duas escolas da rede municipal de Altos-PI.**”, cuja pesquisadora responsável é a Dra. Ilma Vieira do Nascimento, professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão e o pesquisador participante Charle Ferreira Paz, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

O estudo tem por objetivo geral *analisar as contribuições da formação inicial docente e da prática pedagógica do professor de Ensino Fundamental a partir de suas vivências didáticas no contexto da sala de aula.* A importância deste estudo está em refletir sobre a formação inicial docente, e possibilitar construções e desconstruções a respeito da complexidade da tarefa de ensinar, mostrando caminhos para auxiliar aos professores da educação básica em suas práticas docentes. Os resultados que se deseja alcançar por meio do produto técnico tecnológico, *curso de formação*, possa ser um espaço de discussão e compartilhamento de experiências dos professores sobre a relação entre formação inicial e prática de sala de aula. Por isso, a sua contribuição será em fornecer dados à pesquisa, contribuindo por meio da socialização do seu conhecimento e da sua prática docente, por meio de uma entrevista, e sua desistência ou remanejamento sobre alguma informação será respeitada, retirada ou acrescida se desejar em algum momento intervir.

Os riscos que você está sujeito podem ser incômodos e desconfortos ao se realizar algumas perguntas sobre a sua formação e atividade profissional, que tem presenciado ou passado na escola, nas quais você poderá não se sentir à vontade em responder ou relatar. Sobre este aspecto serão respeitadas as opiniões e o livre

direito de não participar da pesquisa, bem como modificações em seu relato, ou mesmo a desistência. Os benefícios de sua participação para esse estudo estimulam a pesquisa, a reflexão, a socialização da sua prática pedagógica e o conhecimento escolar com outros professores, como também, estimula a construção de um produto educacional que contribuirá com outros profissionais da escola na compreensão da relação entre formação inicial e prática de sala de aula, bem como no conhecimento e desenvolvimento de práticas docentes emancipatórias.

Sempre que necessário ou desejar, serão fornecidas informações sobre cada uma das etapas do estudo e sobre qualquer dúvida que houver durante a pesquisa. Portanto, se você desejar, poderá se recusar a continuar participando do estudo e poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Ressaltamos que as informações adquiridas através de sua participação não irão expor a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das informações prestadas só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos. Você poderá ser ressarcido (a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o (a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o (a) mesmo (a) concorda em participar da mesma e, para tanto, dá o seu consentimento sem que para isso o (a) mesmo tenha sido forçado ou obrigado.

Informa-se a seguir contatos do responsável pelo estudo e das instituições que você poderá se dirigir para maiores esclarecimentos em relação à pesquisa.

Ilma Vieira do Nascimento
(98) 3227-2145
Ilmavieira13@gmail.com

Programa de Pós-Graduação (PPGE)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Campus Paulo VI, São Luís do Maranhão
ppgeuema@gmail.com
(98) 2016-8100

Atenção: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís do Maranhão, _____ de _____ de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) Participante da pesquisa

Ilma Vieira do Nascimento

Ilma Vieira do Nascimento

CPF: 012.392.873-72

Pesquisador Responsável

Charle Ferreira Paz

Charle Ferreira Paz

CPF: 006.340.153-38

Pesquisador Participante

Apêndice F – Questionário para a elaboração do pré-projeto do curso

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Tema do curso: Formação de professores e práticas pedagógicas: Desafios e possibilidades.

- 1) O que você espera aprender neste curso?

- 2) Sobre quais tópicos você gostaria de aprender?

- 3) Quais são seus atuais objetivos de desenvolvimento profissional?

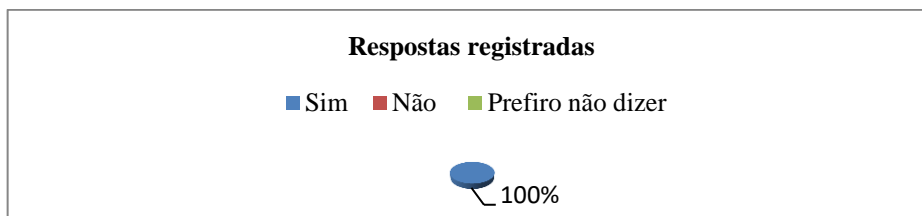
Apêndice G – Questionário de avaliação do curso

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

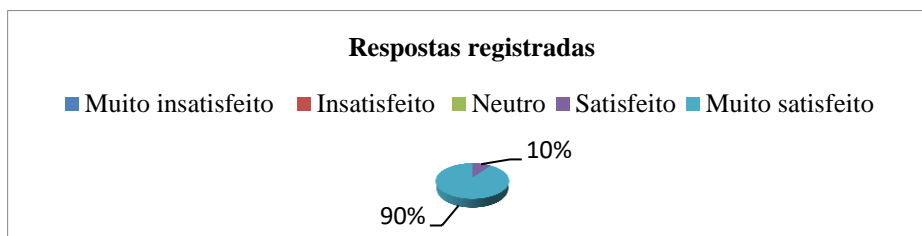
Curso Formação de professores e práticas pedagógicas: Desafios e possibilidades.

