

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**JERUSA ROIZ DE SOUSA**

**FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: uma experiência em escolas públicas no município de  
Vargem Grande/MA**

São Luís  
2022

**JERUSA ROIZ DE SOUSA**

**FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: uma experiência em escolas públicas no município de  
Vargem Grande/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas,  
Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Ilma Vieira do Nascimento

São Luís  
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Roiz de Sousa, Jerusa.

FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL : uma experiência em escolas  
públicas no município de Vargem Grande/MA / Jerusa Roiz de  
Sousa. - 2023.

138 p.

Orientador(a): Ilma Vieira Nascimento.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São  
Luís/MA, 2023.

1. Ensino Fundamental. 2. Formação inicial de  
professores. 3. Prática docente. I. Vieira Nascimento,  
Ilma. II. Título.

**JERUSA ROIZ DE SOUSA**

**FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: uma experiência em escolas públicas no município de  
Vargem Grande/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas,  
Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ilma Vieira Nascimento

Aprovada em: 30/03/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ilma Vieira do Nascimento** (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Edinolia Lima Portela

(Examinadora)

Universidade Federal do Maranhão

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Alda Margarete Silva Farias Santiago

(Examinadora)

Universidade Federal do Maranhão

A partilha dos dias, da existência, da felicidade, das dificuldades, do choro, por muitas vezes, da saudade. Os aprendizados que adquiri permitem-me ver o que passou, numa perspectiva que me possibilita no presente dividir sonhos, alegrias e esperança.

A Cleitomar dos Santos, meu esposo, a Maria Eduarda de Sousa Lima e Carla Maria de Sousa Santos, minhas filhas, por quem tenho muito amor.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, meu pai todo poderoso, que tem me dado forças para enfrentar as lutas da vida em todas as circunstâncias. Minha imensa gratidão à minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilma Vieira Nascimento, pelas orientações valiosas, pelo cuidado, pela paciência e o amor com que tens me tratado sempre, minha eterna gratidão pela dedicação, credibilidade e paciência durante todo o processo. À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinete Marques Lima, pela competência, dedicação e compromisso com que coordena o Mestrado em Educação/UFMA.

Ao “Grupo de Estudo e Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente” (PPGE/UFMA), nas pessoas da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lélia Cristina Silveira de Moraes, da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Melo e Dr.<sup>a</sup> Edinólia Portela Gondim, pelos maravilhosos momentos de estudo, os quais tiveram valores significativos para a minha aprendizagem e formação profissional.

Às professoras do Mestrado, por suas contribuições ricas de conhecimento, os quais me possibilitaram construir um aprendizado regado de boniteza e de esperança, que irei carregar sempre.

Às minhas amigas e amigos da turma 20 (vinte), do Mestrado em Educação PPGE/UFMA, que foram muito importantes na minha vivência desse processo, tenho um imenso carinho e gratidão por cada um.

Ao meu sogro, José da Costa da Lago e à minha sogra, Maria da Conceição Santos, minha gratidão por todo o cuidado e zelo.

Ao meu esposo Cleitomar dos Santos, que tem me apoiado durante toda essa caminhada. Obrigada pela compreensão, pela partilha de todos os momentos.

Às minhas filhas Maria Eduarda de Sousa Lima e Carla Maria Sousa dos Santos, minha razão de tanta força; obrigada, meus amores, por me compreenderem e por me darem tanto amor todos os dias.

À minha amiga incentivadora, minha amiga de grupo de estudos desde o curso de licenciatura em pedagogia, Prof.<sup>a</sup> Ma. Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro. Muito obrigada, querida, pela força, pela partilha de conhecimento, pelo carinho, pelo respeito, pelas palavras de ânimo, de fé e de esperança.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a formação inicial de professores e as repercussões na prática docente desenvolvida no Ensino Fundamental I etapa, em escolas públicas municipais, no município de Vargem Grande/MA. A investigação emergiu do interesse em aprofundar o conhecimento sobre a formação inicial e a prática docente desenvolvida por professores nesse nível de ensino, considerando experiência pessoal no campo da educação institucionalizada no município referido. Os objetivos específicos consistiram em: conhecer o processo histórico da formação de professores no Brasil, tendo como marco temporal a década de 30 do século XX ao limiar do século XXI; analisar as exigências da prática docente para o professor do Ensino Fundamental, em escolas públicas de Vargem Grande/MA; identificar as demandas educacionais nesse município, no contexto das políticas direcionadas para a Educação Básica; discutir como tem se efetivado a formação inicial na prática docente dos professores do Ensino Fundamental no município em referência. Os participantes da pesquisa foram 7 (sete) professoras do Ensino Fundamental I etapa, 2 (dois) gestores/as gerais, e 2 (duas) orientadoras pedagógicas. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa teve como base estudos desenvolvidos por Chizzotti (2003), Duarte (2010, 2021), Duarte e Gama (2017), Fonseca (2002), Freire (1996, 1997, 2001), Franco (2002), Minayo (2002, 2012), Saviani (1997, 2005, 2009, 2013), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho epistemológico crítico, em que o questionário e a entrevista semiestruturada foram utilizados para coletar informações fundamentais em coerência aos objetivos propostos. A análise dos enunciados desses discursos bem como dos documentos relacionados ao objeto da pesquisa foi realizada conforme o procedimento metodológico de análise de conteúdo, à luz do referencial teórico que sustentou esta investigação. A pesquisa evidenciou que a formação inicial de professores é considerada imprescindível ao trabalho que realizam na escola, porém há forte predominância de exigências direcionadas ao preparo dos alunos para o cumprimento de demandas das avaliações externas, por meio de programas estruturados sob moldes empresariais. Tais prescrições, que limitam o conhecimento a ser trabalhado, tornam-se hegemônicas no contexto do sistema educacional, com sérios prejuízos à almejada qualidade da escola pública.

**Palavras-chave: Formação inicial de professores; Prática docente; Ensino Fundamental**

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Vargem Grande-MA.....	76
Quadro 2 - Ideb do ensino fundamental - I etapa .....	84
Quadro 3 - Dados gerais da educação em Vargem Grande.....	84

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE Atendimento Educacional Especializado

BNCC -Base Nacional Comum Curricular

CE - Ceará

CAEE -Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFAMs -Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP -Conselho Pleno

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FACAM -Faculdade do Maranhão

FAE - Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas

FATEFIMA - Faculdade de Teologia e Filosofia Maranhense

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDBE -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM -Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IEMA -Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

LDBN -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC -Ministério da Educação

PCN -Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE -Programa Dinheiro Direto na Escola

PEE/MA -Plano Estadual de Educação do Maranhão

PME -Plano Municipal de Educação

PPGE -Programa de Pós-Graduação em Educação

PPA - Plano PluriAnual

UEMA -Universidade Estadual do Maranhão

UFMA -Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA -Universidade Federal do Pará

UNESA -Universidade Estácio de Sá

UNIASSELV -Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNINASSAU - Centro Universitário Maurício de Nassau



## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 A construção do objeto da pesquisa .....	<b>16</b>
1.2 Indicações teórico-metodológicas da pesquisa. <b>21</b>	
1.3 Estrutura da dissertação .....	<b>29</b>
<b>2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: processo histórico na contemporaneidade .....</b>	<b>31</b>
2.1- Formação de Professores: o Estado da Arte.....	<b>31</b>
2.2 - Formação de professores no Brasil: o que diz a legislação? .....	<b>38</b>
2.3 -Percurso histórico da formação inicial de professores no Brasil: concepções pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas em construção .....	<b>45</b>
2.4 -Formação de Professores: quais epistemologias? .....	<b>54</b>
2.5 - Formação de Professores: o que pensam estudiosos sobre o campo? .....	<b>61</b>
<b>3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE: refletindo sobre necessárias articulações .....</b>	<b>66</b>
3.1 -A prática docente no Ensino Fundamental: quais exigências? .....	<b>66</b>
3.2 - A Prática Docente em processo .....	<b>69</b>
<b>4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE: quais relações?.....</b>	<b>74</b>
4.1- O contexto empírico da pesquisa: aspectos sócio-históricos e educacionais do município de Vargem Grande/MA .....	<b>73</b>

<b>4.2 -A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DOCENTE: o que dizem os professores e equipes gestoras de Vargem Grande-MA.....</b>	<b>85</b>
<b>5-CONSIDERAÇÕES</b>	<b>FINAIS</b>
.....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>126</b>

<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I ETAPA.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

A formação docente já era recomendada desde o século XVII por Comenius. São João Batista de La Salle instituiu o primeiro espaço de ensino destinado à Formação de Professores, em 1685, denominados de “Seminários de Mestres”. Os movimentos de Reforma e da Contrarreforma, ambos de caráter religioso, são significativos nesse período, na medida em que promoveram profundas mudanças na educação escolar, principalmente voltadas para as populações pobres. Esses movimentos tentaram realizar as suas primeiras iniciativas para imediata publicização da educação e, da mesma forma, contemplaram realizações oportunas à formação de professores (TANURI, 2000).

Mas foi a partir da Revolução Francesa que se deu forma à ideia de uma escola normal a cargo do Estado, com a intenção de formar professores leigos, ideias essas que só encontraram condições favoráveis no século XIX, no mesmo momento em que acontecia a consolidação dos Estados Nacionais e a instituição dos sistemas públicos de ensino, pois foram multiplicadas escolas normais (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Ao longo dos tempos, o campo da formação de professores tem sofrido grandes transformações que vêm desencadeando mudanças nos currículos dos cursos superiores de licenciatura em Pedagogia, como constam na legislação que rege a formação de professores: Resolução nº 2/2015, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/96, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Esta última, em seu Art. 2º, afirma que:

[...] a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2020, p. 2).

A Resolução nº 2/2015 dá legalidade para atuação de professores em sala de aula que tenham concluído o curso de nível médio Magistério Normal, o qual habilita os profissionais da educação para atuarem na Educação Infantil, que compreende a creche e a pré-escola, bem como na primeira etapa de ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. A LDB, Lei nº 9.394/96 contempla a formação de professores em seu Art. 62, conforme segue:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.43).

A formação de professores para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental é assunto de ampla repercussão que envolve conhecimentos, saberes, experiências, além de questões sociais e econômicas. Nesse sentido, entendemos que devem ser proporcionados a esses profissionais estudos mais aprofundados, como especializações, mestrados, doutorados, os quais envolvem pesquisa nas mais diversas áreas do campo educacional.

Essa compreensão faz da formação de professores o foco desta pesquisa, entendida como necessidade de uma formação de qualidade que revigore os saberes, os conhecimentos desses profissionais, que possam contribuir na trajetória de emancipação e transformação de mulheres e homens como pessoas conscientes de seus direitos e convictos de que são parte de uma sociedade que, em determinadas circunstâncias, se caracteriza afastada de padrões de justiça e igualdade.

Nessa perspectiva, entende-se que a Educação e, conseqüentemente, a formação de professores estão inseridas no contexto de uma sociedade que passa por constantes mudanças que acabam por afetá-la, redefinindo seus rumos, seus objetivos, como ressaltam Carvalho e Moraes (2015, p. 250).

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira contemporânea têm se refletido no redimensionamento do papel da Educação e da escola e, conseqüentemente, na formação de professores. Nesse sentido, no campo educacional, passou a ser exigido, por parte do Estado brasileiro, a redefinição de propostas e ações na direção de novos rumos no processo de modernização pelo qual passa o país, bem como a organização da sociedade civil em torno de novas propostas para a Educação. O direito à educação assume, assim, dimensões mais amplas, reafirmando-se como um direito humano universal e que, como tal, deve possibilitar o acesso de todos a uma educação de qualidade.

Quanto à qualidade da educação, Duarte (2001), em uma aula remota, *live* intitulada “*A pedagogia histórico-crítica, 2021*”, defende um currículo nacional, não nas mesmas bases em que se alicerça a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor. Em suas palavras:

[...] defendo um currículo rico de conhecimentos da ciência, da filosofia, das artes, com conhecimentos teóricos, que possibilitam às pessoas se expressarem nas mais diversas maneiras[...], em seguida, continua, [...]sem o conhecimento teórico, sem estudo, sem a riqueza que a humanidade nos deixou, não conseguiremos enfrentar essa luta [...]. (DUARTE, 2021).

Em consenso com o raciocínio de Duarte (2021), encontramos o que é uma educação de qualidade. Neste sentido, corroboramos com o que afirmam Nascimento e Melo (2015, p. 90):

[...] a formação de professores firma-se em princípios que devem fundamentar todo o processo na construção de uma política que a oriente e que embase, sobretudo, um projeto político pedagógico de formação. Nesse sentido, a Base Comum Nacional, insistentemente defendida desde décadas anteriores por movimentos que buscavam superar a fragmentação curricular dos cursos de formação, se coloca, antes e atualmente, como uma condição para enfrentar as soluções dadas por aquelas diretrizes que pelos direcionamentos que imprimem para a reorganização curricular desses cursos não se configuram como bases efetivas para tal enfrentamento [...].

No que tange a uma educação para todos, logo se pensa em uma educação de qualidade, mas numa escola também de qualidade. Para Gentili (1999), escola de qualidade se relaciona ao objetivo político de democratizar e, nesse sentido, a escola está subordinada ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar, orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais.

Entretanto, deve-se reconhecer o quanto a necessidade mercantil influencia na organização do ensino, o que poderá causar sérios danos, e até piores do que os já presentes na sociedade. Nesse mesmo contexto, Libâneo (2014, p. 1) esclarece que:

A realidade contemporânea e as investigações das questões socioculturais têm provocado impacto considerável na pedagogia e nos conteúdos da didática. Intensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais trazem junto a complexidade das práticas socioculturais em meio às contradições entre globalização e individuação, atuando fortemente nos processos educativos e comunicacionais.

Como se pode depreender das análises dos educadores, a sociedade comporta diferentes interesses, porém, o que passa a predominar na época atual são os interesses neoliberais, que contaminam as pessoas e que se ampliam de tal maneira a um ponto de se expandir no mundo global.

Ainda, como parte introdutória desta pesquisa, indicamos, a seguir, o caminho que está sendo percorrido no desenvolvimento deste estudo, a partir da definição do objeto de pesquisa envolvendo a formação inicial de professores para o Ensino Fundamental I etapa.

### **1.1 A construção do objeto da pesquisa**

São muitas as transformações sociais ocorridas nos últimos anos, as quais se refletem diretamente nos processos educacionais, conforme já se tangenciou. Assim, com a expansão do ensino básico, novas demandas têm se apresentado para o trabalho educativo no contexto escolar, resultando no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente.

Nessa perspectiva, a formação inicial docente tem se apresentado como um diferencial necessário e insubstituível para a prática e constituição de saberes dos futuros docentes, pois constitui-se de forma considerável, na medida em que dá o alicerce, sustentação teórica e metodológica às experiências vividas no campo de atuação do professor iniciante. Portanto, pode-se considerar que são inúmeras as contribuições dos cursos de licenciatura para o exercício da profissão do professor.

Conforme mencionado, o trabalho docente, desenvolvido por meio de práticas vivenciadas e baseadas em estudos científicos, tem contribuído para a construção de conhecimentos dos alunos e do meio em que estão inseridos. É a partir da necessidade de um ensino elaborado de acordo com análises epistemológicas e da troca de experiências advindas de um conjunto de conhecimentos historicamente construídos, que é pensado o objeto da pesquisa em estudo.

Assim, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de que o professor compreenda que a formação é essencial para o desenvolvimento do trabalho docente, que a *competência* profissional não é construída apenas por meio da experiência cotidiana; que a formação se faz também com a investigação, com a

busca de conhecimentos em instituições educacionais como a universidade, com as discussões em grupos de pesquisa, com as reflexões sobre o fazer pedagógico para os quais se necessita de conhecimentos científicos, filosóficos e, mesmo, artísticos.

É nesse sentido que a partir de minha vivência, da experiência profissional como professora, gestora e coordenadora pedagógica escolar fui impulsionada a pesquisar sobre a formação inicial, a saber as relações que se estabelecem entre a prática docente de professores e professoras e a formação inicial desses professores da rede pública do município de Vargem Grande. Desse modo, a presente pesquisa tem a sua origem em uma problemática inquietante presente no convívio profissional, ou seja: a formação inicial dos professores que ensinam na etapa I do Ensino Fundamental no município de Vargem Grande/MA tem sido base suficiente para o trabalho que desenvolvem nas escolas – campo do seu trabalho? Em suma, como se relacionam a formação inicial desses professores com a prática docente por eles realizada?

A escolha dessa problemática se deu a partir de três pontos de vista: pessoal, acadêmico e social, todos articulados entre si. Do ponto de vista pessoal, foi suscitada a partir de minha vivência dentro do espaço escolar, no qual novas demandas são apresentadas aos docentes cotidianamente e vêm requerendo posturas críticas e transformadoras diante das novas configurações que envolvem o mundo do trabalho docente e da educação como um todo.

Dessa forma, compreendo os embates entre as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas sobre Educação e, em particular, sobre a formação de professores, a partir da leitura de artigos, livros e em outras fontes estudadas nas várias disciplinas do currículo do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre as quais a de Formação de Professores: contextos e configurações, centrada no objeto desta pesquisa. Igualmente importante para definir o interesse pelo tema é a minha vivência como professora, gestora, coordenadora pedagógica em escolas do sistema municipal em uma região interiorana.

Alguns momentos especiais de minha experiência profissional, portanto, influenciaram na construção do objeto desta pesquisa, como referido. Estas inquietações surgiram desde o ano de 2007, ao vivenciar os momentos iniciais na sala de aula em escolas públicas na zona rural do município de Vargem Grande-MA.

As escolas em que as professoras, naquela época, exerciam suas funções eram conhecidas como barracões (barracos construídos com madeira e barro, cobertos com palha de babaçu); eram salas improvisadas em pequenos povoados, com estrutura bem precária; todavia, havia aulas todos os dias. O desejo de ser útil para aquelas comunidades, naquele momento, me impulsionava a enfrentar diariamente todas as adversidades que surgiam. Tais obstáculos se impunham sobretudo para as crianças, que se deslocavam por vezes de outros povoados até a escola, para aprenderem. Tais dificuldades eram expressas em seus olhares.

Esse foi um tempo de reflexão sobre *o que, como e para que* ensinar aquelas crianças. Eram muitas as inquietações, acrescidas por ter como formação apenas o magistério normal em nível médio. O trabalho pedagógico ali desenvolvido em rodas de conversas, leitura, escrita, e outras atividades não me pareciam suficientes. Senti falta de apoio pedagógico para entender como planejar, por onde iniciar tudo.

No ano seguinte, um novo desafio, a gestão em uma escola polo na zona rural, na qual estavam matriculados alunos do Ensino Fundamental I etapa (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Naquele momento, como gestora, sentia a necessidade de conhecer aquele campo de atuação. No ano seguinte, com a troca de gestor municipal volto a exercer a docência no Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda nesse ano, ingressei no Curso de Licenciatura semipresencial ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Foi no curso de Pedagogia que fui encontrando explicações para algumas inquietações.

No ano de 2017, dei início a uma nova experiência no âmbito da educação, agora como orientadora pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental I etapa. Foi um momento novo, com uma nova história a escrever. Entendi que era preciso fazer o melhor naquela função. Mas ainda existia em mim grande necessidade de compreender, de estudar, de pesquisar e trocar conhecimentos, de buscar esse conhecimento também no meio acadêmico e por isso resolvi dar continuidade à minha formação acadêmica.

Sob essa ótica, originou-se o objeto de estudo desta pesquisa, o qual fui abordando, como acentuei, nos estudos desenvolvidos no PPGE/UFMA, discussões nas disciplinas estudadas, bem como nos encontros do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, que me fazem refletir e indagar sobre questões no campo profissional envolvendo a temática aqui tratada; posso, pois, afirmar que

estes estudos têm enriquecido o repertório teórico e metodológico junto à realidade do campo de minha pesquisa.

Do ponto de vista acadêmico, encontrei publicações, como dissertações de mestrado e teses de doutorado, consultados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nas publicações encontradas, é importante considerar que os dados e informações adquiridos têm sido relevantes para esta pesquisa e têm trazido contribuições para a compreensão da dimensão das pesquisas desenvolvidas em relação ao objeto de estudo, além de considerar outros estudos referentes a ele, como é mostrado abaixo no item em que apresento o percurso teórico metodológico ou revisão bibliográfica desta pesquisa, que servirá de fundamentação teórica para este estudo.

Por fim, do ponto de vista social, espera-se que o processo de formação inicial do professor venha suscitar questionamentos que possam contribuir para reflexões sobre as práticas docente, assim como para um despertar do desejo em apreender, pesquisar e organizar os conhecimentos adquiridos, garantindo, assim, uma consciência política e social da realidade do fazer profissional docente na contemporaneidade.

Esta pesquisa já estava em desenvolvimento quando o mundo foi surpreendido por longo período de mudanças globais, até hoje existentes, por uma pandemia que teve início no ano de 2020 e ainda avassala o mundo com a contaminação de pessoas pelo Coronavírus (COVID-19). Esse vírus se espalhou e tem levado a óbito pessoas do mundo inteiro, chegando a somar, até o momento, quase 15 milhões de mortes, é o que estima a Organização Mundial da Saúde (OMS). No Brasil, chegou-se perto de 700.000 (setecentas mil) mortes. Esse impacto quase irreversível na saúde impediu a continuidade de vida tida como normal em todo o mundo, impelindo a vida das pessoas ao isolamento social. Esta pesquisa foi afetada em seu desenvolvimento por essa tragédia global causada por esse vírus; mas convém sublinhar que, embora em tempo de pandemia, após a aplicação da quarta dose da vacina, seguimos desenvolvendo-a nos limites impostos pelo isolamento social, pois o que podíamos fazer era pouco e de forma remota. Com a atenuação do ciclo pandêmico, deu-se continuidade à coleta de dado, haja vista outros já terem passado por essa etapa por não necessitarem contatos tão próximos, como os dados de natureza bibliográfica e documental. Quanto às entrevistas e questionários, recorreu-se às modernas tecnologias da informação e comunicação – TIC, com o uso das plataformas on-line como: e-mail e *google forms*, dada a impossibilidade de contato

presencial com os participantes. Esses são elementos produtores do não cumprimento do calendário do Programa, pois a crise sanitária, ao afetar a saúde das pessoas, acabou por estabelecer impedimentos às determinações regimentais dos que fazem o Curso.

Com essa e outras situações que se estendem há anos, percebemos que a sociedade contemporânea tem se deparado com a necessidade de profissionais da área educacional para exercerem sua profissão de forma crítica, a fim de que constituam posturas transformadoras frente a uma sociedade em mudanças em relação às novas demandas do mundo do trabalho, bem como no que se relaciona com a necessidade de aprendizagens que vêm sendo reclamadas, atualmente em grande parte, pelos avanços tecnológicos e científicos.

Ao longo dos últimos anos, a formação inicial de professores vem sendo discutida e tem alcançado grande importância; isso é indispensável para a prática docente, uma vez que o professor precisa estar envolvido nas diversas situações que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, situações que se referem ao ensino escolar. De modo que pensar a formação docente no Ensino Fundamental I etapa (1º ao 5º ano) não se constitui tarefa simples; pelo contrário, trata-se de uma tarefa complexa, que exige compromisso e estudo aprofundado.

Com efeito, as demandas educacionais originadas no contexto de escolas públicas municipais, às quais estamos nos referindo, se constituem como instigação para a busca de respostas às problemáticas que envolvem a formação inicial de professores e a prática docente. Nessa perspectiva, entende-se que os objetivos a seguir podem nortear essa busca.

Assim, tem-se como objetivo geral:

—Analisar a formação inicial de professores e as repercussões na prática docente no Ensino Fundamental a partir de experiências em escolas públicas municipais.

Como objetivos específicos:

- a) conhecer o processo histórico da formação de professores no Brasil tendo como marco temporal a década de 30 do século XX ao limiar do século XXI;
- b) identificar as demandas educacionais no município de Vargem Grande/MA, no contexto das políticas direcionadas para a educação básica.
- c) analisar as exigências da prática docente para o professor no Ensino Fundamental, em escolas públicas de Vargem Grande/MA;

- d) Discutir como tem sido efetivada a formação inicial na prática docente dos professores do Ensino Fundamental - etapa I - no município de Vargem de Grande/MA.

## 1.2 Indicações teórico-metodológicas da pesquisa

Para delinear o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, no sentido de compreender o seu objeto, tem-se recorrido à produção de estudiosos sobre formação de professores, principalmente dos que a consideram como campo de investigação.

Neste sentido, buscamos possíveis respostas para questões diretamente relacionadas ao objeto de estudo que tem como intuito Analisar a formação inicial de professores e as repercussões na prática docente no Ensino Fundamental - etapa I a partir de experiências em escolas públicas municipais em Vargem Grande/MA. Para explicitar o caminho teórico-metodológico, destacamos uma explicação de Minayo (2002, pp. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Sobre pesquisa qualitativa, compreendemos que seus resultados incidem sobre as significações e interpretativas, possibilitando resultados que respondem às indagações referentes ao fenômeno em estudo. É interessante ressaltar que a formação de professores tem, atualmente, um amplo espaço que vem sendo bem explorado, principalmente a partir dos anos 2000, por meio de estudos acadêmicos. Esses estudos mostram que o nosso objeto de pesquisa é de cunho social, sendo entendido, portanto, como um fenômeno social. Nesse sentido, toma uma direção indicada pela metodologia da pesquisa qualitativa, como já referido, a qual entendemos como a mais indicada para a compreensão do objeto em estudo. É nesse contexto, relacionado, principalmente, às motivações de natureza pessoal e social e a outras questões, que nos instigaram a analisar o problema de pesquisa em pauta.

Esta pesquisa trata de uma questão de natureza sócio-educacional, portanto, relacionada a fenômenos qualitativos, dado que segundo Lüdke e André (1986, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, pois essa, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, convém mencionar Chizzotti (2003, p. 221), quando assinala que,

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível, e após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador, ao analisar um fenômeno, se debruça em busca de características, de sentidos e de significações; dessa forma, responde a questões muito particulares, dados que se encontram nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 1994). Em suma, esse tipo de pesquisa é representado pela qualidade de sua investigação sobre um determinado fenômeno, ou seja, não há um padrão a ser seguido pelo pesquisador, mas, para a pesquisa se consolidar, há formas de validação dos seus dados. Para Severino (2013, P.87), “são várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”.

Sendo a pesquisa qualitativa multimétodo por excelência, é difícil imaginar-se uma replicação dos passos metodológicos seguidos pelo investigador (GODOY, 2005). Na pesquisa qualitativa, ocupa o meio subjetivo e o relaciona à realidade social, que é estudado por meio das histórias, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais e suas vivências cotidianas. (MINAYO, 2013,).

Godoy (2005, p. 83) argumenta que:

[...] embora se reconheça que não existem estudos com uma confiabilidade externa perfeita, os desafios para os pesquisadores que optam pelas metodologias qualitativas são maiores do que aqueles enfrentados pelos que escolhem métodos quantitativos[...]

Considerando esse contexto, os estudos não se preocupam em agregar, ou apreender o concreto, mas em compreender o mundo de significados, para obter, a partir desses, um conhecimento mais desenvolvido sobre o objeto. Nessa abordagem, vários autores subsidiaram a pesquisa, entre os quais citamos: Duarte

(2010), Duarte e Gama (2017), Freitas (2007), Freire (1987, 1996, 2001), Saviani (1987, 2005, 2013), Vygotski (2010) Franco (2005), entre outros.

Na questão da fundamentação teórica a orientar a pesquisa, observa-se, no específico ponto da formação de professores, concepções pedagógicas que se tornam hegemônicas no contexto do desenvolvimento socioeducacional e político contemporâneo às quais se contrapõem outras, cujas orientações se afastam daquelas – as contra-hegemônicas. Estas se sustentam pelo pressuposto filosófico da Pedagogia Histórico-Crítica, defendida por Saviani (2013, p. 8), que embasa este trabalho. Para este autor, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe essa pedagogia em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressar o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) provimentos dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Para discorrer sobre as técnicas e ferramentas utilizadas na pesquisa, buscamos compreender como ocorre o processo de recolha dos dados, o que é feito com a intenção de instrumentar as investigações qualitativas. Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 143):

[...] três tipos de recolha de dados: primeiro, o inquérito, que pode tomar uma forma oral (entrevista) ou escrita (o questionário); segundo, a observação, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante, e a análise de conteúdo que incide sobre documento relativos a um local ou a uma situação, correspondente, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefatos escritos.

Nesta investigação, a recolha de dados consistiu em uma pesquisa bibliográfica, cuja primeira etapa se concretizou nas leituras realizadas para a compreensão do objeto em análise, sendo seguida de consulta documental. Essas duas técnicas, embora tenham sido as primeiras utilizadas nesta pesquisa, acompanharam o seu andamento até a finalização do processo de investigação, principalmente a bibliográfica. Utilizou-se também o questionário, que foi aplicado para todos os participantes com o propósito de traçar o perfil profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como o roteiro de entrevista semiestruturada aplicado com objetivo de coletar dados para a obtenção de respostas referentes ao problema

de pesquisa. Quanto ao questionário e à entrevista faz-se mais adiante algumas referências com apoio em estudiosos da área.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32) explica que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Os dados desse tipo de pesquisa bibliográfica são recolhidos e estudados a partir de consultas em artigos, dissertações, teses, além da literatura especializada da área e outros documentos legais e históricos.

Nesta pesquisa utilizou-se como fonte de dados documentais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Estadual de Educação, o Plano Municipal de Educação (PME) de Vargem Grande (VARGEM GRANDE, 2017a), entre outros.

A consulta documental, por sua vez, mostra um contexto histórico escrito ou digitalizado; há também documentos de fundamentação legal construídos para implementação de políticas públicas. Para Lüdke e André (1986), os documentos constituem também uma fonte de onde podem ser retiradas as indicações que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. A análise documental ainda confere, nesta pesquisa, relevância à BNC/Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ao Plano Estadual de Educação, ao Plano Municipal de Educação.

No que se refere às entrevistas, Lüdke e André (1986) afirmam que a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. A entrevista realizada com os devidos cuidados proporcionará ao pesquisador maior legitimidade nos dados recolhidos.

Ainda sobre essa técnica metodológica, Lüdke e André (1986, p.33) afirmam que “[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista.

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que geralmente estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado[...]. Nesse sentido, corroboramos com May (2004), quando descreve as características de entrevistas na pesquisa social, na medida em que para ele, elas geram compreensões ricas oriundas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas. Para essa compreensão, o autor diz que: “os pesquisadores sociais precisam entender a dinâmica das entrevistas, aprimorar a sua utilização e entender os diferentes métodos de conduzir as entrevistas e analisar os dados, além de ter consciência de seus pontos fortes e limitados”. (May 2004, p. 135).

À vista disso, a pesquisa de campo deste trabalho é desenvolvida, desde a sua fase inicial, a partir da vivência no campo estudado, bem como com a utilização da análise documental e outras fontes bibliográficas. Para o desenvolvimento da entrevista, houve a necessidade de se recorrer a outros estudiosos que também nos orientam sobre técnicas de coletas de dados como questionário e entrevista. GIL (2002, p. 114) argumenta que: [...] “Para a coleta de dados, nos levantamentos são utilizadas as técnicas de interrogação: o questionário, a entrevista e o formulário. Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado [...]”. Neste trabalho, adotou-se, além das entrevistas, o questionário que se encontra situado no “apêndice A” e foi o primeiro instrumento metodológico utilizado para a coleta de informações junto aos participantes da pesquisa. No questionário, os participantes da pesquisa puderam descrever as informações solicitadas sobre o seu perfil profissional.

Para Gil (2002, p.116), a elaboração do questionário segue, entre outras, as seguintes orientações:

[...] a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário. Todavia, é possível, com base na experiência dos pesquisadores, definir algumas regras práticas a esse respeito:

- a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis;
- b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- c) não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- d) devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;

e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas;  
[...]

Outros estudiosos, como Prodanov e Freitas ( 2013, p.105), nos explicam, sobre os dois procedimentos metodológicos, dado que:

“ambos constituem técnicas de levantamento de dados primários e dão grande importância à descrição verbal de informantes. Os dois apresentam vantagens e desvantagens que o pesquisador deve levar em conta no momento em que estiver escolhendo a técnica a ser aplicada no seu projeto em particular”.

No caso específico da entrevista, Gil (2002, p.118) a entende como uma estratégia que deve considerar dois aspectos fundamentais: “a especificação dos dados que se pretende obter e a escolha e formulação das perguntas”. Para este autor, a obtenção dos dados deve ser bem pensada, a começar pela elaboração das perguntas, para que não ocorra qualquer equívoco de interpretação ou outro que não se possa corrigir. A entrevista é, pois, uma técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula as questões e à outra compete respondê-las. (GIL 2002).

Quanto ao refinamento dessa técnica, tem-se por oportuno a introdução de um aspecto concebido como entrevista semiestruturada. Segundo Minayo (2007, p. 64), “é na entrevista semiestruturada, que combina-se perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Por conseguinte, a entrevista semiestruturada é considerada um dos tipos de entrevista que permite às pessoas responderem, dando ênfase aos seus próprios termos do que noutros tipos e ainda fornecem uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas focalizadas (MAY, 2004). A entrevista semiestruturada aplicada nesta pesquisa está situada no “apêndice B, para os Professores e no “apêndice C” para Gestores e Orientadores Pedagógicos”. Essa técnica é uma das que proporcionam ao pesquisado um momento onde ele irá relatar sua experiência profissional, ou trajetória profissional ou de vida; assim, o pesquisador deve ficar atento para que a entrevista não saia do seu foco principal.

Por fim, para a análise dos dados coletados, recorreu-se à análise de conteúdo que, para Severino, (2013p. 86):

Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos,

indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais.

Como parte relacionada a esse aspecto metodológico, considera-se para a análise e interpretação dos dados as categorias deste estudo: formação inicial de professores e prática docente. O estudo nos mostrou as informações e as possíveis respostas convergentes às nossas indagações, que foram transcritas, sistematizadas e analisadas conforme orientações teóricas apoiadas na Pedagogia Histórico-Crítica, concebida por Saviani. Fizeram-se estudos minuciosos de cada resposta, em Seção específica para isso, analisando-as, conforme mencionado. Dessa forma construíram-se sentidos a partir das categorias já mencionadas, objetivando a construção de unidades, parte integrante das respostas aproximadas.

Minayo (2007 p. 84) sustenta que: [...] “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Assim, na pesquisa qualitativa, dentre os procedimentos metodológicos relacionados a essa forma de análise, destacam-se: a categorização, a inferência, a descrição e a interpretação. A autora apresenta uma sequência de atividades para a realização dessa análise, enfatizando não ser necessário segui-las passo a passo. Esta sequência apresenta as seguintes atividades a serem desenvolvidas:

Minayo (2007, p.88)

Entretanto, em geral, costumamos, por exemplo: (a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada.

Convém observar que as análises de conteúdo não seguem uma única trajetória, pois há análises de conteúdo diversas. Minayo considera que a lógica de análise a ser seguida depende do propósito de investigação do pesquisador, do objeto de estudo, do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada. (MINAYO, 2007).

Face às indicações metodológicas desta pesquisa, que é de cunho social, um aspecto relevante a considerar refere-se ao espaço em que se desenvolve. Aqui torna-se a recorrer a Minayo (2012, 622) que considera:

“a pesquisa de campo, fornece bases consistentes na busca de respostas às questões que orientam uma pesquisa dessa natureza. A escolha pela pesquisa de campo, como um aspecto metodológico foi definida pelo já exposto, e ainda, por se considerar também a possibilidade de se utilizar de uma diversidade de fontes de informação e de dados, tendo em vista a melhor compreensão do objeto de investigação.

Essas indicações se referem a um aspecto, sem dúvida fundamental para grande parte das pesquisas que vão além das de cunho exclusivamente bibliográfico. Trata-se do campo empírico onde a pesquisa ganha visível e complexa concretude, como salienta a autora: (2012, p. 623):

„O trabalho de campo é mãe e nutrix de toda dúvida [...] antropológica que consiste em se saber que nada se sabe, mas, também em expor o que se pensava saber, às pessoas que [no campo] podem contradizer [nossas verdades mais caras]”. Num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações.

Quanto a este importante aspecto, convém esclarecer que informações e análises mais detalhadas compõem a Seção 4, mais precisamente a subseção 4.1, sob o título: “Contexto empírico da pesquisa: aspectos sócio-históricos, econômicos e educacionais do município de Vargem Grande”

Esse campo empírico compreende 2 (duas) escolas de Ensino Fundamental I, etapa da rede municipal de Vargem Grande/MA, que foram nomeadas de forma fictícia, como: Unidade Escolar de Ensino Fundamental I Etapa/ Educação de Jovens e Adultos-EJA e o Centro de Ensino Infantil e Ensino Fundamental, ambas localizadas na sede (zona urbana): a primeira, situada no centro da cidade de Vargem Grande e a segunda, em um bairro nas proximidades da BR 222 (uma rodovia federal), portanto, mais distante do centro da cidade. Os participantes convidados foram 2 (duas) gestoras gerais, 2 (duas) orientadoras pedagógicas e 7 (sete) professores. Os sujeitos foram nomeados com as siglas (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7) para professores do ensino fundamental, (G) para Gestor Geral, e (OP) Orientador Pedagógico.

A participação dos sujeitos deu-se a partir de convites prévios, mediante explicação sobre a ética a direcionar a pesquisa, expressa no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, no qual se firmou o comprometimento em seguir todos os procedimentos éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais relativos aos processos de coleta de dados e aos demais procedimentos adotados

no desenvolvimento desta pesquisa, conforme a Resolução nº 501/2016, do CEP/CONEP, anexada àquele termo. Neste constam as explicações sobre a importância da participação de cada participante e explicações acerca do escopo e desenvolvimento da pesquisa.

Confirmada a participação, enviou-se o link google forms para os e-mails dos participantes com o questionário por meio de uso dessas plataformas on-line, pois esse período esteve marcado pela pandemia causada pelo vírus COVID-19. Nesse questionário, descrito no “apêndice A”, constam perguntas para a coleta de informações dos participantes da pesquisa. Após a devolução do questionário pelos participantes, as respostas foram analisadas e nelas analisado o perfil de cada um.

Igual procedimento adotado para o envio do roteiro das entrevistas semiestruturadas (Apêndices B e C) se fez acompanhado de áudios e textos com explicações sobre a finalidade e o processo da pesquisa. As plataformas on-line e demais recursos tecnológicos (telefone celular, whatsapp) foram fundamentais para esclarecimentos de possíveis dúvidas sobre o conteúdo das questões contidas no roteiro. Recebidas as respostas, em continuidade foram transcritas e analisadas em conformidade ao referencial teórico e metodológico a subsidiar a pesquisa.

### **1.3 Estrutura da dissertação**

Esta dissertação está organizada em cinco partes. A primeira refere-se à INTRODUÇÃO, na qual se apresentam os aspectos essenciais da pesquisa, relacionados ao problema abordado, aos objetivos que almejamos alcançar, à perspectiva teórico-metodológica, aos procedimentos metodológicos utilizados, em suma, à construção do objeto da pesquisa, finalizando com uma breve descrição do que compõe cada seção. A segunda seção - SEÇÃO 2 - trata do Processo Histórico da Formação Inicial de Professores no Brasil, com ênfase na contemporaneidade. Destaca-se, inicialmente, a produção intelectual produzida em teses e dissertações sobre o objeto de estudo, o que se denomina como Estado da Arte, seguindo a discussão para uma abordagem em torno de aspectos das políticas públicas para a formação Inicial de professores quanto à legislação pertinente sobre o tema. Em seguida, o trabalho detém-se, de modo mais específico, sobre o percurso histórico da formação inicial de professores no Brasil com um olhar voltado para concepções

pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas que se foram construindo nesse processo. Ainda, nesta seção, é abordada a Formação de Professores na perspectiva das epistemologias que discutem esse tema. A terceira seção - SEÇÃO 3 - apresenta uma discussão acerca da Formação Inicial de Professores e Prática Docente, refletindo sobre necessárias articulações entre ambas. Nessa relação, a Prática Docente é compreendida ao nível do Ensino Fundamental, à luz das exigências atribuídas ao processo formativo e que acabam por incidir na prática docente desse professor. Essa Seção é concluída, logicamente, com “A prática docente em processo” em que a discussão se concentra no contexto da prática docente no intuito de apreender como a teoria e prática se complementam, se articulam no trabalho do professor. Na quarta seção - SEÇÃO 4 - são discutidas as relações entre a formação inicial de professores e a prática docente existentes no espaço pesquisado. Busca-se, pois, discutir as repercussões dessa formação na prática docente de professores do Ensino Fundamental I etapa, em escolas municipais de Vargem Grande/MA e com tal finalidade analisam-se os aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais desse município. Em continuidade dessa Seção, seguimos com o propósito de aprofundamento da discussão apresentando a visão dos participantes da pesquisa na subseção intitulada “Formação Inicial de Professores e a Prática Docente: o que dizem os professores e as equipes gestoras de Vargem Grande-MA”, visão evidenciada nas discussões sobre o trabalho realizado no contexto escolar. Assim, em conformidade ao objetivo desta pesquisa, conclui-se esta seção, analisando os argumentos e as ideias desses participantes no que se refere às repercussões no trabalho que realizam na escola, advindas da formação recebida. Na última seção - SEÇÃO 5 - estão apresentadas as considerações finais da pesquisa, na qual se organizaram algumas conclusões, consideradas, na verdade, provisórias, por ser a realidade fonte inesgotável de conhecimento. Essas considerações intentam mostrar, sucintamente, o que compreendemos a partir dos estudos realizados nesta pesquisa, em direção aos objetivos apontados, estudos desenvolvidos na intenção de causar novas discussões, que, espera-se, possam gerar outras produções ou pesquisas no contexto em evidência.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: processo histórico na contemporaneidade**

Como se mencionou na parte introdutória, a formação de professores tornou-se assunto em discussão há algumas décadas no Brasil. Com base nos estudos realizados, vê-se que a formação inicial de professores está assegurada em seus aspectos legais, a exemplo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, que destaca no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, não paginado).

No contexto da formação de professores, a legislação educacional vem sendo implementada com o intuito de reger, direcionar o desenvolvimento do trabalho do professor, entre outros aspectos. Articulada a um dos objetivos específicos da pesquisa (Letra a), analisam-se nesta Seção aspectos da legislação educacional concebida como suporte legal a orientar a formação de professores, bem como o processo histórico dessa formação no Brasil, análise subsidiada pela visão de estudiosos da área. Nesse sentido, consideram-se algumas dessas legislações com aporte teórico em Duarte (2021), Romanosky (2011), Santos (2016), Pimenta (1997), Freitas (2007), Saviani (2005), dentre outros.

### **2.1- Formação de Professores: o Estado da Arte**

Estudos bibliográficos acerca da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental 1ª etapa (1º ao 5º ano), desenvolvidos entre 2015 e 2020, propiciaram a visão de estudiosos sobre o tratamento dessa temática no Brasil. O trabalho foi realizado na disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, que é um componente curricular do PPGE/UFMA, e teve como objetivo proceder a um levantamento sobre a produção científica em dissertações de mestrado e teses de doutorado no campo da formação inicial e prática docente de professores dessa

etapa de ensino. Neste trabalho, foram consideradas como categorias principais a formação inicial de professores do ensino fundamental e prática docente.

É importante destacar que numa pesquisa qualitativa a pesquisa bibliográfica é imprescindível, pois nela estão incluídas várias informações recolhidas não só em livros ou em artigos, mas em diversas fontes, como revistas, jornais, *web sites*, como vídeos e outros.

Nesse sentido, torna-se oportuno o que cita Boccato (2006, p. 266):

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Nessa mesma linha de pensamento, Severino (2013, p. 122) afirma:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisa anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Conforme mencionado, faz-se relevante destacar que foram tratadas determinadas categorias, ou descritores, no desenvolver do estudo sobre “estado da arte”, com a intenção de propiciar uma melhor compreensão sobre o problema da pesquisa. Tratou-se, assim, nesse estudo das categorias/descriptores mencionadas (Formação Inicial de Professores para o Ensino Fundamental e Prática Docente), com ênfase nos aspectos teórico-metodológicos das pesquisas consultadas.