Por favor, avalie seu nível de satisfação para os seguintes pontos.

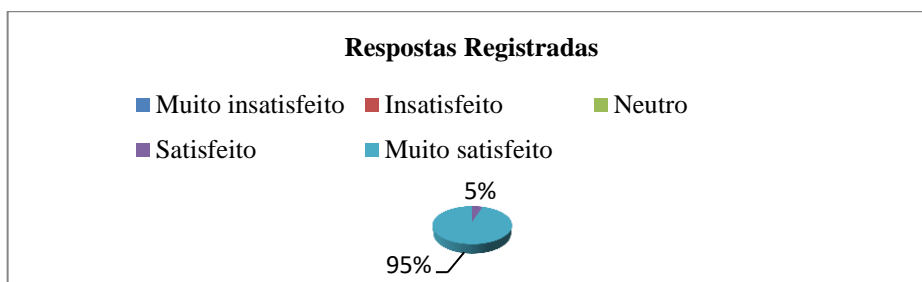
1) Os objetivos do programa do curso foram claramente explicados antes do início?



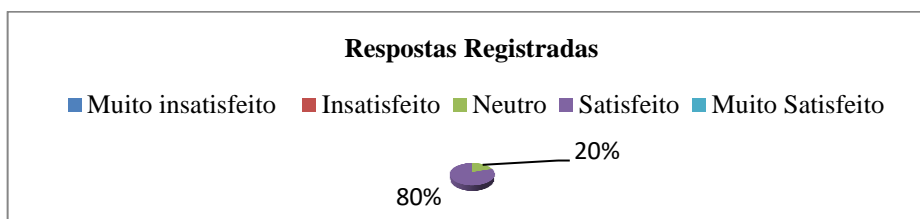
2) Qual o seu grau de satisfação com a Organização do programa?



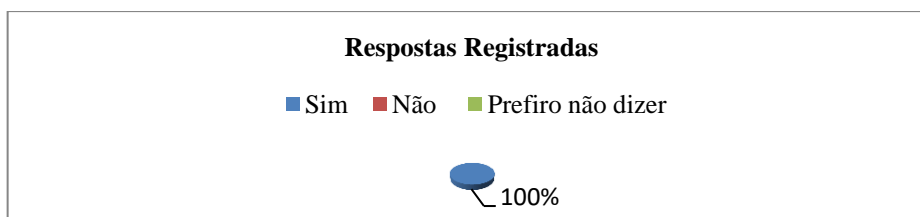
3) Qual o seu grau de satisfação com o material didático utilizado durante o programa?



4) Você acha que a duração do programa do curso foi boa o suficiente para atender às suas expectativas?



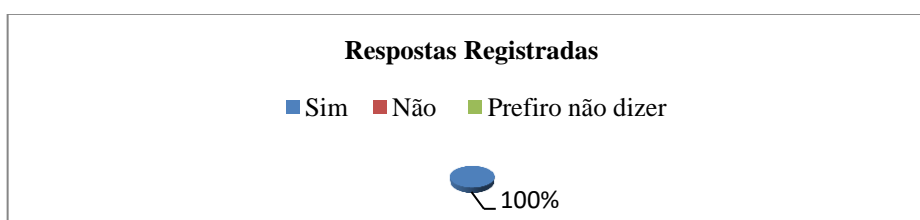
5) O material disponibilizado no ambiente virtual foi claro?



6) As atividades foram claramente apresentadas?



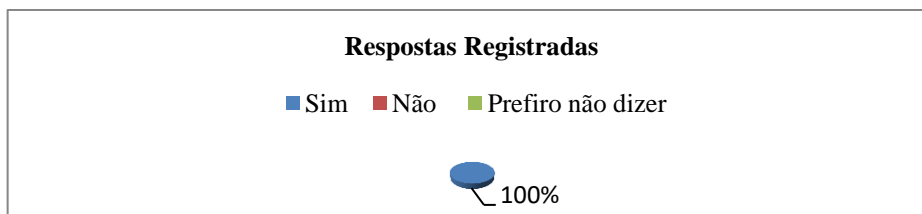
7) O tempo para submeter as tarefas foi adequado?



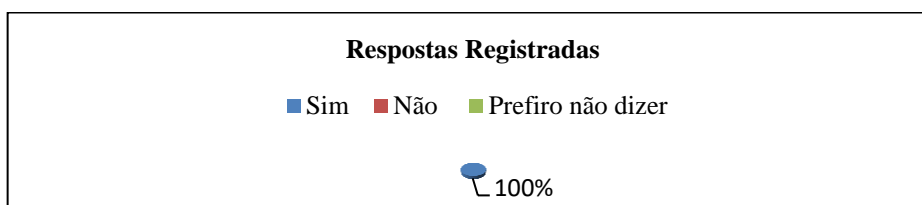
8) Você acredita que sua participação no curso contribuiu à sua formação como professor?



9) Você considera adequada a modalidade virtual para realizar cursos de formação docente?



10) Você se sentiu satisfeito depois de completar o programa?

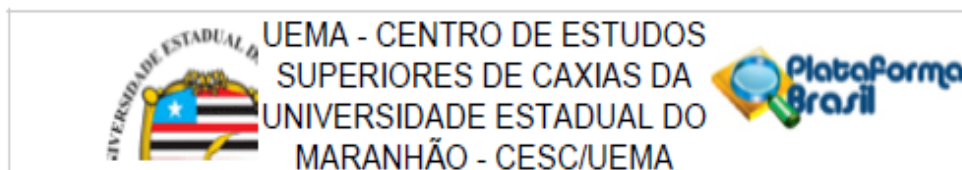


11) Você tem alguma sugestão ou comentário para nos ajudar a melhorar o programa?



ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar sobre a experiência em duas escolas da rede municipal de Altos-PI

Pesquisador: CHARLE FERREIRA PAZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52424021.0.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.130.144

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar sobre a experiência em duas escolas da rede municipal de Altos-PI, nº de CAAE 52424021.0.0000.5554 tem como pesquisador responsável CHARLE FERREIRA PAZ. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa de abordagem interpretativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo serão duas escolas públicas da rede municipal, localizadas no município de Altos no estado do Piauí a 40 km de distância da capital: Unidade Escolar João de Paiva, localizada no bairro Baixão do Paivas e a Unidade Escolar Maria do Barbosa, localizada no bairro Boca de Barro.

Os participantes desta pesquisa serão compostos de 10 (dez) professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 3º ano (graduados em pedagogia e normal superior e com especialização) e três coordenadoras pedagógicas formadas

em pedagogia, sendo que 2 (duas) delas possuem pós-graduação em nível de especialização e

1(uma) delas está cursando pós-graduação a nível de mestrado.

Para serem inclusos na pesquisa, os professores devem ter o seguinte perfil: ser professor graduado em licenciatura plena, em efetivo exercício de sala de aula na rede municipal há, no máximo, 10 anos e com atuação no Ensino Fundamental I.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 743

Bairro: Centro

CEP: 70.255-010

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)3251-3938

Fax: (99)3251-3938

E-mail: cepe@cesc.uema.br



UEMA - CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
MARANHÃO - CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar sobre a experiência em duas escolas da rede municipal de Altos-PI

Pesquisador: CHARLE FERREIRA PAZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52424021.0.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.130.144

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar sobre a experiência em duas escolas da rede municipal de Altos-PI, nº de CAAE 52424021.0.0000.5554 tem como pesquisador responsável CHARLE FERREIRA PAZ. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa de abordagem interpretativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo serão duas escolas públicas da rede municipal, localizadas no município de Altos no estado do Piauí a 40 km de distância da capital: Unidade Escolar João de Paiva, localizada no bairro Baixão do Paivas e a Unidade Escolar Maria do Barbosa, localizada no bairro Boca de Barro.

Os participantes desta pesquisa serão compostos de 10 (dez) professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 3º ano (graduados em pedagogia e normal superior e com especialização) e três coordenadoras pedagógicas formadas em pedagogia, sendo que 2 (duas) delas possuem pós-graduação em nível de especialização e 1(uma) delas está cursando pós-graduação a nível de mestrado.

Para serem inclusos na pesquisa, os professores devem ter o seguinte perfil: ser professor graduado em licenciatura plena, em efetivo exercício de sala de aula na rede municipal há, no máximo, 10 anos e com atuação no Ensino Fundamental I.