No que se refere à formação inicial de professores para o Ensino Fundamental - primeira etapa (1º ao 5º ano), são destacadas algumas especificidades em seu campo de estudo, por se tratar de um curso que é direcionado para as primeiras séries de escolaridade de alunos de 6 a 10 anos de idade que irão prosseguir para as séries posteriores no ensino da educação básica.

Na pesquisa referente à formação inicial de professores para o Ensino Fundamental - primeira etapa (1º ao 5º ano), que trata do curso de licenciatura em Pedagogia e do curso de Magistério Normal de Nível Médio, esta, como formação mínima para atuação na educação infantil e ensino fundamental inicial, encontrou-se dificuldade em localizar publicações relacionadas a essas séries/anos, que tratassem do objeto de estudo desta pesquisa. Foram encontradas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratam desse nível de ensino e daquela

modalidade, apenas pesquisas voltadas para as disciplinas específicas, como Ciências e Matemática.

Frente a essas dificuldades, tem-se como importante mostrar alguns resultados encontrados por André *et al.* (1999, p. 302), em um trabalho de pesquisa bibliográfica por eles realizado.

Sobre o quantitativo de pesquisa referentes à formação de professores:

Dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente.

A formação inicial inclui os estudos sobre o curso Normal - 40% do total das pesquisas -, o curso de licenciatura (22,5%), e a pedagogia (9%), além de três estudos comparados. O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a avaliação do curso de formação, seja em termos de seu funcionamento, seja em termos do papel de alguma disciplina do curso. Outro conteúdo priorizado é o professor, suas representações, seu método, suas práticas. (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 302).

A partir desse estudo, vê-se o número de pesquisas sobre formação de professores no Brasil em fase de crescimento e uma maior porcentagem nas pesquisas sobre formação inicial, considerando a formação em nível médio e superior. Vale ressaltar que os/as pesquisadores/as estão preocupados com a avaliação dos cursos de formação, o que mostra uma atenção maior com o funcionamento, incluindo aí o professor e outros fatores que dizem respeito à sua atuação.

A formação trará subsídios para o desenvolvimento do trabalho do professor com fundamentos nos estudos dos cursos referenciados e, de certa forma, das experiências no seu campo de atuação, o qual é pertinente para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas salas de aula e na escola.

Convém enfatizar que na pesquisa Estado da Arte selecionou-se o que poderia dar sustento aos estudos sobre o objeto da pesquisa, pois não são somente as teorias que embasam as teses e dissertações em que esse trabalho foi desenvolvido, mas por uma série de questões que envolvem esses estudos. Nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, procurou-se compreender o que os pesquisadores estão estudando, o que ainda não estudaram, em quais estudiosos se apoiaram, quando e onde foram publicados seus trabalhos a respeito do objeto em estudo.

Os trabalhos pesquisados que vêm sendo desenvolvidos no âmbito da formação inicial de professores respondem ao interesse sobre o cumprimento do

que é preconizado no Art. 62 da LDB Nº 9.393/96, e ao cumprimento da meta 15 (quinze) PNE (2014-2024) para a formação inicial de professores. Esses documentos oficiais fazem parte da política de formação de professores e dão legalidade à atuação do professor na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e outras séries que compõem a educação básica.

Considera-se relevante enfatizar que pesquisas denominadas estado da arte têm o propósito de discutir seus procedimentos e seus limites de estudos. Seus objetivos têm o propósito de compreender como estão sendo desenvolvidas as produções do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em dissertações de mestrado e teses de doutorado ou artigos e publicações em periódicos. Esses trabalhos apresentam uma ampla visão de um determinado assunto, de uma área específica, em um espaço de tempo específico que descrevem a real situação do objeto de pesquisa nas plataformas de periódicos de publicações acadêmicas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

É interessante destacar também, que as análises nas pesquisas do trabalho estado da arte foram compostas com os seguintes descritores: formação inicial de professores do ensino fundamental primeira etapa (1º ao 5º ano) período 2015 a 2020 e práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental -primeira etapa (1º ao 5º ano) período: 2015 a 2020. Foi considerada também a quantidade de publicações analisadas em cada ano, autor/título, instituição de ensino e tipo de estudo.

Este estudo propiciou que se entrasse em contato com aspectos de fundamentação teórica referentes ao caminho que os estudiosos têm trilhado sobre a formação inicial e a prática docente de professores, o que tem relação com o objeto desta investigação.

Assim, quanto aos achados da pesquisa realizada relativos às análises teóricas e metodológicas das dissertações de mestrado e teses de doutorado que dão embasamento aos objetos de estudo adotados pelas pesquisadoras e pesquisadores quanto ao descritor formação inicial de professores, observou-se a marcante presença dos autores a seguir elencados: Arroyo (1999), Freire (1970, 1991, 1996), Gatti (1996, 2017), Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1990), Nóvoa (2002), Pimenta e Lima (2011), Silva (2003), Saviani (1987, 2007a, 2009), Tanuri (2000), Tardif (2002), Villas Boas e Soares (2013), dentre outros.

Acerca, especificamente, do referencial teórico das pesquisas realizadas pelos estudiosos, a partir dos descritores formação Inicial e prática docente no Ensino Fundamental primeira etapa, destacam-se: Freire (1987, 1996, 2001), Gatti (1996, 2017), Garcia (1999), Nóvoa (2002), Tardif (2002), dentre outros. É importante destacar que foram encontrados em alguns estudos referenciados na abordagem reflexiva de Schön (1992), uma mistura de abordagens que contemplam algumas pesquisas realizadas, tendo sido essas pesquisas feitas em instituições de ensino superior. Apesar disso, esse aporte teórico é demonstrado nas produções analisadas como base suficiente para os professores exercerem o trabalho docente na educação básica.

Em síntese, no estudo estado da arte, realizado por meio das plataformas de publicação de pesquisas, foram encontrados poucos trabalhos que convergissem para o objeto de estudo da pesquisa em foco nesta Dissertação, ou seja, que se referissem ao curso de Pedagogia, embora seja neste curso que se dê a formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; entretanto, foram encontradas produções dentro do marco temporal adotado. Verificou-se então que quando se trata de ensino fundamental- primeira etapa (1º ao 5º ano), o número de pesquisas é mais escasso em relação às outras etapas.

Conforme André (2001) e Romanowski e Ens (2006), para a realização desta pesquisa, faz-se necessário a leitura dos trabalhos na íntegra, o que demanda mais tempo. Tem-se, pois, importante ressaltar que nos trabalhos publicados os resumos variam nas informações que dizem respeito às análises básicas referentes ao trabalho, como: tipo de pesquisa adotado pelo pesquisador, bem como os instrumentos empregados na coleta dos dados, dentre outras informações igualmente essenciais.

A partir do descritor formação inicial no ensino fundamental-primeira etapa (1º ao 5º ano), foram encontradas pesquisas voltadas para a área de Ciências e Matemática, como citado, as quais estão dentro dos quadros de análises do trabalho estado da arte, por estarem inseridas no que se refere ao descritor em questão. O que se quer enfatizar, é que as pesquisas sobre formação de professores para o ensino fundamental primeira etapa (1º ao 5º ano) têm se ampliado e aprofundado, priorizando os conhecimentos relativos àquelas duas disciplinas; e embora se reconheça ser de grande necessidade o seu desenvolvimento nas pesquisas em

educação, tem-se também como importante serem consideradas as demais disciplinas contidas no currículo do Ensino Fundamental primeira etapa (1º ao 5º ano).

Acerca das publicações de dissertações de mestrado e teses de doutorado no contexto da formação de professores, faz-se uma reflexão sobre o estudo feito por Gatti (2017, p. 723):

Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países. Aqui vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde o início do século XX, padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural.

Segundo Gatti (2017), “o Brasil com suas multiculturas e diversidade étnica, encontra-se uma maior tensão nas propostas de formação inicial de professores, e nesse contexto, é identificado um país com dificuldades de se pensar e implementar uma formação que contemple diversos contextos sociais e culturais”.

Parece-nos, como acima analisado, que os cursos de licenciatura em Pedagogia têm sido aligeirados, gerando em consequência um professor inseguro para a realização da sua prática docente, o que o leva a buscar esse conhecimento no âmbito da própria prática ou em cursos de especialização e em outras de pós-graduações. Continuar estudando e fazer uma especialização é muito positivo para o aprimoramento de seus conhecimentos e para melhor desenvolver sua prática, o que reforçará os conhecimentos adquiridos, fortalecendo a sua formação.

Conclui-se, pelo estudo realizado, que sobre o tema formação inicial de professores do Ensino Fundamental I etapa há uma escassez de estudos no período de 2015 a 2020. O que se pode considerar é que nesse período foram publicados poucos trabalhos; além disso, percebe-se que ainda há muito o que ser problematizado, discutido e pesquisado nesse campo da educação no que tange à formação inicial de professores para a etapa I do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, supõe-se que por algum tempo no passado a formação inicial de professores para a hoje denominada I etapa do Ensino Fundamental tenha sido bem explorada, investigada; em suma, estudada com maior profundidade, mas é necessário que esses estudos sejam realizados com constância por estarmos numa sociedade que sofre constantes mudanças em variados aspectos. À vista dessas considerações, entende-se a educação básica como fator imprescindível na área

educacional e por essa razão dentre outras, concebemos esse objeto de estudo de extrema importância no contexto da educação brasileira.

Esse fato reforça, ainda mais, a necessidade de se repensar a produção sobre os cursos de licenciatura para a formação inicial. Para Gatti (2014, p. 38)

No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar;

A partir dessa reflexão, nota-se um dos pontos encontrados nas publicações de dissertações de mestrado e teses de doutorado, um interesse maior por estudos que envolvem a prática docente desenvolvida pelos professores. Sabe-se que é muito interessante o estudo das práticas, das especificidades, das disciplinas, como são desenvolvidas, que efeitos têm causado. O que suscita o interesse pelo que é implementado ou realizado pelo professor, uma vez que esse profissional não seja considerado como um mero executor de tarefas por exigências dos documentos, como a BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), dentre outros.

Conforme mencionado, entendemos que o curso de licenciatura em Pedagogia enriquece a formação dos professores se o currículo e a carga horária permitirem que sejam aprofundados estudos nas áreas em que atua esse profissional. Dessa forma, o campo de atuação do pedagogo deve ser entendido como campo de experiências e vivência da prática, junto aos conhecimentos teóricos e metodológicos, bem como abrangendo todas as disciplinas dos currículos do ensino fundamental e educação infantil, tornando-as disciplinas importantes, da mesma intensidade em que são consideradas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. As disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de formação da educação básica são todas relevantes para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, importantes e necessárias para ampliar e aprofundar o conhecimento.

Levando em consideração esses aspectos, concordamos com (Guedes, Silva e Abreu, 2016), ao relatar que: “o objetivo da educação é formar cidadãos conscientes da situação opressora e injusta em que os menos favorecidos se encontram, e levá-los a compreender, agir e assumir-se com posturas de

comprometimento e envolvimento para a emancipação do cidadão frente ao sistema de ordem social capitalista”, (Guedes, Silva e Abreu, 2016).

## 2.2 - Formação de professores no Brasil: o que diz a legislação?

Ao início deste subtópico convém lembrar que antecedendo a atual LDB, a organização das escolas normais encarregadas da formação de professores não se alicerçava em diretrizes estabelecidas pelo governo federal, ficando restritas à alçada dos Estados. A Lei Orgânica do Ensino Normal, criada em 1946, é que veio fixar as normas para a implantação dessas escolas em todo o território nacional.

Mas é com a criação da primeira LDB (Lei 4.024, de 20/12/1961) que se tem a primeira lei geral da educação no Brasil. Essa lei define a formação de professores para o ensino primário e para o ensino médio, fixando o lócus da formação e duração dos cursos, entre outros, mas sem qualquer referência à formação de professores para o ensino superior (BRASIL, 1961).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, ao modificar a LDB anterior, dá um salto de qualidade no que toca à formação de professores, ao fixar as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, afirmando que:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:  
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;  
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, *habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração*; c) *em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.* (BRASIL, 1971, não paginado, grifo nosso).

Nessa legislação da educação, vê-se a formação mínima para tornar-se professor do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), na época ensino de 1º Grau, a obtida em habilitação de magistério em nível de 2º Grau.

As discussões sobre formação de professores se intensificaram ao mesmo tempo em que acontecia o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), criados em 1988, quando se iniciava a reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, a partir da fase final da ditadura militar (TANURI, 2000).

Ainda nesse contexto, a criação dos CEFAMs ganhou uma repercussão que evidenciou a importância de se pensar a formação inicial naquele momento. Esse projeto está até hoje estampado nos documentos legais que regem a política de formação de professores, por exemplo, a atual LDBN – Lei 9.394/96. De acordo com Tanuri (2000, p. 61):

Tal debate acentua-se com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/ 96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação – médio ou superior –, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art. 87, parágrafo 4).

Essas legislações e os documentos do MEC tratam da formação inicial de professores, como afirmado no Parecer do CNE/CP nº 9/2001:

[...] ressignificação do ensino de crianças e jovens para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos. (BRASIL, 2002, p. 7).

Nessa mesma direção, a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, publicada em maio de 2000, buscava:

[...] construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2002, p. 5).

Ainda mais, objetivava propor orientações gerais referentes à profissionalização do professor, bem como o atendimento às necessidades da educação básica na sociedade brasileira, tal como se configuravam na entrada do milênio.

No interior das discussões legais sobre formação de professores, Romanowski (2011, p. 14895) menciona que:

No decorrer da última década os cursos de licenciatura tiveram uma expansão acentuada pela criação de novas instituições de ensino superior, pela institucionalização da educação superior, e sofreram um processo de reformulação de sua organização curricular.

E prossegue, afirmando:

Os resultados apontam alguns pontos para debates em torno da formação do professor, tais como os atuais cursos fragilizados diante da desvalorização do professor e das demandas da prática pedagógica da escola, no contexto dos determinantes sócio históricos que os engendram.

Assim, entende-se que, quanto aos aspectos relacionados à legislação, a LDB (Lei nº 9.394/96) foi um impulso para a criação de tantos outros documentos direcionados para a formação de professores, dentre os quais a Resolução 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 os graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Mais detalhadamente, essas Diretrizes:

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 9).

Com base nessa legislação, um ponto deve ser apontado aqui, também citado em documentos legais que tratam da formação inicial e continuada de professores em seu contexto formativo, dado que intenta essa Resolução considerar algumas especificidades da sociedade brasileira quanto a aspectos culturais e étnicos na organização curricular dos cursos.

Entretanto, mudanças no cenário político brasileiro afetam significativamente as prescrições positivas da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 em conduzir a formação de professores. Por recentes determinações legais, tem-se uma nova Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que ao anular a resolução anterior prescreve em seu Art. 1º a definição das diretrizes curriculares para a formação docente, como se pode ver a seguir:

A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (BRASIL, 2019, p. 2).

Pela interpretação da resolução supracitada, constatou-se que a fundamentação básica da formação inicial de professores será a BNCC, que se assenta sobre as competências e habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos, mas antes deverão ser estudadas pelos docentes em formação para serem colocadas em prática no exercício de sua profissão.

Essas questões, por sua vez, são reais e afetam diretamente a formação e a prática desse profissional. Com isso, retoma-se ao que foi citado por Duarte em uma *live no youtube* intitulada: “*Currículos Escolares, 2021*”, de Duarte (2021), como consta em páginas anteriores, ao se referir “a uma formação rica, completa que considere os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, considere o professor, o aluno, a comunidade e seus aspectos diversos”.

Dessa forma, entendem-se essas mudanças constantes no processo formativo e na prática pedagógica como ações que envolvem toda a escola e para além dela, uma vez que a escola não é formada só com professores e alunos, mas envolve a participação da comunidade em que se insere.

Nesse sentido, entende-se a formação inicial docente como um processo de tornar-se professor e isso constitui-se um percurso complexo, que se direciona para uma diversidade de perspectivas, as quais abrangem desde o desenvolvimento do processo formativo no que se relaciona ao aprender a ensinar até à constituição da identidade profissional. Nessa perspectiva, apoiamo-nos no que está contemplado no Art. 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), já mencionado neste trabalho.

Nesse artigo é acentuada a formação em nível superior no § 4º, ao afirmar que a União, o distrito federal, os estados e os municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a formação dos interessados no exercício da profissão no magistério dar-se-á em cursos de formação inicial, como prescreve a legislação educacional, cujo ingresso, como se pode perceber, é assinalado nas políticas públicas educacionais que tratam dessa questão, na medida em que requerem um professor com um nível de formação acadêmica superior. Estas formações dão a tônica para a formação de professores para a educação básica, habilitando-os a atuar em etapas específicas no contexto desse nível de ensino (Educação Básica).

Pelo que está exposto, necessário se faz que essa formação se constitua como um espaço de crítica e de reflexão, tanto no plano individual quanto no coletivo, a fim de que o licenciando se disponha a analisar sua própria prática, no intuito de se construir novas proposições para a ação educativa, considerando o contexto cultural e histórico real de cada um, sem distinção ou exclusão no processo formativo.

Sendo assim, o futuro profissional em processo de formação deverá participar de situações de aprendizagem que permitam a sua inserção orientada em sala de aula, como o estágio curricular supervisionado, para que possa ampliar seus conhecimentos, e, dessa forma, facilitar o acesso a manifestações culturais, estando atento para as políticas públicas destinadas à educação, a fim de que possa tornar-se um profissional munido de conhecimentos para atuar no espaço escolar de forma autônoma. Nessa perspectiva, Pimenta (1997, p. 6) afirma que:

Para além de a finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional de docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicas.

Evidentemente, ao falarmos da formação de professores estamos nos referindo à valorização do trabalho desse profissional, como nos esclarece Freitas (2007, p. 1207) sobre a situação atual da formação de professores:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados.

A compreensão de que a formação de professores não se reduz à composição de títulos, à prática somente pela prática, que não se limita aos resultados das avaliações dos alunos, é a realidade almejada pelos professores e pelos que compartilham dessa compreensão, dado que vários protagonistas trabalham e se envolvem nesse processo formativo que depende, além disso, de inúmeros outros fatores.

Ainda segundo Freitas (2007), a formação necessita se articular também à valorização do professor, devendo ambos os processos ser demarcados por uma política que integre a formação inicial, a continuada e as necessárias condições de trabalho, estando aí incluídos salários dignos e atenção à carreira docente. Com base nesse entendimento, admite-se que para o alcance da concretude dessas perspectivas, mesmo que ainda persistam problemas na qualidade das formações e péssimas condições de trabalho que o professor enfrenta, mesmo tendo que seguir

um currículo nacional marcado por competências e habilidades como se o aluno fosse uma máquina sendo configurada pelo técnico em consertos, essas perspectivas relativas à formação e à valorização do professor não devem ser abandonadas, desde que a concretização dessas perspectivas seja buscada no reconhecimento de que sua realização não se materializa plenamente no contexto de uma sociedade que traz a marca da desigualdade e da exclusão no âmbito da categoria “trabalho não material”, e isso traz embasamento teórico sólido sustentado no conhecimento científico e a partir da reflexão filosófica desse conhecimento. Isso implica uma educação que desenvolva o saber objetivo produzido historicamente, o qual compreende as diversas culturas, etnias e povos. Esse entendimento permite perceber a formação de professores submetida a mudanças constantes, cujo contexto pode trazer à tona possíveis superficialidades dos objetivos que as sustentam.

Faz-se, pois, propício a essas alturas, uma reflexão, ainda que breve, sobre a educação escolar (Saviani, 1987), dado que essa dimensão da educação, espaço privilegiado de concretização da formação, representa luta e resistência, busca por uma emancipação integral do cidadão, por uma democracia de verdade, em que homens, mulheres, crianças e idosos de todas as etnias possam estar incluídos, possam viver, enfim, na plena realização dos seus direitos. Trata-se, com efeito, de um espaço apropriado para que o saber objetivo oriundo dos impasses vividos na cotidianidade das pessoas se converta em saber escolar e, assim, se torne acessível e assimilável por todos os que integram a educação institucionalizada, como a defende Saviani. (2013).

Ainda no interior desse entendimento, a classe trabalhadora, em que se destaca o professor como realizador de um trabalho não material, tem travado uma luta para ter direito ao conhecimento sistematizado, haja vista ser este um direito de todos. Por essa concepção, compreende-se que tal situação se desenvolve e resulta diretamente de uma ideologia política de domínio, em que os sistemas de ensino, o próprio ensino e aprendizagem em seu contexto teórico, didático e epistemológico são fortemente contaminados por uma ideologia negacionista e até mesmo reacionária, em visível aprofundamento nos últimos anos no Brasil.

É importante notar que nesse complexo contexto político-ideológico emergem questões relativas às diferentes teorias da educação que embasam o fenômeno educativo, o que se configura como problemático, a depender do viés de

pensamento teórico-prático adotado no espaço escolar, ou no sistema de ensino que leva para dentro das escolas normas de reprodução e implementação de seus planos pragmáticos.

São situações concretas que induzem a se pensar a serviço de quem está organizada e constituída a escola, se a vemos como o espaço em que se materializam, ou devem se materializar, as políticas expressas nas legislações engendradas em âmbito nacional. “A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, como a entende Saviani (2005, p. 14), pois é importante que a escola se ocupe com o saber metódico e sistemático.

Para Santos (2016 p. 1), [...] a escola vigente pode permitir-nos realizar uma prática docente emancipatória [...]. Esta escola, citada por Santos, faz referência à escola contemporânea, mas sabe-se que ainda há muito a ser superado. Observe-se o que o autor diz sobre a escola de ensino tradicional trazida para o Brasil pelos Jesuítas, em 1549:

Para superar a situação de opressão, própria do „Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado „livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância”. Para isso, os burgueses procuravam esclarecer os povos para ascender na sociedade e, sendo assim, os indivíduos eram educados através do ensino sistematizado para então serem considerados cidadãos livres e com o domínio do saber. Vale salientar que nem todos tinham acesso a essa educação, por isso, aos poucos, na nova sociedade, ia surgindo uma espécie de margem, aquela em que não se tinha acesso ao conhecimento. Os ignorantes, enfim, eram marginalizados. As escolas foram sendo construídas para contrapor essa situação, para salvar os indivíduos dessa marginalidade. (SANTOS, 2016, p. 3).