Endereço: Rua Quinhina Pires, 743

Bairro: Centro

CEP: 70.255-010

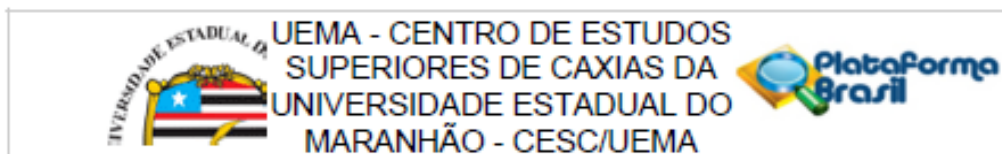
UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)3251-3938

Fax: (99)3251-3938

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 5.130.144

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa, estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

O parecerista recomenda o seguinte:

- Que o nome do pesquisador responsável seja o mesmo em todos os documento, visto que, por exemplo, na Folha de rosto deste protocolo o responsável pela pesquisa não é o mesmo da Declaração de Conflitos de Interesse, o que deve ser ajustado.
- Em projetos de pesquisas posteriores, os pesquisadores devem, ao informar os critérios de inclusão dos participantes, acrescentar também os de exclusão.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e todas as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

APROVADO

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1810262.pdf	09/11/2021 17:34:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projettorevisado.pdf	09/11/2021 17:33:45	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito

Endereço: Rua Quinhina Feres, 743
 Bairro: Centro CEP: 70.255-010
 UF: MA Município: CAXIAS
 Telefone: (99)3251-3938 Fax: (99)3251-3938 E-mail: cepe@cesc.uema.br



UEMA - CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
MARANHÃO - CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 5.130.144

Investigador	projettorevisado.pdf	09/11/2021 17:33:45	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
Outros	Curriculolattes.pdf	06/09/2021 09:41:47	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
Outros	declararacaodeconflitodeinteresse.pdf	06/09/2021 09:37:57	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
Outros	Roteiroparaaintervistacoordenadorespedagogicos.pdf	23/08/2021 11:17:20	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
Outros	Roteiroparaaintervistaprofessores.pdf	23/08/2021 11:16:03	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	23/08/2021 11:14:18	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Oficio_de_encaminhamento.pdf	23/08/2021 11:13:20	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOSPESQUISADORES.pdf	23/08/2021 11:12:03	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
Orçamento	Orçamento_do_projeto.pdf	23/08/2021 11:11:32	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
Outros	declaracao_anuencia_2.pdf	23/08/2021 11:10:19	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_anuencia_1.pdf	23/08/2021 11:08:21	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/08/2021 11:02:14	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderoasto.pdf	23/08/2021 09:58:22	CHARLE FERREIRA PAZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 26 de Novembro de 2021

Assinado por:

JOSENEIDE TEIXEIRA CAMARA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 743

Bairro: Centro

CEP: 70.255-010

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)3251-3938

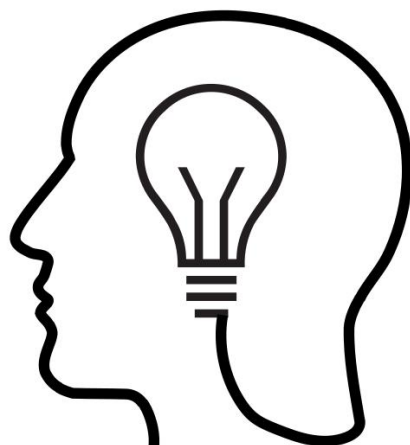
Fax: (99)3251-3938

E-mail: cepe@cesc.uema.br



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação



FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS:
DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

CHARLE FERREIRA PAZ
ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CHARLE FERREIRA PAZ

PROJETO PEDAGÓGICO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES.

SÃO LUIS
2022

CHARLE FERREIRA PAZ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES.

Produto Técnico Tecnológico
desenvolvido com base em um trabalho
de pesquisa aplicada como requisito para
integralização do Mestrado Profissional
em Educação do Programa de Pós-
Graduação em Educação (PPGE), da
Universidade Estadual do Maranhão -
UEMA.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do
Nascimento

SÃO LUÍS
2022

Paz, Charle Ferreira.

Projeto pedagógico, formação de professores e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades [recurso eletrônico] / Charle Ferreira Paz. – São Luís: [s.n.], 2022. 26 p.

O e-book constitui-se produto educacional do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão.

Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1.Educação básica. 2.Formação de professores. 3.Práticas pedagógicas.
I.Título.

CDU: 37.013

SUMÁRIO

1 IDENTIFICAÇÃO	6
2 APRESENTAÇÃO	7
3 JUSTIFICATIVA.....	9
4 OBJETIVOS.....	10
4.1 Objetivo Geral.....	10
4.2 Objetivos específicos.....	10
5 METODOLOGIA	11
6 PROGRAMA	12
7 SISTEMA DE AVALIAÇÃO	16
9 CERTIFICAÇÃO	18
LINKS DOS VÍDEOS DO YOUTUBE	21
APÊNDICES	22
Apêndice A – Questionário para a elaboração do pré-projeto.....	22
Apêndice B – Questionário de avaliação do curso	23
ANEXOS	25
Anexo A – Modelo de certificado	25

1 IDENTIFICAÇÃO

Instituição proponente: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – PPGE/UEMA

Nome do curso: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas: desafios e possibilidades.

Área de concentração: Formação de professores e práticas educativas

Habilitação: Aperfeiçoamento

Carga horária total do curso: 40 horas

Forma de oferta: O curso será ofertado em formato totalmente virtual

Local de oferta: Plataforma campusonline do Instituto Federal do Piauí - IFPI

Público alvo: Professores da Rede Municipal de Altos – PI

Coordenadores do curso: Charle Ferreira Paz e Ilma Vieira do Nascimento

Professor mediador do curso: Charle Ferreira Paz

Período de inscrições: 06 a 17 de Dezembro de 2021

Período de realização do curso: 03 de Janeiro a 04 de Março de 2022

Número de vagas: 20

Módulos: 04

2 APRESENTAÇÃO

O presente documento apresenta o projeto pedagógico de implantação do curso de formação continuada em formação de professores e práticas pedagógicas ofertado aos professores que atuam na educação básica na rede municipal de Altos- PI. O projeto objetivou debater a relação entre formação de professores e práticas pedagógicas, bem como atender a uma das metas da proposta pedagógica da rede municipal de ensino do município, que é promover capacitação dos professores.

A elaboração deste projeto de curso fundamenta-se nas bases legais da Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme previsto no Art. 42, a formação inicial e continuada ou qualificação profissional podem ser ofertados como cursos de livre oferta, por meio das instituições de educação profissional e tecnológica.

O atual contexto educacional tem provocado mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, o que tem exigido repensar a formação inicial de professores, bem como apontado caminhos para o entendimento de que essas mudanças exigem adaptações, aperfeiçoamentos e atualizações.

[...] a prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar, se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 2010, p. 22).

Ensinar é um processo que exige que o professor seja criador, transformador e modificador da sua própria realidade por meio dos saberes que a fundamentam. É essencial a participação de todos, nesse sentido, como princípio norteador do curso serão consideradas as necessidades reais apontadas pelos professores durante a realização da pesquisa de mestrado, buscando promover um espaço de reflexão coletiva sobre as intenções planejadas e as ações educativas. Para Freire (2010, p.44). “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Portanto, este projeto prioriza as necessidades cotidianas, bem como temas e métodos que auxiliem os professores envolvidos a refletir e enfrentar as adversidades vivenciadas na prática, considerando o contexto em que estes atuam.

3 JUSTIFICATIVA

A globalização tem se caracterizado por um processo de constantes transformações mundiais, tais transformações provocam mudanças econômicas, políticas, sociais, à medida que democratizam o acesso ao conhecimento.

No campo educacional essas mudanças afetam diretamente as políticas de formação de professores, bem como suas práticas pedagógicas. Desempenhar o papel de educador frente a tais mudanças constitui um desafio para os docentes.

Atualmente a atuação profissional docente exige práticas pedagógicas que ultrapassem a ação educativa pautada no saber-fazer, para ensejar uma prática educativa que permita reflexões sobre a relação do ser humano com o mundo, pois como postulado por Freire (2010) “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, de modo a possibilitar transformações dentro do seu contexto social.

Dessa forma, o docente necessita estar em constante aperfeiçoamento de sua prática. O curso de formação constitui um apoio para um melhor desenvolvimento da prática educativa, esse aperfeiçoamento dos docentes poderá acarretar melhoria na promoção da aprendizagem, e uma conseqüente melhoria na qualidade da educação.

O curso de formação continuada que ora se propõe, visa possibilitar o aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos necessários à propositura de novas formas de formulação e/ou reformulação de ações educativas, dada as demandas educacionais atuais, que provocaram e continuam provocando mudanças no modo de vida das pessoas, proporcionalmente ao surgimento das novas demandas, a profissão docente precisa ser repensada, refletida e renovada.

Em particular, neste projeto de curso, teremos como tema norteador a Formação de professores e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades. Pretende-se nas discussões ampliar o debate sobre a relação entre formação docente e o contexto de sala de aula, possibilitando ao público alvo do projeto, (re) constituírem-se como sujeitos de ações educacionais transformadoras.

Nesse contexto, o curso é um instrumento estratégico para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação dos professores para construir ambientes e práticas educativas ricas e geradoras de aprendizagens para todos que convivem na escola.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

A formação de professores é um processo de constante aperfeiçoamento de saberes e práticas, necessários à atividade docente. Deste modo, este projeto tem como objetivo geral contribuir com esse processo de formação permanente dos professores da educação básica, ampliando seus conhecimentos e possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas em prol de uma educação humanizadora.