Como se vê, essa escola não era acessada por todos, havia uma seletividade sobre quem poderia ter acesso ao ensino escolar. O ensino era ministrado a partir de um método tradicional baseado na escolástica, em que o conhecimento se revestia no Brasil da época. Era, pois, uma estratégia de preparação para exercer o domínio dos “filhos os outros”, ou seja, daqueles que não tinham como acessar a escola, caracterizando-se, assim, como uma escola que estava à margem da sociedade em seu conjunto, uma escola que não era para todos, uma escola restrita para os filhos das famílias que tinham posses materiais e prestígio social. Nessas condições, quando “o filho dos outros” acessavam a escola, o ensino nela ministrado era próprio para essas camadas sociais, ou seja, próprio “para os filhos dos outros”, ou seja, para os que viviam na condição de dominados na sociedade. Como se percebe, existiam dois tipos de escolas: a escola de filhos dos ricos e a escola dos filhos de trabalhadores, de camponeses. Nesse contexto, as boas escolas não eram

para os filhos dos subordinados, pois as consideradas boas eram destinadas para os filhos dos senhores, donos de muitas posses, como se está acentuando. (SAVIANI, 1997).

Desse breve contexto histórico, surge a necessidade de se compreender a existência na sociedade brasileira, em pleno século XXI, de pedagogias tidas, hoje, como hegemônicas e outras que se contrapõem àquelas, as contra-hegemônicas. Um percurso sobre a trajetória das concepções pedagógicas pode trazer à luz elementos que permitam visualizar as que fundamentam aspectos coadunados com a preservação do *status quo* socioeducacional, atualmente afinado com persistentes práticas conservadoras e outras relacionadas à aproximação com práticas de cunho emancipador, coadunando-se, portanto, com um viés mais democrático e plural.

Para se compreender aspectos das concepções pedagógicas que no cenário nacional são assumidas como hegemônicas bem como as que se opõem a estas – as contra-hegemônicas, buscou-se fundamento em autores que desenvolvem estudos sobre o tema, como se desenvolve na próxima subseção.

### **2.3 Percurso histórico da formação inicial de professores no Brasil: concepções pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas em construção**

No Brasil, a educação tem sua história originada na religião, nos ensinamentos catequéticos iniciados pelos religiosos da Companhia de Jesus (Jesuítas), ensinamentos que representaram momentos de importância para a educação brasileira e que embora tenha havido algumas mudanças, existem até hoje por meio de contribuições vigorosas, conservadoras e, mesmo, progressistas sobre concepções e práticas pedagógicas. Tais contribuições foram marcantes até o século XVII, quando os Jesuítas foram expulsos pelo então ministro de Portugal, o Marquês de Pombal, por motivos políticos, mais do que religiosos, de todas as colônias portuguesas da época, incluindo o Brasil. Entretanto, a sua participação na educação, juntamente com outras ordens religiosas, volta a ter relevo já no II Reinado, estendendo-se ao período republicano, quando novas reformulações vêm marcar a pedagogia católica (SAVIANI, 2013).

Segundo Saviani (2005, p. 18):

Paralelamente a essas transformações no campo da pedagogia católica, a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa,

deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora. Além dos colégios de aplicação que se consolidaram nesse período (WARDE, 1989), surgiram os ginásios vocacionais (RIBEIRO, 1989 e JACOBUCCI, 2002), deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática (MONTEJUNAS, 1989) e de ciências (KRASILCHIK, 1989), colocando em ebulição o campo pedagógico. Data, ainda, de 1968 a mobilização dos universitários, que culminou com a tomada, pelos alunos, de várias escolas superiores, na esteira do movimento de maio que teve a França como epicentro. Como assinalo em outro trabalho (SAVIANI, 1984, p. 278), as reivindicações de reforma universitária feitas pelo movimento estudantil se pautavam, fundamentalmente, pela concepção humanista moderna.

A trajetória da história da educação, que se iniciou aqui no Brasil influenciada por modelos de educação de diferentes países, como os inspirados no evangelismo, repercutiu por muitos anos no meio educacional, com influência tanto nos métodos, quanto nos objetivos e, por fim, em todo o currículo de ensino.

Nesse quadro de influências, pode-se depreender o quanto a educação escolar vem sofrendo mudanças constantes, o que remete a uma breve reflexão sobre o currículo escolar, dimensão imprescindível, na medida em que define para onde a escola deverá seguir. O currículo, como direcionador que materializa o processo educativo, demarca as intenções político pedagógicas, seja para emancipar, seja para alienar, desde as avaliações em larga escala, até as práticas realizadas todos os dias em sala de aula.

A partir disso, compreende-se, portanto, que a direção que toma a escola a partir do currículo instituído é evidenciada nas ações pedagógicas da escola, ou seja, a partir do momento em que são colocadas em prática as concepções pedagógicas que de forma planejada e intencional instituem e são instituintes do currículo. Além da seleção de conteúdos, métodos, concepções pedagógicas, o currículo é também uma construção histórica e cultural, que ultrapassa gerações sofrendo transformações ao longo do tempo considerando, também, as localizações geográficas (SILVA, 2003).

O que precede a ideia de concepções pedagógicas é provável que esteja ligado a interesses ou intenções sobre o ensino. Assim, após essa breve reflexão sobre a questão curricular, tem-se como importante no âmbito da pesquisa desenvolvida voltar a atenção para as concepções que embasam as discussões sobre formação de professores na contemporaneidade que, como já mencionado, parecem se alinhar, embora não rigidamente, em torno das que indicam ocupar, atualmente, um papel hegemônico no cenário educacional, no sentido de manter a ordem existente na sociedade, com influência tanto nas concepções quanto nas

práticas escolares. Em contrapartida, alinham-se outras que se detêm em concepções de cunho crítico (sócio-histórico), que buscam orientar a educação na perspectiva da transformação da sociedade.

As concepções pedagógicas hegemônicas, portanto, em nosso entendimento, são aquelas que se apresentam no contexto social como as que garantem a permanência de uma sociedade ajustada a um certo comportamento paradigmático que, de certa forma, tende a inibir e a excluir aquele que não atendem ao padrão da “hegemonia momentânea”. Mas essa hegemonia não se importa somente com o padrão de apresentação para a sua desejada visão aceita, pois primam por um controle centrado no poder, no domínio e na supremacia dos fatos.

Saviani (2008) traz no artigo “*Teorias contra hegemônicas no Brasil*” uma análise importante para esclarecer o termo hegemonia. Nesse texto são tratadas as tendências pedagógicas liberais ou hegemônicas e, a partir destas, é esclarecido o termo “hegemonia”.

Entretanto, considera-se interessante realizar de antemão, em breve análise, a leitura de outra estudiosa sobre o tema em estudo. Assim, segundo Aranha (2006), a primeira tendência pedagógica - a jesuítica - refere-se ao início da formação do que viria a ser o sistema educacional brasileiro, colonizado à época, pela hegemonia europeia.

Na segunda - a positivista - vê-se como as instruções da igreja católica foram sendo substituídas pelas instruções do pensamento racional técnico e pela intenção neutra da ciência, tentando ordenar as concepções das nações do mundo capitalista, de acordo com o ideário dominante (ARANHA, 2006).

Na terceira - a tecnicista -, destaca-se o cenário da ditadura militar no Brasil no qual o tecnicismo passa a se impor como condutor da educação, tantos em termos conceituais quanto prático-pedagógicos (ARANHA, 2006).

Por fim, tem-se na tendência pedagógica alicerçada num referencial crítico a indicação de caminhos na direção de uma possível conscientização e libertação, com intuito de mudanças nas relações, usando uma terminologia de Freire (1987), entre interesses do opressor e do oprimido.

Nessa perspectiva, acredita-se que a partir daí, poderá haver interesse em uma educação, que esclareça, emancipe e contribua para transformar homens e mulheres em pessoas com conhecimento, com saber plural, e com convicção de que

devem considerar seu espaço, seus saberes, ou seja, o saber do senso comum articulados aos saberes adquiridos nas ciências, na filosofia e nas artes.

Retomando Saviani (2013), as concepções pedagógicas são articuladas à caracterização histórica e ao contexto educacional, tendo-se como primeira a tradicional. Reafirmando o que se está analisando, acentuamos que as concepções pedagógicas desenvolvidas a partir daí que caracterizam o pensamento hegemônico são marcantes em momentos históricos da educação brasileira. O primeiro momento é o tradicional, que durou, numa fase inicial, de 1550 até 1759, ano em que o se deu a expulsão dos jesuítas que detinham a hegemonia no cenário educacional no Brasil. O seu contexto abrangia o ensino promovido por essa ordem religiosa e suas características eram de natureza repetitivas e mecânicas, de acordo com a metodologia escolástica. Essa concepção faz referência ao início da formação do sistema educacional brasileiro, como já se fez referência, e às formas de exploração utilizadas pelos colonizadores hegemônicos europeus.

Conforme referência feita, o pensamento educacional brasileiro no período imperial não fica de todo imune às concepções desenvolvidas anteriormente. Na República, o formato educacional tradicional passa a ser confrontado a partir da década de 1920 e, com mais vigor, durante a década de 1930 por tendências caracterizadas como renovadoras e não-diretivas, cujo contexto é marcado pelo Movimento da Escola Nova, tendo as suas intenções explicitadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este movimento renovador estava associado às concepções filosóficas e sociológicas que fundamentaram fortemente, naquelas duas décadas do século XX, o pensamento liberal democrático, vigente num momento em que se expandia o processo capitalista (QUEIROZ; MOITA, 2007).

Resumidamente, pode-se dizer que as características da tendência renovada se baseavam em experimentações, talvez pelo viés positivista então em pleno vapor, como tangenciado por Aranha (2006), em cujo contexto se firmava a tendência não-diretiva sob a influência de Dewey, mas também, sob a influência de Karl Rogers e Freinet que se preocupavam com a formação de atitudes nos alunos.

Assim, a tendência liberal renovada e suas variações ganharam holofotes naquele momento histórico, ou seja: a Pragmática que tinha em John Dewey, nos Estados Unidos, e, no Brasil, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros como seus representantes, e a Renovada Progressista, inspirada em Karl Rogers,

fundamentada em concepções relativas a sentimentos, cultura e em desenvolvimento de aptidões individuais (QUEIROZ; MOITA, 2007).

A tendência liberal ou hegemônica, de viés tecnicista, difundiu-se e ganhou destaque nas décadas de 1960 e 1970 na conjuntura do regime militar e as suas finalidades didático-pedagógicas tratavam de técnicas específicas. A tendência pedagógica tecnicista visava preparar os alunos para o mercado de trabalho que, à época, se expandia nas grandes cidades em consonância com as determinações do desenvolvimento capitalista, embora já houvesse limitadas possibilidades de absorção de um quantitativo razoável de pessoas qualificadas pela educação institucionalizada.

Convém esclarecer que as referências ao pensamento liberal ou às tendências pedagógicas liberais não têm significado idêntico em períodos históricos diferentes, embora tenham muitas aproximações entre si. Assim, o pensamento liberal democrático a vigorar com o movimento renovador da escola, na década de 1930, se baseia e defende a vigorosa participação do Estado no campo da educação. Nesse sentido, entende-se a posição de Anísio Teixeira, ao preconizar que a “educação não é privilégio”, alusão enfática à participação do Estado em prover educação pública para todos os brasileiros, independentemente do pertencimento a classes sociais (QUEIROZ; MOITA, 2007).

Assim, um dos aspectos que caracterizam o caráter hegemônico de uma concepção pedagógica reside em sua expressão nas políticas educacionais e em sua conseqüente concretização nas escolas, portanto, na definição do currículo. No caso do Brasil, por ser um país que faz parte do mundo capitalista, um dos pontos importantes para o entendimento do que seja hegemônico ou contra-hegemônico no âmbito da educação refere-se à forma de participação do Estado no encaminhamento dessas questões.

Nesse sentido, entende-se que o campo da formação de professores tem sido um dos mais almejados pelos pensadores visionários, alinhados à perspectiva mercadológica da educação, como são chamados por Smith e Peterson (2006 apud ZEICHNER, 2013, p. 52), ou seja, “aqueles que fazem investimentos financeiros na educação. Pois, esses contribuem para uma reforma do sistema educacional que atenda às necessidades do mercado de capital”. Nesse mesmo sentido, Smith e Peterson (2004 apud ZEICHNER, 2013, p. 52) concluem que “é importante

compreender que os empresários têm uma visão e uma maneira melhor para fazer as coisas; pensando além das restrições das regras e dos recursos atuais”.

Esta formação em linhas contemporâneas tem trilhado caminhos de experimentação e desenvolvimento em muitos países. Desde a década de 1990, quando a formação de professores no Brasil ganhou uma atenção proeminente, foram estabelecidos alguns documentos que nortearam por onde iria seguir a formação de professores e inclusive os currículos da educação básica. Como se está analisando, no espaço da formação de professores, estudiosos defendem concepções pedagógicas que vieram a se tornar hegemônicas no cenário educacional brasileiro.

Nos estudos sobre teorias pedagógicas que se firmaram como hegemônicas, ou seja, que contribuem para manter a ordem existente, para orientar a educação no sentido da conservação da sociedade assentada numa estrutura capitalista, destacam-se alguns autores. Dentre eles, John Dewey, autor considerado pragmático cujo pensamento ganha repercussão no Brasil na década de 1930, pelo relevante avanço considerado naquele momento por ser um período de industrialização. Dewey ajudou de certa forma a construir um caminho na educação pois o seu pensamento se pautava pelo desenvolvimento científico alcançado no século XIX e XX, dado que desenvolveu o ensino de maneira a formar profissionais para atender ao mercado que estava em crescimento, no momento em que a industrialização necessitava de mão de obra qualificada para o mercado fabril, (SOUSA; MARTINELLI, 2009). Portanto, faz-se relevante sublinhar que:

O pensamento de John Dewey está caracterizado pelo significativo avanço das ciências no século XIX. Destacamos a biologia e as teses evolucionistas de Charles Darwin (1809-1882), a sociologia de Augusto Comte (1798-1857), Max Weber (1864-1920), Émile Durkheim (1858-1917) e Karl Marx (1818-1883), enfatizando o aspecto social como problema científico e o surgimento da psicologia com Wilhelm Wundt (1832-1920), em particular da abordagem funcionalista de William James (1842-1910), surgida nas Universidades de Chicago e Columbia. (SOUSA; MARTINELLI, 2009, p. 161).

A filosofia de Dewey segue a ideia de escola que desenvolve o ensino a partir da experiência do aluno, que é um dos conceitos fundamentais de seu pensamento. Segundo Dewey, é pela experiência que o aluno sentirá a necessidade de adquirir o conhecimento, numa lógica de ampliação tanto da experiência como da necessidade de buscar mais, sendo que o professor não pode intervir de forma direta, mas

poderá ocasionar situações para que o próprio aluno desenvolva o conhecimento a partir de sua espontaneidade.

É importante destacar que Dewey não compartilha da sociologia de Karl Marx, amplamente desenvolvida no século XIX e difundida no século XX, dado que a crítica ao capitalismo e a rejeição à divisão da sociedade em classes, que são a tônica do pensamento marxista, são pontos totalmente divergentes entre esses pensadores.

Dewey defende uma visão de reforma do liberalismo e do próprio capitalismo. Marx defende uma concepção que transforme e democratize totalmente a sociedade rumo à superação do modo de produção capitalista (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2020).

A teoria de Dewey fortaleceu o pensamento de teóricos e de estudiosos da área da educação na contemporaneidade. Entre estes destaca-se Schön (1995, p. 82), que em seus escritos sobre formação de professores como profissionais reflexivos, afirma que

A estratégia de ensino baseada no saber escolar é análoga à estratégia e concepção do conhecimento implícitas na vaga actual de reformas educativas. Uma mensagem é difundida do centro para a periferia através de uma lógica de comunicação e de controlo. O conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De facto, quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças.

Nesse texto, Schön (1995) diz, criticando o sistema, que o conhecimento é molecular, ou seja, é fragmentado, absoluto e categorial. Ainda, afirma que o conhecimento é também privilegiado, e quando se refere aos problemas dos alunos em adquirirem o saber escolar, o autor deixa claro que para o sistema de ensino isso é problema do próprio aluno, bem como a estratégia de ensino baseada também no saber escolar. Ele afirma que o ensino, tal como vem sendo desenvolvido nas escolas americanas, é um processo de transferência de informações do professor para o aluno.

Em consequência, segundo Schön (1995), a escola também acaba por repetir o sistema, pois há um centro ao qual a escola obedece; assim, do mesmo modo que estas escolas procuram ensinar seus alunos, elas obedecem a um outro poder ao qual é submetida. Em uma visão crítica da realidade, compreende-se que toda escola deve ter o seu projeto político pedagógico, pois é esse o documento que diz

que escola é essa, onde está situada, quem são esses estudantes, aonde a escola quer chegar.

Com isso, o entendimento sobre formação de professores a partir do que Schön (1995) analisou, mostra uma inflexibilidade no fazer desse profissional e, a partir disso, subentende-se uma centralidade de participação no processo de ensino de forma que é fácil identificar os protagonistas envolvidos no processo de ensino da seguinte forma: o professor como emissor de conhecimento sem participação ativa do aluno, que se torna um mero “receptor monótono”.

Outro importante estudioso, Gómez (1995), complementa, dizendo que o professor como técnico é aquele que aplica rigorosamente as regras que decorrem do conhecimento científico. Sendo assim, a formação de professores não pode ser considerada um domínio autônomo de conhecimento. Pelo contrário, as orientações adaptadas ao longo de sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos e preconceitos de escola, de ensino e de currículo que prevalecem em cada época.

Essas concepções, segundo Gómez (1995) e Schön (1995), entre outros não citados aqui, como Perrenoud (1999), dão ênfase a um processo de ensino centrado na racionalidade técnica, em que ao professor é apresentado o dever de desenvolver competências, exercer seu trabalho com foco nos problemas que forem surgindo e esses estarem diretamente ligados a saberes que interessam à sociedade contemporânea e seu espaço.

As pedagogias que questionam de forma mais vigorosa as de caráter conservador da ordem capitalista existente (contra-hegemônicas) ganham força a partir do final da década de 1970 e início da de 1980, assumindo uma posição de contraposição em relação àquelas e, nesse sentido, se caracterizam por apontarem um caminho de uma educação crítica, libertadora e transformadora, ou seja, uma tendência pedagógica de caráter progressista.

De acordo com Saviani (2008), as pedagogias progressistas iniciaram, ainda na vigência dos governos militares (principalmente na década de 1980), todo um embate contra as determinações de ordem econômica, política e social que incidiam na educação, porém esses “ensaios contra-hegemônicos” não tiveram fôlego suficiente para se impor naquele cenário. Assim, a estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira veio se consolidando, sobretudo na década de

1990, quando fica mais evidente “o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras.” (SAVIANI, 2019, p. 118).

A partir disso, buscamos compreender algumas tendências pedagógicas que influenciaram a educação brasileira. A tendência libertária teve influência marcante na década de 1980, baseada na pedagogia libertadora na perspectiva defendida por Paulo Freire desde as décadas de 1950 e 1960. Esta tendência pedagógica objetivava, à época, a concretização da abertura democrática e com esse objetivo suas características eram planejadas para uma auto-gestão e movimento democrático. Também, no mesmo contexto histórico, sobressai-se a tendência histórico-crítica, em 1980, com o mesmo objetivo de abertura democrática, mas sua abrangência era direcionada para o conceito cultural e social (LIBÂNEO, 2002; QUEIROZ; MOITA; 2007; SAVIANI, 2013).

Por conseguinte, ressalta-se o que descreveu Saviani (2019): as reformas de ensino que se estabelecem desde a década de 1990, sob o império do mercado, são a concretização de tendências pedagógicas conservadoras que se tornam hegemônicas até hoje. Tais tendências pedagógicas encontram suas referências em concepções e movimentos que as precederam; por isso, em suas denominações são antepostos os prefixos “pós” ou “neo”. Assim, tem-se, contemporaneamente, tendências pedagógicas hegemônicas conhecidas como neoprodutivistas, neo-escolanovistas, neoreconstitutivistas e neotecnicistas, em pleno desenvolvimento no contexto neoliberal da sociedade brasileira.

Assim, nesse contexto encontra-se a formação de professores no Brasil, vulnerável a adaptar métodos a determinações sob o impacto dessas tendências pedagógicas. A década de 1990 assinala o início de um interessante debate educacional sobre formação de professores e currículo, oficializado legalmente com a aprovação da atual LDBEN, Lei 9.394/96, que elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo seu lócus de formação em Universidades e Institutos Superiores de Educação e como formação mínima para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a formação em nível médio, na modalidade normal. (TANURI, 2000; SAVIANI, 2014).

## 2.4 -Formação de Professores: quais epistemologias?

Na trilha sobre o que pensam estudiosos do campo da formação de professores, tem-se Pereira (2000) que trata do tema em “*Formação de professores: pesquisas, representações e poder*”. Por ser as licenciaturas o campo institucional de formação de professores, para este autor, é importante um alerta sobre a situação atual desse campo nas universidades brasileiras e da relevância dos efeitos que o conceito de representação da palavra ensino nos trabalhos e investigações sobre formação de professores podem causar.

Após feita a análise do ponto de vista sociológico de autores como Piaget, Moscovici e Bourdieu sobre esse campo de formação, Pereira (2000, p. 118) diz:

Do ponto de vista sociológico enfatiza-se a incorporação das estruturas fundamentais da sociedade pelo sujeito social. Do ponto de vista psicológico enfatiza-se os processos individuais envolvidos na expressão das representações sociais (diversidades de atitudes e opiniões derivadas de um princípio de classificação comum e consensual), processos de categorização, de equilíbrio cognitivo, de atribuição, de processos linguísticos etc.

Embora os autores selecionados por Pereira não se alinhem à concepção de formação de professores fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, base da pesquisa origem deste trabalho, guardam, contudo, algumas aproximações, o que poderá trazer contribuições para a compreensão desse campo em que tal processo acontece.

A preocupação de Pereira (2000), portanto, é sobre a atual situação dos cursos de licenciaturas nas universidades brasileiras e quais os efeitos que o conceito de representação social nos trabalhos e investigações sobre formação de professores pode causar. A pesquisa desse autor mostra diversas visões e representações sobre o sentido da palavra ensino, e isso pode repercutir em uma reprodução contínua das mesmas ações se não for levado em consideração um estudo minucioso sobre como esse processo poderá ser desenvolvido. Com isso, a formação de professores se constitui um problema para se pensar sobre como, ou qual a forma em que deverá ser desenvolvido o ensino.

Observa-se que a pesquisa empírica realizada por Pereira (2000), voltada para os alunos e professores de cursos de licenciatura, traz à tona a aproximação das respostas dadas pelos sujeitos investigados com as abordagens como a tradicional, que é verbalista mecânica, oriundas de aulas expositivas em que o professor “passa” o conhecimento ao seu aluno. Freire (1996) a entende como educação bancária, ou seja, aquela em que não há participação do aluno, pois o professor é quem tem conhecimento, e o aluno só recebe sem participação ativa, nele é depositado todo o conhecimento levado pelo professor.

Nessa pesquisa, o autor chama a atenção para as respostas dadas pelos professores que enfatizam o professor como um mero transmissor de conhecimento, o que está ligado a concepções pragmáticas, que restringem a valorização daqueles conhecimentos produzidos historicamente e que não valorizam o contexto histórico cultural do aluno. Com base nessa pesquisa, Pereira (2000) aponta um direcionamento para a formação de professores alinhando essa formação na direção da valorização do conhecimento do professor, no que ele construiu em seu processo formativo, no que pensa esse sujeito sobre o ensino, mas tudo isso, com a participação ativa dos alunos.

Com base no exposto, tem-se por relevante afirmar a importância desses conhecimentos, que estejam ligados a estudos contínuos, com uma busca e troca de conhecimento juntamente com outros profissionais, na academia, nos grupos de pesquisas, de forma que sejam levados em conta os conhecimentos historicamente construídos.

Nesse campo dos estudos, destaca-se Garcia (1999 apud ANDRÉ, 2010, p. 175), que define como objeto da formação docente:

[...] os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirirem ou aperfeiçoarem seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercerem sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Entende-se, então, que nesse campo várias concepções se desenvolvem, tal como se está a analisar, contrapondo-se umas às outras, principalmente nesta época contemporânea, fortemente impregnada por concepções de cunho neoliberal.

Ainda nesse campo de estudos, entre as contribuições para a formação de professores, menciona-se Zeichner (2013, p. 101), que diz:

Muitas pressões sofridas pela formação de professores nos dias de hoje são um resultado da propagação das ideias neoliberais e das políticas de mercado, a privatização, a desregulamentação e a relação „bem privado“ versus „bem público desde o ensino fundamental e médio até a formação de professores“.

De forma restrita, essas concepções apresentam um controle de maneira minuciosa de como o ensino pode ser desenvolvido, e isso implica diretamente a reforma do currículo, de forma a direcionar o ensino para questões que sejam interessantes a objetivos que se ajustam a uma sociedade capitalista produtivista, como a criação de mão de obra qualificada, há, portanto, uma subordinação servil ao mercado.

Sob o influxo de concepções pedagógicas a direcionar o âmbito da formação de professores, foi impulsionada desde o final da década de 1990 a criação de várias políticas educacionais, sendo então implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as DCNs, o PNE e, bem recentemente, a BNCC. Como já referido neste trabalho, estas são algumas das expressões das políticas de formação de professores estabelecidas pelo MEC e que vêm sendo praticadas.

São legislações que têm forte ligação com concepções pedagógicas, principalmente as de natureza conservadora, como tangenciado, pois a discussão sobre a formação de professores implica fortemente a reforma do currículo escolar de acordo com as concepções pedagógicas que os reformadores acreditam ser as mais adequadas, ou seja, de acordo com suas concepções epistemológicas.

Nesse embate sobre as tendências pedagógicas considera-se importante o posicionamento de estudiosos, como Monteiro (2020, p. 50), que reconhece:

A visão contra-hegemônica da educação reconhece como necessário o trabalho com os conhecimentos formais na preparação do indivíduo para uma participação efetiva, crítica e consciente na sociedade. Para tanto, entendemos que é importante uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo, cujo enfoque central seja o caráter social do processo ensino-aprendizagem.

Sobre esse entendimento, o conhecimento merece ser discutido, planejado, envolvendo posicionamento ético, político de quem o trata. Que sejam considerados os elementos sociais e culturais, fazendo desses conhecimentos saberes amplos, sempre em formação, e que considere, por fim, os conhecimentos estudados, as pesquisas realizadas, as regiões e suas diferenças, que não seja submetido o conhecimento escolar a um viés de característica marcadamente eurocêntrica.

Entre os estudiosos que fazem pertinentes análises das pedagogias que hoje estão a se impor no cenário educacional, as já citadas pedagogias hegemônicas, temos Duarte (1999, 2001, 2010), Duarte e Gama (2017), Freitas (2002, 2007), Saviani (2005, 2007a, 2013), entre outros. Duarte (2001, 2010) as concebe, na sua origem, como pedagogias relacionadas ao pragmatismo de Dewey, isto é, à pedagogia do aprender a aprender, ligada diretamente ao construtivismo. Nessa epistemologia, os sujeitos são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente. É nessa pedagogia que o conteúdo não se torna o ponto fundamental, tornando-se apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de método de construção de conhecimentos. É o entendimento do aprender fazendo.

Nessa direção, a pedagogia dos projetos, também nomeada como métodos de projetos, idealizada por William Heard Kilpatrick, parte da ideia de que o conhecimento deve ser descoberto pelos alunos, a começar pelas necessidades de sua realidade, assim negando os currículos já organizados com conhecimentos numa contínua sequência lógica e temporal (DUARTE, 2010).

A pedagogia do professor reflexivo, defendida por Schön (1995), apresenta um processo cujo percurso é baseado na reflexão, que é dividido em três momentos: conhecimento na ação, que resulta de experiências vividas, reflexão na ação e sobre a ação. Nesse momento, o autor diz que o indivíduo faz suas próprias elaborações teóricas e práticas. Por último, a reflexão sobre a ação na reflexão em que analisa o conhecimento na ação e a própria reflexão na ação. Esse processo de reflexão, segundo ele, é realizado no universo individual de cada sujeito. Convém esclarecer que tal concepção pedagógica é fortemente criticada por alguns estudiosos e, neste universo, destacamos Duarte (2010), que a entende como um grotesco engano epistemológico.

A pedagogia das competências se insere no rol das epistemologias hegemônicas da forma como é defendida por Perrenoud (2000). Porém ao analisá-la, Duarte (2001, p. 35) dá-lhe um sentido diverso ao defendido por aquele autor de que “as competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais”.

Por fim, a pedagogia multiculturalista trabalha com a diversidade cultural e o respeito às diferenças, sendo dessa forma ligada ao aprender a aprender, como defesa desses dois princípios que representam características de uma população, mas que de certa maneira desconsidera os conhecimentos científicos. Portanto, com um peso de irracionalidade, trazem para dentro das escolas um modernismo contemporâneo.

No nosso entendimento, nota-se, no rol dessas epistemologias, uma diversidade de pedagogias com intenções que não possibilitam uma leitura mais relacionada com as necessidades concretas sentidas pela sociedade em seu conjunto, dado que, por serem pedagogias sustentadas nas ideias neoliberais, tendem a corresponder aos objetivos de setores sociais mais articulados com essas ideias.

Resumindo essas epistemologias pedagógicas, vê-se que na pedagogia do professor reflexivo é dada ao professor uma orientação de que tudo o que ele precisa é refletir sobre sua própria prática em sala de aula e a partir daí descobrir onde melhorar. Na pedagogia das competências, o aluno deve „adquirir competências para usá-las em determinadas funções. Por fim, a pedagogia multiculturalista, bem como as demais, por estarem articuladas ao aprender a aprender, colocam em plano secundário as teorias, os estudos científicos, em suma, o conhecimento escolar e valorizam, predominantemente, o conhecimento empírico.

Diante desse contexto, entende-se que o conhecimento não pode ser considerado de forma única e fechada e, sendo assim, não poderá ser base do aprendizado do aluno. De modo contrário, entende-se que a escola, lugar em que se desenvolve o conhecimento formal, requer professores que tenham uma formação de qualidade, que possuam um conhecimento adquirido em estudos, pesquisas e que considerem a realidade do aluno, considerem a si também, considerem o aluno

e o professor enquanto seres, enquanto pessoas e que estejam certos de que o conhecimento não se constrói com restrições, ou partes fragmentadas de um saber, mas a partir do meio onde vive o aluno, no cotidiano da escola, mas com experiência e conhecimento teórico, científico, filosófico e artístico, adquirido, sobretudo, em estudos na universidade.

Vale ainda destacar Duarte (2010, p. 40), que se posiciona contrariamente àquelas epistemologias que ocupam posição hegemônica no cenário educacional, contemporaneamente.

Do ponto de vista pedagógico, isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento. Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos.

Como se pode depreender, essas definições são modelos de concepções pedagógicas adotadas em documentos de planejamento organizados pelos sistemas de ensino, de acordo com a política educacional em vigor e enviados às escolas, como a BNCC, para compor o currículo e ser desenvolvido; dessa forma, com os objetivos e métodos traçados com o intuito de serem alcançados conforme as diretrizes traçadas.

Entende-se, todavia, a importância de objetivos, metas, direcionamento, reflexão, muito estudo, pois tudo isso é relevante no ato de planejar e executar o trabalho pedagógico em sala de aula, ou no espaço todo da escola, de modo a ser este trabalho conduzido em suas formas mais desenvolvidas.

Mas para que o ensino obtenha êxito para além de objetivos ou metas ou outros alvos traçados pelo sistema de ensino no contexto atual e até mesmo com o que já está sistematizado de acordo com as avaliações em larga escala, entende-se que o ensino desenvolvido no âmbito escolar se encaminhe deve se encaminhar em outras bases, de modo a enfrentar os desafios postos pela política educacional atualmente. Neste sentido, entendemos que as escolas brasileiras não podem continuar regidas por sistemas que induzem a competição, a medição de quem sabe mais ou quem sabe menos, considerando que é importante avaliar, mas não nesse

sentido. É desestimulante continuar na escola para aqueles alunos que tenham passado por essas avaliações e os resultados apontem que sabem menos, pois são, muitas vezes, diagnosticados como “menos inteligentes ou o fraco da sala”.

Considerando essas concepções aqui discutidas, recorremos a Saviani (2008) ao fazer um interessante estudo sobre a influência do sistema capitalista na sociedade e seus reflexos na educação, como mantenedor do ciclo constante dos objetivos neoliberais. Dentre os interesses do capitalismo, há uma forte imposição por modelos de ensino pautados em pedagogias que não trabalham de forma mais desenvolvida, as questões de formação crítica dos alunos sobre a realidade social e política que os cerca.

Nesse estudo, Saviani (2008) evidencia que com essas novas pedagogias, as ditas hegemônicas, a escola passa a ser reprodutora de mão de obra para o mercado capitalista, sendo ela da mesma forma administrada como “uma empresa que visa lucro”. Além disso, como já indicamos páginas atrás, todas as variantes, como o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo resultam em neoprodutivismo, sendo esses os principais caminhos para uma decadência educacional que se distancia da emancipação humana.

Nessas pedagogias, segundo a *live no youtube* intitulada: “*Currículos Escolares, 2021*”, de Duarte (2021), já mencionada neste trabalho, entendemos que fica estagnado o desenvolvimento do saber escolar que supera a fragmentação do conhecimento e favorece a manutenção de postulados capitalistas, como a exclusão, a morte dos direitos de adquirir o saber, o conhecimento que quebra “protocolos esmagadores criados por líderes tiranos”.

Nesse sentido, voltando a Saviani (2008), o conceito de neoescolanovismo se resume a processos de ensino ligados a um novo modelo da escola, que ensina seus alunos a se adaptarem à vivência que é aceita pela sociedade dividida desigualmente em classes, de forma que o aluno viva a buscar capacidades de compreensão do conhecimento por si só, conceito esse que também está de acordo com o construtivismo.

O neoconstrutivismo é uma representação da teoria do professor reflexivo, cujos saberes docentes constituídos são aqueles que surgem a partir de necessidades do dia a dia. O neoconstrutivismo está também ligado aos métodos ligados ao neopragmatismo e às competências que são assimiladas aos mecanismos adaptativos do comportamento humano e ao meio material e social. O

neotecnicismo, por fim, concebe o ensino numa dimensão meramente técnica, rápida e a aprendizagem submetida ao uso de técnicas de ensino básicas (SAVIANI, 2007b).

## 2.5 – Formação de Professores: o que pensam estudiosos sobre o campo?

As concepções de formação de professores até aqui focalizadas e insistentemente denominadas hegemônicas, intentam atender aos interesses neoliberais. O modelo neoliberal condiz com formas de controle social do sistema capitalista alicerçado na divisão da sociedade em classes, onde se distinguem, nessa estrutura, os que detêm o poder e os que nela estão na condição de dominados. Freire (1987, p. 38), em sua obra *“Pedagogia do Oprimido”*, analisa a educação que segue os padrões desse tipo de sociedade, caracterizando o que ele denomina de “educação bancária”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz „comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção „bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção „bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão „bancária” da educação, o „saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Nessa perspectiva, torna-se importante ressaltar que muito se tem discutido acerca da formação de professores nos últimos anos. Essas discussões têm se intensificado em virtude das grandes transformações educacionais que acontecem a partir da década de 1990. Além disso, os avanços tecnológicos, científicos e culturais que vêm ocorrendo no cenário mundial e que repercutem diretamente no espaço educacional requerem dos profissionais da educação que estejam munidos de conhecimentos para lidar com os novos processos que são tecidos no interior desse espaço.

Diante desse cenário, faz-se necessário compreender como está acontecendo a formação do professor. Sabe-se que em torno da formação docente

existe uma grande necessidade da permanente formação profissional para aqueles que estão no exercício da profissão, o que chama ainda mais a atenção para a forma como tem sido desenvolvida a formação inicial.

Ora, a formação inicial tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional do professor e na construção de sua identidade. Esta formação pode representar um espaço de crítica e de reflexão coletiva.

Com isso, sente-se a necessidade de que a partir dessa reflexão sejam elencadas pesquisas, discussões, estudos, que fundamentam essa prática, levando em consideração os estudos e pesquisas desenvolvidos na academia por professores e seus alunos a partir das diversas realidades que constituem as escolas do Brasil.

Como posto nesta dissertação, o estado da arte sobre formação de professores mostra o envolvimento de professores/pesquisadores interessados em aprofundar o conhecimento dessa questão. Assim, convém lembrar estudos nesse campo, da forma como têm sido desenvolvidos por estudiosos, como Freire (1987, 1996), Duarte (2001, 2010), Duarte e Gama (2017), Saviani (2002, 2009), que estão de acordo com as concepções fundadas na formação de cidadãos críticos que, contraditoriamente ao que predomina hoje no campo educacional, poderão exercer alguma influência no encaminhamento dessa política.

É interessante ressaltar que para o desenvolvimento de uma sociedade onde os direitos e deveres abrangem verdadeiramente a todos, a educação institucionalizada constitui um dos campos essenciais para o reconhecimento desse entendimento. De acordo com documentos legais, como a LDBN (Lei nº 9.394/96), as DCNs de 2013 e outros que regem a educação, o Estado tem o dever de oferecer educação formal para todas as crianças e adolescentes. Como o Estado brasileiro tem a forma de uma federação, ou seja, é composto de unidades federativas (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), as responsabilidades pelos mais diversos serviços públicos acabam por ser distribuídas entre essas unidades.

Conforme a LDBEN, tendo em vista compreender-se as práticas pedagógicas como um ato social, e como tal só se pode entendê-las pela fundamental mediação de professores, urge que sejam dotados com uma coerente base intelectual e cultural, apresentem domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com sucesso, a fim de que a aprendizagem escolar se constitua numa experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante.

Dessa forma, busca-se refletir sobre a formação inicial para o Ensino Fundamental - etapa I e a mobilização dos saberes necessários para a atuação docente no espaço de trabalho; considerando-se, assim, importante atentar para o que dizem as DCNs do Curso de Pedagogia:

Art. 2º [...] 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. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, [...]. (BRASIL, 2006, p. 1).

De acordo com essas Diretrizes, a formação inicial do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é realizada em cursos de Pedagogia e dá notoriedade ao processo pedagógico metódico e intencional, articulando conhecimentos científicos e culturais, compreendendo ainda a socialização e a construção do conhecimento entre os sujeitos envolvidos. De modo que chama atenção para a necessidade desse profissional na produção e na socialização de conhecimentos, bem como para o desenvolvimento de atividades docentes que envolvam participação na organização e gestão de sistemas. Desta forma, a formação do professor necessita ser constantemente analisada e refletida.

Para tanto, é preciso repensar sobre os modelos de formação acadêmica de que se dispõem atualmente, refletindo-se acerca de suas articulações com os diferentes saberes, sobre as relações que estabelecem entre teoria e prática e sobre as bases que devem oferecer para uma ação docente reflexiva desde a formação inicial, conforme apontam Gauthier *et al.* (1998, p. 70).

As universidades têm um papel privilegiado no que diz respeito à profissionalização. Elas são, ao mesmo tempo, um pólo de produção e legitimação do saber; elas são também instituições de difusão e certificação dos conhecimentos. Deve possibilitar aos futuros professores a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, pensar e agir, ou seja, o profissionalismo.

Conforme exposto, a universidade é espaço primeiro de profissionalização, entende-se que esta é complementada pela vivência no campo de aplicação da teoria junto às experiências, ao dia a dia na prática pedagógica.

Nesse sentido, é possível tentar outra visão de conhecimentos e saberes que exigem outras formas de ensinar e aprender, a fim de que o professor saia da academia com subsídios que possibilitem enfrentar as complexidades que envolvem

o cotidiano escolar, bem como o estímulo a buscar respostas aos questionamentos, melhorar suas práticas com a intenção de efetivar no trabalho do professor um conhecimento que seja “poderoso, transcendente”, que contribua para transformar a sociedade e o modo de agir e pensar de muitos.

Assim, a Universidade é o local da formação do pedagogo e, no mais específico, do curso de Pedagogia, e é nesse local onde o pedagogo inicia o processo de tornar-se professor, onde adquire saberes para uma atuação profissional. No entanto, a formação inicial dos professores sugere mais do que dedicação pessoal, como coloca Nóvoa (1997, p. 28):

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Segundo Nóvoa (1997), entende-se que há a necessidade de se articular as responsabilidades tanto dos profissionais como das instituições formadoras, das escolas, com relação à estruturação da identidade e da profissão docente, atribuindo aos professores a construção de sua profissão como base num movimento coletivo e integrado aos projetos das instituições escolares, de modo que os professores terão espaços para desenvolver o seu saber com propriedade, refletindo na efetivação e um trabalho que venha superar as carências que dizem respeito à educação escolar.

Ainda nessa perspectiva, trazemos a concepção de formação de professores segundo Vygotski (1984). O autor construiu a sua teoria na Rússia em momentos pós-revolucionários dedicados à construção de uma sociedade socialista. Em suas produções intelectuais sustentadas no materialismo histórico dialético, tem um posicionamento crítico sobre o domínio do poder em sociedades capitalistas. Suas pesquisas sobre desenvolvimento de aprendizagem na escola adotaram dois conceitos: o primeiro foi nomeado como Nível de Conhecimento Real, “o saber já adquirido pelo aluno”, ou seja, aquilo que o aluno já conhece. O segundo é o da conhecida Zona de Desenvolvimento Proximal, como é nomeada em algumas traduções. Segundo Duarte (2003, p. 601), essa nomenclatura nas obras de Vigotski é chamada de “Zona de Desenvolvimento Proximal, que é aquela em que o aluno consegue desenvolver atividades com o auxílio de outra pessoa”.

A formação de professores é concebida por Vygotski (1984) como aquela que possibilita a produção de mudanças, que é capaz de transformar o homem em um

ser conhecedor de si mesmo, da sua cultura e, concomitantemente, valorizá-la, sendo, nesse sentido, emancipadora e diferenciada. Nessa concepção, a formação de professores se afasta da adoção de métodos de formação que influenciam os professores a desenvolver o trabalho educacional aliado aos paradigmas sociais neoliberais, os quais sustentam a exclusão, incentivam a competitividade e produzem fragmentação.

Vinculados a essa concepção, convém lembrar que os estudos sobre formação de professores de estudiosos como Freire (1987), Duarte (2003, 2010), Saviani (2009, 2013) e outros que concordam com ideias de possível constituição do homem em um cidadão crítico, estão por diversas vezes a convergir com o que é apresentado nos documentos legais que subsidiam a formação atual de professores.

Nesse sentido, tem-se observado algumas possíveis garantias destacadas em documentos legais da educação brasileira, os quais mostram como poderão e deverão ser implementadas as ideias formuladas dentro de regulamentos e normas referentes a leis educacionais.

Para exemplificar, observa-se que os anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo as DCNs, compreendem do 1º ao 5º ano, com duração de 5 anos e faixa etária de 6 a 10 anos de idade (BRASIL, 2013a).

Os objetivos educacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão pautados nos processos de alfabetização e letramento, no desenvolvimento das diversas formas de expressão e nos conhecimentos que constituem os componentes curriculares obrigatórios. Os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; c) a continuidade da aprendizagem (BRASIL, 2013b).

Faz-se oportuno, também, citar o que diz a LDB, nº 9.394/96, em seu Art.32, sobre Ensino Fundamental, primeira e segunda etapa da Educação Básica, no que tange ao objetivo referente à formação básica do cidadão:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se

fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.(BRASIL 1996, p.24).

É interessante ressaltar que a educação é um dos campos essenciais para o crescimento de uma sociedade, onde os direitos e deveres são assegurados a todos . De acordo com documentos legais, como a LDB nº 9.394/96, as DCNs, de 2013, e outros citados neste trabalho que regem a educação, tal responsabilidade recai sobre o Estado, a quem compete oferecer e garantir a educação formal às crianças e adolescentes, independentemente de diferenciações ligadas às classes sociais às quais pertencem.