4.2 Objetivos específicos

- ✓ Contribuir para o enriquecimento da formação dos professores da educação básica que atuam no Município de Altos – PI, com conhecimentos necessários a construção de uma práxis educativa que considere o papel e os desafios da educação no âmbito econômico, social, e político;
- ✓ Discutir a relação entre formação inicial e qualidade da educação básica;
- ✓ Oportunizar aos educadores cursistas reflexões acerca do contexto sociocultural onde são produzidos os conhecimentos e seu diálogo com os saberes discentes;
- ✓ Incentivar o desenvolvimento de ações educativas que tenham como ênfase a educação humanizadora.

5 METODOLOGIA

O curso é ofertado por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, plataforma campusonline do Instituto Federal do Piauí. O curso está desenvolvido em 04 módulos, onde são abordados os seguintes aspectos-chave: História da formação de professores; Intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino; Desafios da educação no século XXI e; Educação humanizadora. Ressaltamos que estes temas foram estabelecidos com base em um questionário (apêndice A) que nos permitiu adaptar o curso à turma, com base nas informações fornecidas pelos professores.

O curso está focado na formação continuada dos professores, de modo a, pelo processo de ensino proposto no decorrer do curso, desenvolver uma análise crítica das concepções e práticas formativas vigentes, assim como das fundamentações norteadoras dos processos educativos.

Do ponto de vista metodológico o curso ocorre mediante a leitura e análise de material bibliográfico, estudos de casos, fóruns de debates, fórum de dúvidas, e produções interativas utilizando as diferentes interfaces do AVA.

6 PROGRAMA

MÓDULOS	TÓPICO	OBJETIVOS	RECURSOS	ATIVIDADES E TAREFAS
<p>Módulo I (10 h/a)</p> <p>03/01/2022 a 15/01/2022</p>	<p>História da formação inicial de professores para a educação básica.</p>	<p>Discutir a formação de professores em seu contexto histórico e social;</p> <p>Analisar as políticas de formação inicial de professores a partir da LDBEN/96 e suas implicações na prática dos professores.</p>	<p>Guias de leitura e estudo:</p> <p>Apresentação do tema do módulo I (Vídeo 1);</p> <p>A importância dos professores para o ensino (Vídeo 2) – Canal Futura;</p> <p>ENS; NAGEL (2020) Políticas educacionais e a formação de professores no Brasil.</p> <p>FREITAS (2018) 30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores;</p> <p>Fórum Central: Políticas de formação de professores no Brasil .</p>	<p>Boas-vindas e visão geral do curso;</p> <p>Ambientação na plataforma;</p> <p>1.1 Introdução ao módulo I;</p> <p>1.2 Discussão opcional: Fórum de apresentação do professor mediador e alunos;</p> <p>1.3 Atividade 1 – Quiz sobre programas de formação inicial de professores;</p> <p>1.4 Discussão: Fórum de debate com base nas leituras do módulo. Discussão central: Como as políticas de formação professores têm se materializado no seio de nossa sociedade?</p>

<p>Módulo II (10 h/a)</p> <p>17/01/2022 a 29/01/2022</p>	<p>Intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino</p>	<p>Refletir sobre as concepções e finalidades da prática pedagógica;</p> <p>Apontar possibilidades para o trabalho pedagógico em sala de aula.</p>	<p>Guias de leitura e estudo:</p> <p>Apresentação do tema do módulo II (Vídeo 1);</p> <p>Intencionalidade pedagógica (Vídeo 2) – Canal educação para o pensamento;</p> <p>Para refletir: Matemática alternativa – (Vídeo 3) – Canal Ideaman;</p> <p>FRANCO (2016) Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito;</p> <p>GLADCHEFF (2017) Intencionalidade pedagógica como elemento fundamental para organização do ensino.</p>	<p>2.1 Introdução ao módulo II;</p> <p>2.2 Fórum de Discussão: O que é intencionalidade pedagógica na educação básica?;</p> <p>2.3 Atividade Quiz – Intencionalidade pedagógica e organização do ensino – análise de casos;</p> <p>2.4 Fórum de Discussão: Com base nas leituras do módulo: O que se espera hoje da atuação dos/as professores/as com relação à prática pedagógica?</p>
<p>Módulo III (10 h/a)</p> <p>31/01/2022 a 13/02/2022</p>	<p>Desafios da Educação no Século XXI</p>	<p>Analisar os desafios da prática docente com o olhar voltado para a educação básica;</p>	<p>Guias de leitura e estudo:</p> <p>Apresentação do tema do módulo III (Vídeo 1);</p> <p>A escola do Século XXI entre</p>	<p>3.1 Introdução ao módulo III;</p> <p>3.2 Fórum de Discussão 1: Quais são os desafios da educação no século XXI?;</p>