### **3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE: refletindo sobre necessárias articulações**

Como citado, as formações em cursos de nível médio em Magistério Normal não existem mais nas instituições formadoras de professores na contemporaneidade, mas foram de uma contribuição significativa nessa formação, para que os professores pudessem atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do antigo curso primário, hoje denominado de Ensino Fundamental. Nesse sentido, em seguida, serão apresentadas as exigências da legislação e posições nas práticas docentes diante do pensamento de alguns estudiosos, como Freire (1996, 1987), Franco (2002, 2016), dentre outros.

#### **3.1 -A prática docente no Ensino Fundamental: quais exigências?**

No contexto atual da educação brasileira, a prática docente está intrinsecamente articulada à formação dos professores, como exige a legislação. A formação para esses profissionais atuarem nas etapas da educação básica é legitimada pela já citada LDB - Lei 9.394/96 e em outros documentos que regulamentam a educação formal: as DCNs/2015 para a Formação de Professores, hoje revogadas, e demais documentos em vigor, como as Diretrizes para o Curso de Pedagogia. Entre as licenciaturas, o curso de Pedagogia é de grande relevância na formação dos professores para atuarem na Educação Infantil e no Ensino

Fundamental Inicial, que são as duas primeiras etapas da Educação Básica, e em outros espaços da educação. Os cursos de formação de professores também são legitimados, atualmente, pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Esta Resolução expressa que as competências profissionais dos professores devem estar diretamente ligadas às prescrições da BNCC, (BRASIL, 2019): “O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica”, (BRASIL, 1996).

A formação de professores e a prática docente não se desvinculam. A formação na universidade se constitui como espaço de reflexão, estudos e busca de conhecimentos, para posterior implementação no campo de atuação do professor, a sala de aula. Como exemplo disso, temos no currículo da formação inicial de professores o estágio supervisionado como um espaço em que teoria e prática devem se articular.

Convém que se reflita que a atuação de pessoas no exercício da função de professor já se havia iniciado há muitas décadas diretamente nos espaços escolares, mesmo sem habilitação formal, por serem escassos os cursos de Magistério de Nível Normal. Esses cursos não existiam em várias províncias brasileiras, em período pré-republicano, e nesse contexto o professor se caracterizava, em certos casos, como a pessoa que bastava ter um certo domínio da leitura. Com o passar dos anos, os cursos de preparação do professor para as etapas iniciais do que atualmente é denominado de ensino fundamental se expandiram, como mencionamos páginas atrás, a exemplo dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), criados em 1988, (TANURE, 2000). A formação de professores em cursos superiores para atuarem nas etapas iniciais da Educação Básica só veio a se tornar obrigatória com a LDB/1996, e são esses cursos superiores que os entendemos como espaços em que os professores adquirem conhecimentos científicos, complementados com filosóficos e artísticos.

Além disto, merece destacar que anteriormente a essa Lei, os profissionais com formação em cursos superiores eram escassos, por inúmeras razões, entre essas a falta de políticas educacionais a garantir a presença desses cursos nos municípios brasileiros. Tal situação mais frequente em décadas anteriores à de 1990, dado que há na contemporaneidade políticas de formação de professores

voltadas para a atuação desse profissional licenciado, como vimos indicando. O PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, traz metas preconizando a garantia do cumprimento das formações de professores entre 2014 e 2024, entretanto, têm sofrido impedimentos na sua implementação de forma constante, a partir do golpe de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Roussef. A partir daí, tais metas apresentam estagnação e sofrem alterações pelos governos que se seguiram, até precisamente o ano de 2022, fase em que se encerrou esta pesquisa.

Apesar dos avanços, persistem, como se vê, inúmeros retrocessos na oferta de cursos que possam garantir uma formação adequada ao professor em nível superior. Além da escassez de cursos de licenciatura, há condições adversas, que comprometem a necessária qualificação dos professores para o exercício da sua profissão. Os cursos em nível superior que chegam até as pequenas cidades são, em grande parte, à distância, semipresenciais. Compreende-se que nesse formato há inúmeros cursos com limitações para corresponder às necessidades formativas e de aprendizagem do professor no que concerne ao desempenho do curso, bem como ao próprio envolvimento do professor no meio acadêmico. Nesse contexto, merece ressaltar ser comum que estudantes de cursos de licenciatura, nesse formato citado, adentrem precocemente em salas de aula, ou seja, no mercado de trabalho, como professores não habilitados muito antes do cumprimento de seus estágios supervisionados, pressionados pela necessidade de trabalho como garantia de sobrevivência.

Nesse sentido, segundo Martins e Papis (2017, p. 1):

...o período de inserção na docência é relevante para o desenvolvimento profissional do professor, pois, nessa etapa que se caracteriza pela entrada na carreira, ele faz a passagem de estudante a professor e passa a experimentar como fato real os primeiros contatos com o que existe efetivamente na escola, desempenhando o papel destinado ao profissional docente.

A vivência no espaço de atuação é o que faz o professor experimentar da experiência profissional é sentir o como atuar.

Conforme afirma Pimenta (1995, p.16): “A atividade docente sistematizada e científica toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) de modo intencional, não casuístico”. Partindo dessa premissa, aborda-se a partir daqui a prática docente, considerando-se as contribuições de FREIRE (1996, 1987),

FRANCO (2002, 2018), dentre outros, principalmente sobre a constituição dessa prática.

### 3.2 - A Prática Docente em processo

“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996)

Como se acentua nesta pesquisa, a inserção na docência, ou seja, as primeiras experiências desse profissional têm relações inevitáveis com os conhecimentos construídos durante a vivência no curso de formação. Portanto, o momento inicial de atuação como professor é um momento de impactos profissionais e, nesse sentido, André, (2018, P. 4), depois de pesquisar esse professor em três instituições, sobre a importância e diferença da atuação do professor licenciando, conclui que:

Os aspectos valorizados pelos licenciandos foram comuns nos três programas: conhecer e atuar na realidade escolar; articular teoria e prática; desenvolver novas metodologias de ensino; refletir, criar e trabalhar coletivamente. Os professores supervisores das escolas enfatizaram, em seus depoimentos, a oportunidade criada pelos programas de que eles voltassem a estudar, a atualizar-se e a aprender com os licenciandos. Já os professores formadores dos cursos de licenciatura ressaltaram a riqueza do trabalho compartilhado e as contribuições dele decorrentes, para repensar o curso de formação inicial.

O início da carreira do professor é, pois, compreendido como o espaço em que ocorrem mudanças constantes, dado que na ação docente é requerido um vasto conhecimento, que reúna diversos saberes. Não somente saberes sociais, disciplinares, saberes sobre conteúdos e o espaço que atingem, nem restrito a saberes didáticos ou outro de cunho técnico, mas, sobretudo, àqueles que abrem a possibilidade de produção de conhecimentos, enfim, saberes pedagógicos, os quais permitem ao sujeito criar condições para dialogarem entre si. Espaços que ocasionam situações de compreensão e contradição, onde haja o ensejo de articular teoria e prática. É nesse saber de natureza pedagógica que há possibilidades de se criar práticas, conhecimentos sobre a condução do trabalho docente, criação e transformação dessas mesmas práticas, (FRANCO e GILBERTO, 2011).

Contribuição significativa para a compreensão da prática docente nos é dada por Freire (1996, p.14), que relata:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Como sublinha Freire (1996), os saberes indispensáveis a uma prática educativa que se propõe crítica, portanto, progressista e emancipadora são assimiláveis e tomam concretude no próprio processo formativo do professor. Todavia, o professor, ao adentrar no espaço de implementação de sua prática, pode vir a desenvolver muitas dúvidas referentes às primeiras experiências. Por quê? Nesta fase é onde se encontra com incertezas nunca vistas e o estágio supervisionado não é suficiente para fazer esse profissional conhecer o seu campo de atuação de forma a entender como são as nuances existentes. Trata-se de “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84).

A inexperiência é marcada pelo desafio de ser professor, de desenvolver o processo de ensino a partir do campo de atuação, saber profissional, políticas educacionais, sistema de ensino, dentre outros fatores requeridos diante do cenário do processo de efetivação da prática pedagógica [...] “as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade [...], (FRANCO 2015, p. 601). A inexperiência chega no âmbito de reconfiguração no local apropriado com atores principais para dar forma ao um novo trajeto, dessa vez, com firmeza, com mais aprendizado cercado de espaço para a troca de saberes.

São compreendidos diversos elementos que constituem a concretização da prática docente. Para Araújo (em *live* sobre Prática Pedagógica, 2021), “a prática docente revelou-se em múltipla, dinâmica e maleável: ora é lugar, espaço de trabalho, formação e qualificação profissional, ora é objeto, instrumento, fonte de estudo e reflexão, ora é ação, intervenção, modo e maneira de fazer algo real e subjetivo”. É nesse jogo que se tenta compreender a prática docente como ação imprescindível para a concretização do saber adquirido nas formações de professores, complementando-se numa ida e vinda de estudos e fazeres

pedagógicos, de implementação de experiências de saberes culturais e de saberes teórico e científicos acumulados historicamente.

E nesse compasso, destaca-se Gatti (2014, p.49), que considera: “desafios chamam por novas posturas e metodologias de trabalho docente, mas também pela responsabilidade institucional de assumir um projeto para o novo tipo de estudantes que a ela têm acesso”. Esse novo tipo de estudante remete a uma reflexão sobre diversas mudanças sociais, econômicas e culturais por que o mundo tem passado.

Nesse sentido, observa Tardif (2002, p.64):

De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em suas experiências e retêm certos elementos de suas formações profissionais.

Segundo Tardif, os conhecimentos adquiridos na universidade nos cursos superiores não são destacados, ou muito utilizados, vimos que são retidos certos elementos de suas formações profissionais. Mas concordamos que os conhecimentos para o ensino, desenvolvido pelo professor, requerem estudos profundos, minuciosos, críticos e reflexivos, bem como a realização de prática. É importante estar em processo de aprendizagem para superar as demandas das novas mudanças da sociedade, em termos econômico, social e cultural, (GATTI 2014).

Em vista dos argumentos apresentados, consideramos a prática docente como ação principal no âmbito da escola, sendo ela utilizada para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, através da qual, giram em torno as outras atividades escolares, ou seja, o funcionamento dos outros serviços realizados pelos demais funcionários.

Essa prática é também constituída pelo que é exigido nas políticas de formação para atuação desse profissional, como nos documentos que regem a educação brasileira. Podendo-se citar aqui a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, de Jomtien/1990, que declara na p.7: [...] “para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”[...]. Na BNCC,

estão estabelecidas as competências e habilidades que devem ser ensinadas nas aulas dos cursos de educação básica, sendo estas competências e habilidades responsabilidade da escola, da prática docente em sala de aula ou onde acontecerem as aulas. Pressupõe-se esse aprender como imediato, funcionalista, para uma rápida solução.

Nesse sentido, discorre-se sobre as recomendações e as responsabilidades do professor na escola, disposto na LDB nº 9.394/96, em seu Art.13:

Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Dessa forma, para os professores, compreende-se que a prática docente desenvolvida em instituições educacionais, bem como nos espaços de formação de professores, constitui-se crucial em sua formação. Essas práticas são de suma importância na inserção do professores nesse contexto. Sua prática é constituída por meio das responsabilidades do dever de ensinar e do direito de aprender dos alunos, como estão estabelecidas nos documentos educacionais, seja esse ensino voltado para a pedagogia tecnicista, de origem norte americana, a qual é adotada pelo modelo empresarial, ou seja, pelas pedagogias contra-hegemônicas, que vão de encontro ao sistema fechado hegemônico e dominante.

Nos documentos que regem a educação, vistos até aqui, verificou-se a forte presença da pedagogia tecnicista; os alunos da educação básica estão inseridos na escola atendendo aos planos de reformadores da educação que se encontram nas grandes empresas financiadoras da Educação Básica.

Dessa forma, com esses documentos que se traduzem em leis da educação, não há possibilidade de uma prática realizada, conforme as pedagogias que acreditam no ensino de um conhecimento capaz de transformar a realidade do povo oprimido em uma realidade sem opressão e livre.

A necessidade de aprofundar o conceito de prática docente remete a pesquisas e diversas leituras sobre as produções dos teóricos e estudiosos desse tema, rico de sentidos, que requer um estudo mais acurado. Nessa busca, recorre-se a Freire (1987), que em seu exílio escreveu a obra „Pedagogia do Oprimido” em

que explica o poder da conscientização e o “medo da liberdade”, pois, segundo ele, os oprimidos ainda não se apropriaram da força que tem uma sociedade unida em seus direitos por busca de libertação. “Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão”. (FREIRE 1987).

A Pedagogia do Oprimido, de Freire, mostra uma vasta explicação para a prática docente na educação, sendo essa uma atividade de busca pela libertação, firmada numa criação inovada com diálogos, reflexões, apoiando-se na conscientização, na realização das ações dos homens e mulheres, almejando transformação (CARVALHO e MARTINS, 2017).

Freire defende a valorização dos saberes resultantes das experiências dos homens, na construção do saber a partir da partilha, da busca por entendimento da crítica, da dialogicidade. A práxis em Freire “é compreendida como ideia de um conjunto de práticas objetivando a transformação da realidade e a produção da história”, (FREIRE 1987). A partir desses estudos, vê-se que a prática educativa é uma ação que almeja a libertação humana, como transformação do homem como um ser real não alienado às determinações do capitalismo e da luta de classes com interesses antagônicos.

É no propósito de formar um profissional crítico, participativo, protagonista de sua formação, envolvido num compasso de movimentos de ação e teoria, teoria e ação, que se entende a prática docente na formação de professores como um ato que se trabalhe firmado em estudos que a tratem como espaço de aprendizagem para a emancipação.

É nessa proposta de formação, de diálogos através dos quais se podem elaborar práticas formadoras que se produz conhecimento capaz de gerar transformação nos homens e mulheres ( FREIRE, 1996). O saber não existe por si só, nem se constrói de maneira solitária. É necessária a presença de outros atores/ protagonistas para partilha, pesquisa, estudos, socialização e discussão acerca dos conhecimentos adquiridos em estudos realizados também na universidade, em suma, faz-se imprescindível a dialogicidade. São essas as ações que Freire conceitua como práticas pedagógicas.

A prática docente pode, no entanto, promover tanto a libertação quanto a alienação. Há professores que não conseguem unir teoria e prática e esse equívoco

acaba por gerar uma lacuna que, por sua vez, inviabiliza a construção de conhecimento e a compreensão da realidade.

Portanto, na prática de professores é imprescindível o exercício da reflexão, sobre os conhecimentos científicos, culturais, sociais. São pontos de partida para um diálogo entre os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, valorizando o que os alunos já sabem e, provocando, nesse diálogo, novos pensamentos, a fim de que os alunos possam acessar um novo saber.

#### **4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE: quais relações?**

Esta pesquisa tem entre os seus objetivos analisar as relações da formação de professores com a prática por eles desenvolvida em escolas públicas municipais, ou seja, no seu lidar profissional como docentes do Ensino Fundamental.

Pelo caráter empírico, a pesquisa teve como campo duas escolas situadas no município de Vargem Grande, no Estado do Maranhão, onde também se situam os professores, as gestoras e orientadoras pedagógicas dessas escolas, participantes essenciais na investigação realizada, tal como explicitado na parte introdutória, que trata de questões pertinentes à metodologia desta dissertação. Um dos objetivos é de identificar as demandas educacionais nesse município, mais precisamente as referidas à educação básica.

##### **4.1- O contexto empírico da pesquisa: aspectos sócio-históricos e educacionais do município de Vargem Grande/MA.**

O município de Vargem Grande está situado no norte do Estado do Maranhão, na microrregião de Itapecuru-Mirim. Os habitantes são nomeados pelo gentílico de vargem-grandenses. Dentre os municípios vizinhos, estão os de Nina Rodrigues, Presidente Vargas e Pirapemas. Vargem Grande se situa a 170 km da cidade de São Luís, capital do Estado. Em relação ao nível do mar, está a 41 metros de altitude, apresentando as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 3° 32' 36" Sul, Longitude: 43° 55' 6" Oeste.

É um dos 217 (duzentos e dezessete) municípios maranhenses, tem um clima tropical semi-árido, com vegetação predominante de palmeiras de coco, caatinga e outros. Esse município tem um apelido não muito conhecido - Terra das Palmeiras, estando atualmente com 83 anos de emancipação política, (IBGE, 2017). De acordo com o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Vargem Grande contabiliza 57.168 pessoas, com densidade demográfica estimada em 25, 24 habitantes por Km<sup>2</sup> (IBGE, 2017). Demais detalhes históricos, econômicos, sociais e geográficos sobre o campo da pesquisa são descritos nesta seção.

Vargem Grande foi elevada à categoria de cidade em 1938, tendo se originado a partir da necessidade do transporte de animais por suas terras, dando origem assim a um ponto de encontro das estradas por onde trafegavam boiadas que vinham de Caxias, Itapecuru-Mirim e outros municípios, tornando-se aos poucos povoada por vaqueiros e boiadeiros que ali acampavam (IBGE, 2017).

Em 1840, ainda uma pequena povoação, serviu de acampamento à 3ª Coluna, sob as ordens do major Feliciano Antônio Falcão, das tropas comandadas pelo coronel Luís Alves de Lima e Silva na repressão da Balaiada. Somente em julho de 1842, pela Lei provincial nº 7203, passou à condição de vila e à categoria de cidade pelo Decreto-Lei nº 45, de 29 de março de 1938. A formação política e jurídica do município de que é sede iniciou-se em 1835, na Vila da Manga do Iguará (atual Nina Rodrigues). Atualmente, Vargem Grande, apesar de ser um grande centro de produção agrícola, demonstra também forte vocação para a pecuária (IBGE, 2017).

O município tem suas histórias, cultura e natureza composta por um vasto cerrado enfeitado com pequenas colinas, sendo suas bases banhadas por riachos habitados de peixes e aves nativas. No mês de janeiro é realizado o festejo de São Sebastião, o qual dá nome à Igreja matriz. É uma cidade mista em suas religiões e culturas, contendo diversas manifestações culturais, religiosas que compõem a história da cidade (BRASIL, 2017). Em agosto é realizada a romaria até o povoado Paulica, ato que comemora importante festa religiosa, bem como manifestações religiosas evangélicas protestantes, como o movimento “Santa Loucura” realizado pela igreja Shalom Vargem-Grandense „Celebrai” realizado pela igreja Assembleia de Deus. Há outras manifestações culturais de origem africana, como o candomblé,

tambor de crioula e outros. Seu espaço geográfico contém zona rural e urbana com bairros centrais e mais distantes do núcleo comercial da cidade.

A formação da população é bem diversificada, com predominância da densidade demográfica na área urbana em função do êxodo rural. A população residente na dimensão territorial do município subsiste basicamente das atividades agropecuárias, extrativistas e terceirizadas. Em relação aos aspectos econômicos, as principais atividades no município são a agricultura e a pecuária, praticadas principalmente na zona rural. Com destaque também para o comércio com predominância para o varejista (MONTEIRO, 2020).

Monteiro (2020, p.76) cita que “a economia local e o turismo religioso são atividades que contribuem de maneira significativa e atraem turistas e pessoas que cultivam a tradição religiosa”. A falta de oferta de emprego e de geração e distribuição de renda é o que leva grande parte da população a se deslocar para outros estados em busca de melhores condições de vida, bem como de qualificação profissional.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos informam sobre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) desse município que se apresenta, conforme demonstrado no Quadro a seguir:

Quadro 1 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Vargem Grande-MA

<b>Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Vargem Grande (comparativo)</b>		
1991	2000	2010
0, 276	0, 363	0,542

Fonte: Brasil (2017) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fundação João Pinheiro (2017).

Conforme exposto, o IDHM de Vargem Grande era 0,542, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599). Vale destacar que a dimensão que mais contribui para o IDH do município é longevidade, com índice de 0,768, seguida de Renda, com índice de 0,487, e de Educação, com índice de 0,425, (MONTEIRO, 2020).

A educação do município está logicamente organizada conforme o que estabelece o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE/MA), de junho de

2014, para os sistemas de educação deste Estado. No Art. 3º este Plano estabelece que:

A organização dos sistemas de ensino a partir do regime de colaboração e da distribuição proporcional das responsabilidades entre as esferas de governo (federal, estadual e municipal) é condição *sine qua non* para assegurar uma oferta de qualidade, conforme discorre o artigo 211 da Constituição Federal. Nesse artigo, do 1º. ao 4º. parágrafos são estabelecidas as áreas de atuação e de responsabilidade de cada esfera governamental, sendo a União diretamente responsável pela organização e financiamento da educação superior; os Estados prioritariamente na oferta do ensino fundamental e do ensino médio; e os Municípios tendo como prioridade o ensino fundamental e a educação infantil. (MARANHÃO, 2014, p. 2).

Como se vê, a organização dos sistemas de ensino no Brasil é feita em regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal, de acordo com os níveis de ensino da educação, como estabelece o Art. 21 da Lei 9.394, de 1996, a saber: a Educação Básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e a Educação Superior. Este regime estabelece também o cumprimento das metas a partir de cada um.

Assim, o município de Vargem Grande-MA segue a organização do sistema de ensino com base nas legislações das esferas federal e esta a partir do que é garantido no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, considerando o seu contexto geográfico e cultural:

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, [2020], não paginado).

Esse município tem seu sistema de ensino composto por escolas públicas que compreendem Educação Infantil, Ensino Fundamental – primeira etapa (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental - segunda etapa (6º ao 9º ano), e Ensino Médio e Técnico.

Existem também no município de Vargem Grande instituições da rede privada que oferecem formações em nível médio (ensino técnico) e superior, sendo todos os cursos ofertados a distância. O ensino de nível técnico consiste em cursos de Enfermagem, enquanto o de nível superior são cursos de licenciatura e bacharelado ofertados pelas seguintes instituições: Universidade Estácio de Sá (UNESA), Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELV), Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), Faculdade de Teologia e Filosofia Nacional (FATEFIMA) e Faculdade do Maranhão (FACAM), as duas últimas com aulas semipresenciais.

Temos por bem esclarecer a não obtenção de acesso ao quantitativo de alunos atendidos por essas instituições e informações sobre o corpo docente, entre outras.

O sistema de ensino público é formado por vinte e sete (27) escolas na área urbana e setenta e uma (71) na zona rural, atendendo estudantes na faixa etária de zero (0) a catorze (14) anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade regular e, a partir de quinze (15) anos de idade, na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Contempla ainda a Educação Especial em todos os níveis e modalidades no ensino regular e com Atendimento Educacional Especializado (AEE), contabilizando um total de treze mil, seiscentos e sessenta e um (13.661) estudantes matriculados, segundo os dados do censo escolar de 2014 (VARGEM GRANDE, 2017). Este quantitativo compreende todos os alunos das etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Município de Vargem Grande/MA.

Sobre o quantitativo de alunos atendidos na rede pública, contabilizamos na Educação Infantil 2% da população na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. O Ensino Fundamental de nove anos atende a uma população na faixa etária entre seis (6) e quatorze (14) anos de idade, das quais 62% da população entre seis (6) e oito (10) de idade, no ensino médio corresponde a um quantitativo de 12% dos alunos matriculados na rede estadual de ensino, compreendendo as turmas de EJA e turmas com alunos dentro da faixa etária correspondente ao ano/série cursada

A partir desse levantamento, foi constatado que há alunos ainda não alfabetizados e que se encontram em áreas geograficamente distanciados da sede do município. Infere-se que tal situação problemática seja, em parte, decorrente do movimento migratório da população itinerante. (VARGEM GRANDE, 2017)

Quanto à educação infantil, a gestão educacional do município, através do Plano Municipal de Educação (PME) prevê em sua meta 1: “universalizar, até 2024, o atendimento em Educação Infantil – Pré-Escola e ampliar a oferta de vagas em creches, atendendo o mínimo 50% das crianças de 0 a 3 até a vigência desse plano.” (VARGEM GRANDE, 2017).

Diante desse contexto, a qualidade da educação ofertada no nível fundamental, apesar das iniciativas e investimentos em formação inicial e continuada do corpo docente, bem como na infraestrutura das escolas, é ainda precária, pois o município lograva índices de desenvolvimento abaixo da meta nacional. Nos anos iniciais desse nível de ensino, a meta projetada para 2013 era 3.8 e o município

alcançou 3.6. Nas séries finais, a meta projetada era 3.9 e o município logrou 3.8. Diante dessa situação, houve a necessidade de implementar políticas e programas locais para a ampliação da qualidade da educação ofertada, tal como o acompanhamento e preservação dos já implantados (VARGEM GRANDE, 2017).

Com o intuito de que sejam garantidos e efetivados os direitos à educação, a gestão educacional municipal pretende por meio da meta 2 do PME: “universalizar o Ensino Fundamental de nove anos, de forma a garantir atendimento a toda a população de 6 a 14 anos, criando estratégias para corrigir 75% da distorção idade/ano/série até o último ano de vigência desse plano” (VARGEM GRANDE, 2017, p. 8).

No que tange a oferta do ensino de nível médio, e isso contribui para a não escolarização das populações do campo, bem como das urbanas pobres e negras. Isso gera um nível baixo de escolarização. O município possui, atualmente, um índice 5,9% de pessoas na faixa etária de 18 a 29 anos, com doze anos de escolarização e, na área do campo, este índice é menor ainda, apenas 4,3% da população alcançou doze anos de escolarização (VARGEM GRANDE, 2017).

Com isso, a gestão educacional municipal através do PME de Vargem Grande, apresenta a meta 3: “garantir a ampliação do regime de colaboração para o fortalecimento do ensino médio”, por meio das seguintes estratégias:

3.1 Criar comissão, em regime de colaboração, para acompanhamento e estudo de demandas dos alunos que irão para o ensino médio. 3.2 Informar, ao final de cada ano letivo, às instâncias estadual e federal as demandas referentes à matrícula, construção de novos prédios e/ou ampliação das escolas existentes e de transporte escolar aos alunos do ensino médio. 3.3 Ampliar as parcerias de cessão dos prédios da rede municipal de ensino onde não há atendimento para funcionamento do ensino médio em regime de colaboração com o Estado. 3.4 Realizar acompanhamento dos alunos matriculados nas séries/anos finais do Ensino Fundamental de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento e o ingresso no ensino médio na idade adequada. (VARGEM GRANDE, 2017, p. 7).

Quanto aos cursos técnicos de nível médio, são ofertados o curso técnico em Agronegócio, técnico em Administração, técnico em Agricultura e técnico em Logística para um quantitativo de 131(cento e trinta e um) alunos no Instituto Estadual de Educação do Maranhão (IEMA), na modalidade de Ensino Médio Técnico de Tempo Integral. Ainda há duas (2) escolas de nível médio que atendem os alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio regular e alunos na modalidade da EJA.

No que corresponde à EJA, o município teve a taxa de analfabetismo reduzida de 46% para 32%, em decorrência da atuação dessa modalidade de

ensino, sendo esse índice ainda motivo de preocupação e a superação desses índices prioridade nos planos de gestão educacional. No período de quatro anos, ou seja, entre os anos de 2017 e 2020, esse índice ainda era preocupante, requerendo da gestão educacional o desenvolvimento de estratégias. Na perspectiva de assistir ao público da EJA, o PME propõe em sua meta 8: “promover, em regime de colaboração, políticas que elevem a escolaridade do público de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos de forma a garantir, no mínimo, a conclusão da educação básica, até a vigência desse plano” (VARGEM GRANDE, 2017, p. 10).

Para tanto, são definidas como estratégias:

8.1 Desenvolver, em regime de colaboração, programas que promovam o acompanhamento individual, priorizando aqueles com escolaridade defasada, tendo em vista suas peculiaridades. 8.2 Construir uma proposta pedagógica que possibilite a formação profissional, concomitante à escolaridade regular ofertada pela rede para o segmento de Educação de Jovens e Adultos - EJA. 8.3 Estabelecer parcerias com as secretarias municipais e outros segmentos da sociedade criando formas de atendimento para garantir a inserção, acompanhamento e monitoramento de estratégias promotoras da permanência e aprendizagem dos alunos de EJA matriculados na rede pública municipal. 8.4 Adotar programas que possibilitem aos estudantes da EJA a conclusão dos estudos, através de metodologias que alcancem a maior quantidade de público, inclusive aqueles que por algum motivo abandonaram os estudos. 8.5 Estimular parcerias com empresas e organizações trabalhistas, política de empregabilidade, incentivando, assim, a permanência e ampliação da escolarização dos alunos de EJA ofertada pela Rede Pública Municipal. (VARGEM GRANDE, 2017a, p. 10)

A EJA tem uma função importante na efetivação de políticas públicas que têm como objetivo garantir o exercício da cidadania, podendo, assim, possibilitar o retorno aos estudos às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular.

Com isso, a gestão municipal, junto ao PME de Vargem Grande, apresenta ainda a meta de número 9, que prevê: estender a oferta da EJA, de forma a alcançar todos os sujeitos que não frequentaram a escola na idade certa. Na meta de número 10, destaca-se: oferecer, no mínimo, 10% das matrículas de Jovens e Adultos com ensino fundamental, integrado à educação profissional, (VARGEM GRANDE, 2017).

Um outro ponto a merecer atenção consiste no interesse do sistema de ensino em garantir os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MONTEIRO, 2020). Nesse sentido, o município de Vargem Grande articula-se, por meio da meta 4 do Plano Municipal de Educação - PME (VARGEM GRANDE, 2017) ao que está

contemplado na Meta 4 do Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014) e do Plano Estadual de Educação - PEE (MARANHÃO, 2014).

O PEE/MA afirma que:

O cumprimento desta meta colabora no desenvolvimento integral de todos os estudantes e, conseqüentemente, na construção de uma escola distendida aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e de uma sociedade mais respeitosa e igualitária, que se converte circunstancialmente nos princípios orientadores que demandam significativas mudanças, não apenas na estrutura física das escolas mas também mudanças paradigmáticas do processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes com matrícula nas escolas públicas do Estado do Maranhão. (MARANHÃO, 2014, p. 25).

Por sua vez, o PME/Vargem Grande propõe em sua meta 4.1: “Garantir a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular”, conforme os marcos legais complementando ou suplementando a escolarização, para todos os alunos que demandem esse atendimento.” (VARGEM GRANDE, 2017, p. 7). Evidentemente, essa meta vem ao encontro do que preconiza o citado PEE/MA, como se pode ver:

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação garantindo: transversalidade da Educação Especial; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização; formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; acessibilidade; e articulação Intersetorial. (MARANHÃO, 2014, p. 10).

Nesse município, tem-se 81,9% dos alunos que fazem parte desse público atendidos no ensino público regular e no Atendimento Educacional Especializado, que desde agosto de 2018 é ofertado no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), com o objetivo de ampliar o atendimento ao público-alvo da Educação Especial, pois antes esse atendimento era feito em algumas escolas da Rede.

O CAEE foi criado pela rede pública municipal de Vargem Grande, apoiado em marcos legais, políticos e pedagógicos que orientam a implantação de Sistemas Educacionais Inclusivos. Dentre esses marcos, pode-se citar: A Resolução nº 4/2009, do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009); a Resolução CD/FNDE, nº 10/2013, que dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei nº11.947/2009 (BRASIL, 2013a).

O CAEE tem como principal objetivo a garantia do atendimento educacional especializado aos educandos que se constituem o público-alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, que ao longo dos anos tem enfrentado barreiras reais e/ou circunstanciais (VARGEM GRANDE, 2018). Atrelados a este objetivo, tem-se os objetivos específicos, que são:

- Proporcionar, por meio de intervenções pedagógicas, o desenvolvimento global dos alunos público alvo da Educação Especial com necessidades educacionais especiais, com atividades que favoreçam e contemplem os aspectos cognitivo, afetivo, linguístico, percepto-motor e social;
- Possibilitar o atendimento por meio de uma equipe multiprofissional e multidisciplinar aos alunos público alvo da Educação Especial, visando contribuir para a melhoria dos aspectos social e educacional;
- Contribuir para o fortalecimento familiar por meio da realização de atividades sócio-educativas contínuas e sistemáticas, como: visitas domiciliares, entrevistas, reuniões, palestras, dentre outras;
- Assessorar sistematicamente as escolas da rede pública municipal de ensino no processo de construção de uma educação inclusiva. (VARGEM GRANDE, 2018, p. 9).

Atualmente o CAEE atende um público de 86 (oitenta e seis) crianças com as mais diversas deficiências, nos turnos matutino e vespertino, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009). A proposta foi de reunir em um só espaço todas as crianças que antes eram atendidas em espaços distintos, ou seja, nas escolas regulares, com o acompanhamento apenas das professoras nas salas de recursos. Uma vez reunindo-se todas as crianças que precisam de atendimento educacional especial em um único espaço, tornou-se possível a constituição de uma equipe multiprofissional e multidisciplinar, composta por: fisioterapeutas, fonoaudiólogas, assistentes sociais, professoras, psicólogos (as) e demais agentes administrativos e operacionais. Ressalta-se que todas as crianças atendidas no CAEE estão matriculadas e frequentando a escola regular, atentando-se ao princípio da inclusão (VARGEM GRANDE, 2018). Dessa forma, é ofertado o ensino na educação inclusiva para melhor atender o público-alvo, visando ao desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno.

A educação nesse município tem experimentado novos momentos a partir da execução dos planos elaborados de acordo com as políticas educacionais contemporâneas, como se pode perceber no que concerne à formação de professores:

Importa considerar que a qualidade da educação perpassa pela ação docente cuja prática precisa estar sustentada por concepções educacionais que valorizem as formações inicial e continuada do professor. Nesse sentido, o município conseguiu alcançar, num período de cinco (5) anos, inserir 95% do seu corpo docente no processo de formação inicial, por meio

da realização de convênios com as IES públicas. Quanto aos índices de formação continuada, por meio IES públicas, aponta-se apenas 12,2% dos docentes da rede. (MONTEIRO, 2020, p. 84)

Merece ressaltar sobre esse aspecto o que é estabelecido na meta 12 do PME: “Estimular a oferta, em regime de colaboração, de cursos de graduação, a fim de atender a população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos de idade”.

Ainda, sob tal orientação, no que se refere à formação de professores, o Plano Municipal de Educação visa:

[...] elevar, em regime de colaboração, o quadro de profissionais docentes, formando especialistas, mestres e doutores dos profissionais em efetivo exercício, sendo 25% (vinte e cinco por cento) de especialistas, 10% (dez por cento) mestres, e no mínimo 5% de doutores. (VARGEM GRANDE, 2017, p. 15).

Para a concretização dessa meta, são propostas as seguintes estratégias:

13.1 Identificar as demandas profissionais docentes que atuam em áreas divergentes da sua formação inicial, inserindo-os em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. 13.2 Estimular a oferta de vagas em cursos de pós-graduação, lato e stricto sensu por meio de convênios com as IES públicas. 13.3 Fomentar a oferta de vagas, em regime de colaboração com as IES públicas, em cursos de graduação segunda licenciatura de docentes atuantes em áreas específicas. 13.4 Promover a integração com as IES públicas, em regime de colaboração, para desenvolver ações que atendam as demandas locais de aprendizagem, respeitando as especificidades socioeconômicas. (VARGEM GRANDE, 2017, p. 13).

Em relação às metas do PME de Vargem Grande-MA, foi realizada uma busca sobre como estão traçados os planos para a educação até 2024, o que poderia contribuir de alguma forma para a educação municipal. Essa busca envolveu também o ensino privado nesse município que, como já mencionado, conta com formações em nível técnico e superior, sendo todos os cursos à distância, ou seja, com aulas totalmente remotas.

Outro ponto a merecer atenção refere-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em nível municipal, em que se considera o 5<sup>o</sup> ano do ensino fundamental primeira etapa, por ser um dos anos/séries em que os alunos participam da avaliação de larga escala. No Quadro 3 visualiza-se que o IDEB atingiu um percentual pouco expressivo entre as metas projetadas e a nota alcançada. Nos anos de 2007 e 2015 foi possível alcançar um índice maior que a meta projetada. Nos anos de 2009 e 2011, os índices se igualaram às metas projetadas e nos últimos dois ciclos avaliativos, ou seja, 2011 e 2013, os índices atingidos foram menores que os almejados. Ressaltamos que o ano de 2013 (dois mil e treze) a variação envolvendo a meta e o índice alcançado foi de 0,5 (zero

vírgula cinco). Ainda assim, a recuperação no ano de 2015 foi considerável, chegando a atingir 0,1 (zero vírgula um) de diferença entre o alcançado 4,2 (quatro vírgula dois) e o planejado 4,1 (quatro vírgula um), alcançando mais do que a meta projetada.

Quadro 2 - Ideb do Ensino Fundamental - I etapa

Ideb do Ensino Fundamental - I etapa									
	005	007	009	011	013	015	017	019	021
Meta projetada	_	,8	,1	,6	,8	,1	,4	,7	,5
IDEB observado	,8	,0	,1	,6	,3	,2	,3	,0	—

Fonte: Fundação Lemann *et al.* (2021).

O quadro acima mostra as metas projetadas e os índices observados entre os anos entre 2005 e 2021; nos anos de 2013 e 2017, não se atingiram as metas projetadas, mas no ano de 2015 a meta foi além do esperado. Com essas observações, fica em destaque o ano 2019, com uma meta que superou a projetada, fator importante, pois representa um avanço em relação às metas anteriores.

Postas informações sobre o IDEB, podem-se observar no Quadro 4 outras referentes ao número de matrículas em cada etapa de ensino, da pré-escola ao Ensino Médio, bem como a quantidade de professores no Ensino Fundamental e Médio, seguida da quantidade de estabelecimentos de ensino.

Quadro 3 - Dados gerais da educação em Vargem Grande/MA

Dados gerais da educação em Vargem Grande	
Itens	Quantidades
Matrículas na pré-escola (2018)	1.815
Matrículas no ensino fundamental	8.761

(2018)	
Matrículas no ensino médio (2018)	2.190
Docentes do ensino fundamental (2018)	373
Docentes do ensino médio (2018)	104
Número de estabelecimentos de ensino fundamental (2018)	74
Número de estabelecimentos de ensino médio (2018)	6

Fonte: IBGE (2018).

O quadro 4 comporta informações sobre o quantitativo de alunos matriculados, de professores que atuam na área, do número de estabelecimento de ensino em Vargem Grande-MA. Na pré-escola, o quantitativo de alunos corresponde a um mil oitocentos e quinze (1.815) matrículas; no Ensino Fundamental primeira etapa (1º ao 5º), com uma quantidade de oito mil setecentos e oitenta e uma (8.781) matrículas. O número de professores atuantes no Ensino Fundamental da rede municipal é de trezentos e setenta e três (373) professores. Quanto aos professores atuantes no Ensino Médio, correspondem a cento e quatro (104) professores. No que se refere ao número de estabelecimentos de Ensino Fundamental, o quantitativo é de setenta e quatro (74) escolas enquanto no Ensino Médio são seis (06) estabelecimentos de ensino. São todos para atendimento dos alunos da rede pública de Vargem Grande.

#### 4.2 - A Formação Inicial e a Prática Docente: o que dizem os professores e equipes gestoras de Vargem Grande - MA

Esta subseção se detém na análise dos dados colhidos junto aos participantes da pesquisa - professores, gestores e orientadores pedagógicos - por meio da aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas, realizadas

com o recurso de meios eletrônicos em decorrência da crise sanitária do Covid-19 de abrangência mundial, que se instalou desde o ano de 2020.

Convém reafirmar que este estudo se desenvolveu na busca de respostas às problemáticas que envolvem a formação inicial de professores e a sua relação com a prática docente, tendo como referência para a análise dessa relação estudos sobre formação inicial de professores e prática docente, alicerçados nos conhecimentos construídos na trajetória da investigação como aluna da pós-graduação *stricto sensu* e ainda buscando respaldo nos estudos de Saviani (1997, 1999, 2007a, 2013), à luz da Pedagogia Histórico - Crítica e de Freire (1996, 1997, 2001), Duarte (2010, 2021), Duarte e Gama (2017), entre outros autores, bem como com o respaldo da legislação pertinente à educação e de documentos curriculares aos quais já se fez referência nesta dissertação. Para a análise dos dados coletados (informações escritas e orais) recorreu-se às orientações metodológicas advindas da análise de conteúdo.

Com a finalidade de situar a pesquisa no contexto das escolas pesquisadas, esta parte contempla uma descrição sobre cada lócus e suas características estruturais, pedagógicas e a realidade que as envolvem. As escolas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa foram a Unidade Escolar de Ensino Fundamental I Etapa e Educação de Jovens e Adultos - EJA e o Centro de Ensino Infantil, e Ensino Fundamental, localizadas na sede (zona urbana), às quais foram feitas breves referências na parte introdutória deste trabalho.

A Unidade Escolar de Ensino Fundamental I Etapa e EJA, foi fundada em 1987 e inaugurada em 1º de janeiro de 1988. Construída por iniciativa do gestor municipal daquela época, após sentir a necessidade de uma escola nesse local onde habitavam muitas famílias e que havia necessidades de uma escola naquela comunidade. A referida escola encontra-se localizada no conjunto COHAB, rua São Raimundo S/Nº. Este é um bairro periférico situado às margens da BR 222. As famílias dos alunos das escolas são pessoas carentes, que vivem com a ajuda de programas do governo federal, da produção da lavoura e dos serviços oferecidos pelas cerâmicas (fábricas de tijolos) existentes nas proximidades de suas casas.

Atualmente, a escola está atendendo cerca de 250 (duzentos e cinquenta) alunos em espaços de salas amplas e climatizadas, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, do 1º ao 5º ano. A escola conta com 4 (quatro) salas no turno

matutino, 4 (quatro) salas no turno vespertino e 2 (duas) salas no turno noturno. O corpo estrutural de profissionais da educação funciona da seguinte forma: 2 (duas) gestoras, sendo 1 (uma) geral e outra adjunta, 1 (uma) orientadora pedagógica, 11(onze) professores (as), duas secretários(as) 6 (seis) agentes operacionais de serviços diversos e 03 (três) vigias.

O Centro de Educação Infantil está localizado na sede (zona urbana), em um bairro próximo ao centro da cidade. Com isso, tornando-se acessível às crianças e adolescentes de outros bairros. Esta escola foi fundada em 1985, pelo referido representante do público, o prefeito daquela época. Atende estudantes desde a pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental, divididos nos turnos matutino e vespertinos, totalizando 226 alunos acomodados em 5 (cinco) salas no turno matutino e 5 (cinco) salas no turno vespertino. Dessa forma, conta com 10 professoras, além da equipe gestora, que envolve 1( um ) gestor geral e 1( uma) orientadora pedagógica e dos demais funcionários, que são 2 (dois) secretárias, 6 (seis) agentes operacionais de serviços diversos e 3 (três) vigias.

De acordo com o viés metodológico da pesquisa - análise de conteúdo - torna-se imprescindível a descrição das falas dos participantes da pesquisa sobre formação inicial de professores e sua relação com a prática pedagógica desenvolvida em escolas de ensino fundamental I etapa da rede municipal de Vargem Grande/MA. Reafirma-se que esta pesquisa se apoia em estudos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, assumindo-a como eixo epistemológico. Nesse sentido, Saviani (2013, p.12), analisa que:

Compreendida a natureza da educação, nós podemos avançar em direção a compreensão de sua especificidade. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elemento, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem.

A educação é histórica e, também, coletiva e transformadora, portanto, é produzida pelos homens considerando suas vivências, culturas e modo de vida. Esses elementos precisam ser identificados, tal como seus valores, como indivíduos humanos e, assim, se percebam como parte dessa humanidade.