		Refletir sobre os impactos da tecnologia no campo educacional.	<p>permanências e mudanças. (Vídeo 2) – Canal UNIVESP;</p> <p>Para refletir: Professor do século XXI e as novas formas de ensinar – (Vídeo 3) – Canal PUCPR;</p> <p>ALMADA (2021) Sociedade e educação no século XXI: os desafios da pandemia;</p> <p>SAVIANI (2021) Educação no Brasil: concepções e desafios para o século XXI;</p>	<p>3.3 Atividade Questionário com base na leitura do texto de Almada (2021);</p> <p>3.4 Fórum de Discussão 2: Como formar cidadãos de sucesso considerando os desafios da contemporaneidade?</p>
<p>Módulo IV (10 h/a)</p> <p>14/02/2022 a 27/02/2022</p>	Educação humanizada	<p>Discutir a educação humanizada e sua importância;</p> <p>Caracterizar a educação humanizada.</p>	<p>Guias de leitura e estudo:</p> <p>Apresentação do tema do módulo IV (Vídeo 1);</p> <p>Para refletir: Educação e humanização na visão de Paulo Freire – (Vídeo 2) – Canal IFSP;</p> <p>Educação humanizadora por Rubens Alves. (Vídeo 3) – Canal Terapias;</p>	<p>4.1 Introdução ao módulo IV</p> <p>4.2 Fórum de discussão 1: O que significa educação humanizada?;</p> <p>4.3 Atividade: Leitura e análise do texto O ser humano não é uma ideia, é uma aventura de Charlot (2021);</p> <p>4.4 Fórum de debate: A educação humanizada é uma abordagem que</p>

			<p>CHARLOT (2021) O ser humano não é uma ideia, é uma aventura;</p> <p>SILVA (2021) Educação Humanizada: um novo paradigma de consciência social para o Brasil.</p>	<p>pode melhorar os trabalhos escolares, a relação com os professores, entre os próprios alunos, e a sociedade em geral. Qual a importância de se pensar a humanização nas escolas?</p>
<p>Avaliação do curso pelos professores 28/02/2022 a 03/03/2022</p>	Avaliação	Avaliar a qualidade do curso	Google forms	Questionário eletrônico
<p>Encerramento do curso 04/03/2022</p>	Encerramento	Orientar sobre o encerramento do curso	Google meet	Vídeo conferência de encerramento

7 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A avaliação do curso será formativa, ou seja, o processo de avaliação deve acontecer ao longo do curso, considerando, portanto, a participação, frequência e interação dos cursistas nas atividades propostas na plataforma.

A avaliação será registrada considerando a pontuação atribuída à participação dos cursistas nas atividades de cada módulo, assim distribuídas: 50% (cinquenta por cento) do percentual total da pontuação serão atribuídas à participação e contribuições nos fóruns; 50% (cinquenta por cento) serão atribuídas à participação nas atividades propostas com base nos textos/vídeos trabalhados em cada módulo, perfazendo um total de 100% (cem por cento) dos pontos.

Em relação à frequência para obtenção do certificado, o cursista deverá ter alcançado 75% (setenta e cinco por cento) de frequência nas atividades propostas em cada módulo. De modo geral, todos os cursistas deverão ter no mínimo duas participações nos fóruns e uma atividade em cada módulo.

Tais atividades serão realizadas objetivando avaliar a capacidade de síntese, reflexão, leitura crítica em relação aos temas propostos, tendo em vista a constituição de um trabalho que permita movimentos de superações individuais e coletivas.

8 CONTRIBUIÇÕES QUE O CURSO PRETENDE OFERECER AOS EGRESSOS

A oferta do curso de capacitação aos professores da Educação Básica do Município de Altos – PI busca contribuir para o aprimoramento da prática docente partindo das reflexões dos próprios professores por meio dos estudos realizados durante o curso, favorecendo o desenvolvimento de ações educativas que busquem a emancipação do aluno no processo de ensino-aprendizagem e uma conseqüente melhoria na qualidade da educação do município.

9 CERTIFICAÇÃO

O certificado com carga horária de 40h será emitido de forma virtual pelo Instituto Federal do Piauí – IFPI, instituição parceira na oferta do curso. Para receber a certificação, o cursista deverá ter concluído todas as obrigações junto a programa do curso.

REFERÊNCIAS

ALMADA, P. **Sociedade e educação no século XXI: os desafios da pandemia.** Revista Ponte, v. 1, n. 3, abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/soci-educ-sec-xxi-desafios-pand>. Acesso: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 mai. 2021.

CHARLOT, B. O ser humano não é uma ideia, é uma aventura. In: CHARLOT, B (org). **Por uma educação democrática e humanizadora.** Vol. 1. São Paulo: Uniprosa, 2021. p. 11-19. Disponível em: [chrome-https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf](https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf). Acesso em 13 nov. 2021.

ENS, R. T; NAGEL, J. S. de O. **Políticas educacionais e a formação de professores no Brasil.** *Educatio*, Angers, França, v. 10, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://revue-educatio.eu/wp/2020/10/29/politicas-educacionais-e-a-formacao-de-professores-no-brasil-2/>. Acesso: 25 nov. 2021.

FRANCO, M. A. do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** R. Bras. Est. Pedag. 2016, vol.97, n.247, p.534-551. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso: 28 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, H. C. L. **30 Anos da Constituição Avanços e retrocessos na formação de professores.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso: 23 nov. 2021.

GLADCHEFF, A. P. **Intencionalidade pedagógica como elemento fundamental para organização do ensino.** In: IV Encontro de Educação Matemática nos Anos Iniciais e III Colóquio de Práticas Letradas, 2016, São Carlos / SP. IV Encontro de Educação Matemática nos Anos Iniciais e III Colóquio de Práticas Letradas: Navegar é preciso, 2016.

SAVIANI, D. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI.** Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, v.3, n. jul., p. 1-4. 2001. Disponível

em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/histedbr-line-v-julho2001-n-3-2001>.
Acesso: 23 nov. 2021.

LINKS DOS VÍDEOS DO YOUTUBE

- ✓ A importância dos professores para o ensino:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=kb7bsjvys80&feature=emb_title

- ✓ Intencionalidade pedagógica

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=JQOL81sh7-E&feature=emb_title

- ✓ Matemática alternativa

https://www.youtube.com/watch?time_continue=495&v=Zh3Yz3PiXZw&feature=emb_title

- ✓ A escola do Século XXI entre permanências e mudanças.

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=gSHiDQFma0o&feature=emb_title

- ✓ Professor do século XXI e novas formas de ensinar

<https://www.youtube.com/watch?v=gSHiDQFma0o&t=1s>

- ✓ Educação e humanização na visão de Paulo Freire

<https://www.youtube.com/watch?v=cn3LqA6aqUM>

- ✓ Educação humizadora por Rubens Alves

https://www.youtube.com/watch?time_continue=31&v=QfC1U2WXZd0&feature=emb_title

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário para a elaboração do pré-projeto

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Questionário para elaboração do pré-projeto do curso

- 1) O que você espera aprender neste curso?

- 2) Sobre quais tópicos você gostaria de aprender?

- 3) Quais são seus atuais objetivos de desenvolvimento profissional?

Apêndice B – Questionário de avaliação do curso

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Curso Formação de professores e práticas pedagógicas: Desafios e possibilidades.

Por favor, avalie seu nível de satisfação para os seguintes pontos.

1) Os objetivos do programa do curso foram claramente explicado antes do início?

() Sim () Não () Prefiro não dizer

2) Qual o seu grau de satisfação com a Organização do programa?

() Muito insatisfeito () Insatisfeito () Neutro () Satisfeito () Muito Satisfeito

3) Qual o seu grau de satisfação com o material didático utilizado durante o programa?

() Muito insatisfeito () Insatisfeito () Neutro () Satisfeito () Muito Satisfeito

4) Você acha que a duração do programa do curso foi suficiente para atender às suas expectativas?

() Muito insatisfeito () Insatisfeito () Neutro () Satisfeito () Muito Satisfeito

5) O material disponibilizado no ambiente virtual é claro?

() Sim () Não () Prefiro não dizer

6) As atividades foram claramente apresentadas?

() Sim () Não () Prefiro não dizer

7) O tempo para submeter as tarefas foi adequado?

() Sim () Não () Prefiro não dizer

8) Você acredita que sua participação no curso contribuiu à sua formação como professor?

Sim Não Prefiro não dizer

9) Você considera adequada a modalidade virtual para realizar cursos de formação docente?

Sim Não Prefiro não dizer

10) Você se sentiu satisfeito depois de completar o programa?

Sim Não Prefiro não dizer

11) Você tem alguma sugestão ou comentário para nos ajudar a melhorar o programa?

ANEXOS

Anexo A – Modelo de certificado



Conteúdo programático

- ✓ História da formação inicial de professores para a educação básica.
- ✓ Intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino.
- ✓ Desafios da Educação no século XXI
- ✓ Educação humanizada

Carga horária

40h



5ed90aab-05dc-4e8f-
9c10-520c0a00008b