A concepção Histórico-Crítica, defendida por Dermeval Saviani, a escolhemos por ser a fundamentação filosófica que é compatível com o compromisso político que

valoriza os homens em geral, suas culturas, vivências, sendo essa concepção a que também analisa concepções neoliberais e pós modernas, criticando-as. Segundo Saviani (2018), a Pedagogia Histórico-Crítica (vídeo no youtube) “Para a Pedagogia Histórico Crítica, o papel da educação escolar é o de possibilitar aos indivíduos os conhecimentos sistematizados, formais e a cultura letrada”. No entendimento de Bohrer (2017, p.1):

A pedagogia histórico-crítica – fundamentada no materialismo histórico dialético (corrente que surge no Brasil na década de 1980) – é uma teoria preocupada com as demandas educacionais, em especial com problemas que emergem na sociedade brasileira nesse mesmo período. É justamente em um novo contexto político do país que passam a emergir as pedagogias contra-hegemônicas, ou seja, despertam-se novos interesses, como a preocupação com uma educação mais voltada para a construção de sujeitos críticos, os quais têm de estar associados às instituições educacionais.

Essa concepção nos faz refletir sobre os estudos referentes à formação inicial de professores no município de Vargem Grande/MA, o qual se deu por meio da investigação das falas de alguns sujeitos da pesquisa, durante os anos de 2020 e 2021. O acesso à fala dos participantes se deu a partir de técnicas de coletas de dados, como mencionadas.

Foram feitos convites prévios para os sujeitos participantes da pesquisa. Confirmada a participação, foi marcado o primeiro envio de questionários pelo *google forms*, via *e-mail*, os quais preenchidos deu-se por coletadas parte das informações necessárias ao desenvolvimento da parte empírica da pesquisa (apêndice A). Como consta nesse apêndice, os dados consistiram em: nome completo, escola em que trabalha, função que exerce e tempo de exercício, sexo, idade aproximada formação acadêmica de graduação, pós-graduação e ano de conclusão. Devolvidos os questionários, combinou-se uma outra data para o envio do roteiro de entrevista semiestruturada (apêndice B), contendo a I parte da pesquisa. O envio do roteiro de entrevista semiestruturado e devolutiva e ocorreu com êxito.

Recebidas as informações, foram realizadas as primeiras transcrições. É relevante destacar que o material coletado demonstrou que serviria como fonte de estudos posteriores a esta pesquisa para as formações de professores de Vargem Grande e das práticas docentes realizadas nas escolas.

Conforme referência feita na Metodologia, os sujeitos foram nomeados a partir das seguintes siglas, acompanhadas por número, diversificando o argumento

de cada professora/professor. Nesse sentido, adotou-se P, para representar Professora/professor; G, para gestor e OE para Orientador Pedagógico. A análise das falas dos sujeitos, sob o recurso da análise do discurso, foi registrada no formulário do *google forms*, todas as perguntas esclarecidas por meio de áudio enviado da pesquisadora para cada participante. O roteiro de entrevista semiestruturada seguiu da seguinte forma: primeiro momento considerou-se o tópico de discussão: “Comente o que você compreende sobre formação inicial de professores, e em seguida explique como você percebe os efeitos dessa formação no desenvolvimento da prática docente”. Para essa indagação, os 7 (sete) professores se manifestaram, da forma como consta nos depoimentos a seguir. Nestas respostas e em todas as demais estão destacadas as partes mais articuladas, a nosso ver, às perguntas.

**P1: A formação inicial de professores é que nos garante o conhecimento básico**, necessário para a prática docente, sem esse conhecimento não podemos exercer a função que nos é designada com competência, e esse conhecimento é construído na formação inicial que vai nos fundamentar prática docente. Os efeitos estão em toda atividade que realizo como professora.

**P2: É na formação inicial de professores que é designada a primeiras aprendizagens para exercermos o trabalho como professor/a ou professor. Entendo-a como formação primeira imprescindível. Os efeitos, vejo quando percebo que tenho êxito no trabalho desenvolvido com os alunos**, após colocar em prática o trabalho com base nas aprendizagens adquiridas.

**P3: A formação inicial é imprescindível** para que o professor possa atuar em sala de aula. **Os conhecimentos adquiridos nesse estudo é o que nos dá base, fundamentos para prosseguir com os trabalhos desenvolvidos da sala de aula, na escola...** Percebo os efeitos em todos os momentos quando executo meu trabalho como professora.

**P4: A formação inicial, é a base de primeiros conhecimentos que o professor utiliza no campo de trabalho.** Os efeitos são percebidos na prática em sala de aula no envolvimento com o corpo discente.

**P5: A formação inicial de professores é que constitui as ações docentes permitindo o processo de ensino e aprendizagem, e quando essas ações são realizadas percebo os efeitos do que aprendi no curso superior.** Essa formação é de início pois é necessário que continuemos a estudar.

**P6: Acredito que para quem pensa em ser professor deve ter consciência da importância de uma formação, e em se tratando dos efeitos dela, irão refletir dependendo da qualidade** do programa que oferece o curso realizado pelo professor, dos métodos de ensino, do currículo do curso, do objetivo final dessa formação, se não atende anseios da política neoliberal capitalista, pois a partir daí é que se ver a prática em si.

**P7:** A formação propõe diversas situações de aprendizagem na qual podemos incluir estudos teóricos. **A formação de professores integra as ações docentes permeando o processo de ensino aprendizagem, apontando para uma formação dotada de conhecimento e competências específicas que diferem de outros profissionais.** Seus efeitos são notados em todo trabalho que realizo com meus alunos.

As respostas dos professores, coletadas nesta entrevista, apresentam posições com expressivas semelhanças. Tem-se, então, como oportuno remeter ao que diz Saviani (2008, p. 4):

“Toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que explica o estudo de sua gênese

Quanto aos gestores e orientadores pedagógicos, as suas posições à mesma questão estão explicitadas a seguir:

**G1: Formação inicial é imprescindível para a atuação do professor.** É a formação que traz conhecimento teórico para a prática exercida no cotidiano do trabalho docente em sala de aula. **Os efeitos percebo nas aulas dos professores.**

**G2:** Na minha concepção **a formação é essencial para que os professores aprendam a ser reflexivos** no que se refere à metodologia, bem como seleção dos conteúdos, avaliação, organização dos espaços de aprendizagens na escola, planejamentos... Ainda sendo essa formação um passo inicial, e a partir daí, o professor desenvolve seu trabalho com uma capacidade adquirida em estudos que irá inovar seu perfil profissional. **Os efeitos estão na realização da prática docente.**

**OPE1:** **A todo profissional da educação se faz necessário que seja formado em um curso superior** para a efetivação de sua prática profissional com clareza, eficiência e objetivos a alcançar. Os efeitos estão na prática docente.

**OPE2:** **É a formação inicial que traz os primeiros conhecimentos teórico para a prática docente** que será exercida todos os dias. Os efeitos estão nas atividades de sala de aula.

Os conceitos de formação inicial descritos pelos participantes da pesquisa permitem inferir que essa formação é considerada por eles/as como uma fonte principal de conhecimento para tornar-se professor. Da mesma forma, é também considerada a formação inicial de professores nos documentos educacionais, como nas DCNs e LDB nº9.394/96, que apontam a formação inicial como imprescindível para a atuação do professor. Nesse sentido, compreendemos que essa formação é

percebida como a que traz positivas contribuições ao meio educacional, no que se refere ao exercício da profissão do professor, mas que os estudos para essa profissão não param na formação inicial;

Dessa forma, GIMENO apud GARCIA (1999, p.840) afirma:

[...] a necessidade de que, além do mais a formação inicial dote os professores em formação de saber-fazer prática que conduza ao desenvolvimento de esquemas de ação que, adquirimos de forma racional e fundamentada, permitam os professores desenvolverem-se e agirem em situações de ensino [...]. (GIMENO apud GARCIA 1999, p.840).

O participante da pesquisa P6 acredita que quem deseja ser professor deve ter consciência da importância de uma formação, e em se tratando dos efeitos dela, estes dependem da qualidade do programa que oferece o curso realizado pelo professor, dos métodos de ensino, do currículo do curso, do objetivo final dessa formação, se atende ou não os anseios da política neoliberal capitalista. Pois é a partir daí é que se vê a prática em si.

Dessa forma, refletimos com Freitas (2002), que enfatiza sobre os descaminhos das políticas de formação de professores, a qual traz como referência os últimos dez anos de embates entre projetos de formação:

[...] busca identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.[...] FREITAS 2002, p. 138.

Nesse sentido, compreende-se, a partir da fala da participante P6: “os efeitos da formação irão refletir e dependem da qualidade do programa que oferece o curso realizado pelo professor, dos métodos de ensino, do currículo do curso, do objetivo final dessa formação, se não atende anseios da política neoliberal capitalista”, tenha relação com a política de formação que é adotada, ou seja, com o que objetiva o programa de formação, o currículo do curso, como refere. a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em seu Art. 2º, já citado nesta dissertação.

Nessa perspectiva, a formação de professores tem sido moldada de acordo com os interesses do capitalismo neoliberal, o que é identificado na fala da participante da pesquisa, sob a denominação de P6, como acentuado no parágrafo

anterior. A expressão utilizada pela professora explica para que fins o programa pretende formar o profissional.

Com outras palavras, Martins (2010 p. 25) se posiciona sobre o mesmo tema:

A fim de contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, uma política nacional de formação dos profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico.

É evidenciado por Martins (2010) como se faz da formação um processo que tenha qualidade, com relações entre teoria e prática, valorizando-as, simultaneamente, com construção de conhecimentos, com diálogo e compromisso social e individual.

Acerca dos incentivos e vantagens da formação inicial sobre a prática docente, propôs-se o seguinte questionamento: “Os conhecimentos adquiridos na formação inicial têm sido suficientes para o desenvolvimento de sua prática nas atividades escolares de sala de aula como professora/professor? Explique quais as principais exigências da prática docente no ensino fundamental I etapa.

Os professores assim se posicionaram:

**PF1:** O que aprendemos na formação inicial não é suficiente. Precisamos sim aprender mais. Mas posso dizer que é um início com base firme para seguir atuando em sala de aula. **A nós é exigido conhecimentos, habilidades, experiência com o trabalho docente, domínio de sala, e acima de tudo um trabalho diretamente ligado com o sistema municipal de ensino** o qual adota um programa de alfabetização. Aqui no município de Vargem Grande, é oferecido a nós professores uma formação em rede onde nos ensinam a utilizar um material apostilado de alfabetização, todo fundamentado nas competências e habilidades da BNCC, para aplicamos os conhecimentos adquiridos dessa formação em sala de aula no intuito de alfabetizar as crianças logo nos primeiros anos do ensino fundamental, e é essa alfabetização que para nós é a maior exigência;

**PF2:** A formação inicial nos dá muitas contribuições, nos oferece conhecimentos suficientes para iniciarmos as nossas práticas docentes no âmbito escolar, mas sabemos das transformações cotidianas na sociedade e precisamos está sempre estudando. **As principais exigências é que o professor trabalhe de acordo com as competências e habilidades estabelecidas na BNCC, que seja um professor de uma vasta experiência e consiga alfabetizar os alunos até o 2º ano do ensino fundamental.**

**PF3:** Sim. A formação inicial nos ensina os principais conhecimentos que devemos ter para trabalhar nas salas de aula. As exigências na prática de ensino nos últimos tempos tem sido varias, irei citar apenas uma que tem tomado todo tempo de trabalhar outras disciplinas, de forma mais aprofundada, que também são importantes e estão no currículo do ensino fundamental, **é a aplicação de exercício de língua portuguesa e matemática, isso virou atividade diária, pois precisamos preparar as crianças para avaliações municipais, estaduais e federais(SAEB);**

**PF4:** sim. As principais exigências é trabalhar as competências e habilidades contidas na BNCC e a partir daí focar nas atividades de Língua Portuguesa e Matemática;

**P5:** sim. Nos dá conhecimento suficiente para desenvolvermos a prática docente de forma coerente. **As principais exigências tem sido o trabalho com a resolução de exercícios nas apostilas do programa de alfabetização vindo de Sobral Ceará, Educar Pra Valer;**

**PF6:** sim. As principais exigências é alfabetizar nossas crianças dentro do ciclo de alfabetização e trabalhar com livros e apostilas que são organizados de acordo com as competências e habilidades da BNCC;

**PF7:** sim. As principais exigências é a alfabetização das crianças dentro do ciclo de alfabetização e treiná-los para a resolução de exercícios em apostilas do programa de alfabetização Educar Pra Valer.

Todas as respostas assemelham-se no ponto em que os professores reconhecem que a formação inicial tem dado a eles conhecimentos para desenvolver o trabalho docente; dois professores mencionaram em suas declarações que necessitam continuar a estudar. E a principal exigência citada por todos os professores é a alfabetização dos alunos dentro do ciclo de alfabetização, sendo que a rede municipal de ensino oferece formação para os professores compreenderem como desenvolver o processo de alfabetização e habilidades, trabalhando com a resolução de exercícios apostilados. Entende-se que esta formação estimula nos professores uma habilidade para treinar as crianças a responderem esses exercícios e que deverão estar alfabetizados dentro do ciclo que compreende o 1º e 2º ano do ensino fundamental. As políticas de formação de professores têm sido fundamentais em discussões e implementações de reformas na educação, recomendadas pelos organismos financiadores da educação, e têm como centro as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos professores em suas salas de aulas.

Para Duarte, (2019 p.19), “a concepção de formação de professores que é hegemônica nesse sistema educacional tem negado as formas mais ricas de conhecimento”. Com efeito, a sociedade se encontra diante de um processo de

ensino com deficiências, vindo de um sistema destinado às massas e, nesse sentido, é fortemente enriquecedor da hegemonia de grupos sociais determinados. Dessa maneira, os grupos sociais menos favorecidos ficam privados de um conhecimento amplo, que envolvam disciplinas do currículo escolar voltadas para um ensino de qualidade.

Contrariamente, a prática docente, se desenvolvida na perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica, é uma prática educacional para formar um cidadão crítico, conhecedor dos seus deveres e direitos na coletividade, estudo formado por conhecimentos históricos, que servem para além da imediatividade, ou do conhecimento tácito. Nesse sentido, Duarte (2003, p. 620), em uma explicação sobre conhecimento tácito e conhecimento cotidiano, argumenta que:

Como se pode ver, Schön defende que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana.

No sentido de sanar os desafios, dificuldades do cotidiano, colocam-se, atualmente, as competências e habilidades preconizadas pela BNCC, como acreditam alguns estudiosos. Schon (1996), dentre outros, valorizam a teoria do professor reflexivo, os saberes docentes centrados na pragmática da experiência do cotidiano. Duarte e Martins (2010, p.37) afirmam: “É compreensível que essa supervalorização do cotidiano conduza a outra supervalorização, essa feita daquele tipo de conhecimento definido por Polanyi (1967) como conhecimento tácito, isto é, um conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial”. Ainda assim: “

Faz parte do pensar mais tradicional que a qualificação dos profissionais se coloque como um pré-requisito e uma condição à implantação de mudanças na escola, nas práticas docentes, nas novas metodologias de ensino que têm por base o preparo dos alunos para o mercado de trabalho (ARROYO, 1999).

Ainda em Arroio (1999):

Daí a pergunta que sempre nos é feita: quanto tempo demoramos na preparação para a intervenção? Faz parte de nossa tradição. Se pretendemos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das inovações e como preparar, capacitar os professores para as novas tarefas. [ARROYO 1999, p.145]

Nessa perspectiva é que observamos a formação de professores no programa de alfabetização nos municípios como um aspecto de reforma educacional que está se impondo atualmente “Toda reforma apoia-se em um estado do processo de profissionalização do ofício de docente e pode contribuir para esse processo ou, ao contrário, levá-lo a regredir, conforme a atitude dos reformadores”, (Perrenoud, 1999 p.10).

As afirmações dos professores revelam que a formação inicial tem se refletido de forma positiva na atuação do professor e eles têm conseguido a concretização de sua prática, uma vez que ainda participam das formações em rede, apoio e orientações dos orientadores pedagógicos, acerca dos trabalhos que serão desenvolvidos na escola. A educação em seu processo pleno de desenvolvimento abrange outro espaço além da escola e responsabiliza outras instituições com suas parcelas de contribuição. A LDB de nº 9.394/96 no Art. 2, diz: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação escolar também inspirada e baseada nas prescrições da LDB, é resultado de estudos, considera o que incumbe à escola e às práticas docentes para garantir o direito de aprendizagem dos seus alunos. Nesse sentido, explica Saviani, (1997, p.131) sobre o papel do professor:

Mas a professor na sua formação docente cabe desempenhar no processo de produção do conhecimento nos alunos, necessita não apenas dominar esses conhecimentos específicos, mas também os processos, as formas através das quais os conhecimentos específicos se produzem no âmbito do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola. Segue-se que há uma segunda categoria que tem que produzir no professor, ou seja, que o professor precisa dominar tendo em vista sua função docente em relação ao processo de produção de conhecimentos que tem que se reproduzir no professor, ou seja, que o professor precisa dominar tendo em vista sua função docente em relação ao processo de produção do conhecimento.

Os argumentos de que a formação inicial tem sustentado a sua prática docente permitem interpretar que a formação inicial agrega os conhecimentos necessários para a atuação desse professor no campo de trabalho. Os professores, principalmente os identificados como P4, P5, P6 e P7, explicam que seus alunos são treinados para diversas avaliações que chegam na escola. Os sistemas de ensino têm trabalhado com o objetivo de preparar seu alunado para as avaliações externas. O interessante para o sistema de ensino é que esses alunos obtenham êxito nessas

avaliações, mas, é certo que o ensino deve ser oferecido em suas formas mais elaboradas, contemplando os conhecimentos que são de direito daquela etapa. O “bom ensino” deve, portanto, reproduzir as formas lógicas e históricas do objeto e do conteúdo de ensino, permitindo a configuração, no plano da educação escolar.” (LAVOURA e MARSIGLIA 2015 p.367). A LDB nº 9.394 em seu Art.1 e incisos §1 e §2, prevê, sobre educação escolar:

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. §1 Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2o A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O espaço de implementação da educação é amplo. O processo de ensino nas escolas segue uma lógica de sistema. A partir da pedagogia Histórico-Crítica, a incumbência da escola de implementação do saber sistematizado e efetivação da aprendizagem dos alunos constitui tarefa fundamental. É necessário a relação entre escola e sociedade, pois a organização da instituição escolar reflete essa relação nos seus resultados, levando em consideração o seu público que é diverso em suas culturas.

Por conseguinte, ainda no apêndice „B“, propôs-se uma última indagação no que se refere à parte I da entrevista semiestruturada, que corresponde ao questionamento a seguir: “Na sua opinião, como a formação Inicial se relaciona com a prática docente?”

As respostas são as descritas a seguir:

**P1: Essa relação deve ser o mais próximo possível, pois teoria e prática devem andar juntas, a prática docente deve ser vista como uma concretização da teoria aprendida como um processo em constante mudança entre o ensinar e aprender, no intuito de atender as diferentes formas de educar, das concepções pedagógicas e as reflexões docentes;**

**P2: Relacionam-se na medida que coloco em prática os conhecimentos adquiridos nos estudos realizados na formação inicial ou outros;**

**P3: Se relacionam quando os saberes da formação inicial são formalizados, são usados no trabalho realizado com os alunos e isso vai refletir na nossa prática docente de uma forma eficaz;**

**P4: A relação formação e prática docente são dois elementos que não podem faltar para que o nosso trabalho tenha êxito, e se relacionam em cada atividade realizada na sala de aula e até fora dela, sendo essa atividade uma prática direcionada do professor para o aluno.**

**P5: Penso que se relacionam quando trabalhamos com nossos alunos, mas temos uma grande dificuldade em colocá-las em prática, a cada circunstância temos uma habilidade nova para ensinar os nossos alunos, um documento novo nos ensinando de que forma trabalhar, aí a teoria pouca que vi na faculdade nem sei mais como usá-la, porque agora é nos cobrado muito mais focarmos no que está estabelecido na BNCC.**

**P6: percebo quando coloco em prática as atividades em sala de aula, visto que, o que aprendi na formação como professora me ajudou a fazer isso com segurança, que todos os dias procuro melhorar, no entendimento de que nunca sabemos de tudo e que é preciso estar antenado, pois há mudanças sociais e culturais frequentemente;**

**P7: Se relacionam desde o momento que o professor em formação tem contato com o campo de trabalho onde é desenvolvida a docência, na busca de conhecimentos para aplicar na prática, na busca de compreensão nas experiências nos estágios supervisionados, na pesquisa, nas formações em rede, na universidade que é o primeiro espaço de formação desse profissional.**

Nessas respostas, os professores afirmam que tanto a teoria como a prática são indissociáveis e que ambas se relacionam em seu trabalho no cotidiano escolar. Tal afirmação está fortemente explicitada na fala de P7, quando diz que “a teoria e a prática se relacionam desde o momento em que o professor tem contato com o campo de trabalho, onde é desenvolvida a docência...” . Francisco C. Weffor escreve em uma obra de Freire (2015), num tópico intitulado “*Política e Educação: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*”, que toda prática implica algum perigo de transfiguração de suas intenções originais, perigo que, no caso da situação brasileira, se esboçava na ambiguidade do movimento popular entre a mobilização e a manipulação. Compartilhamos esse entendimento de que não há prática neutra, como diz Freire; em todas elas há uma intencionalidade. Também quanto a esses pontos, o professor P5 nota que agora no currículo é só BNCC, portanto, existe um grande objetivo a ser alcançado desse trabalho realizado, com base no Currículo Nacional que desconsidera as especificidades regionais e outras questões.

Ainda na fala de P5, vê-se que o professor parece ter conhecido pouco sobre as teorias no seu curso de licenciatura e que na verdade o currículo dos cursos sejam todos com base nas exigências da BNCC. Sobre isso, Nóvoa (1994) traz uma reflexão acerca de como é organizado o currículo de ensino das escolas. Primeiro, ele aponta o Estado como o que organiza o plano geral de ensino, elabora os objetivos desejados para alcance, para, logo após, os professores os executar,

planejar a partir do que lhes é orientado pelo plano geral, ou seja, os professores acabam por fazer e elaborar a forma como será realizado esse processo (NÓVOA, 1994). Na verdade, a referência do autor é sobre a realidade educacional de Portugal. Mas isso não impede que se atente para o fato de que os sistemas de ensino nos municípios brasileiros adotam programas de formação de professores alfabetizadores que os ensinam a trabalhar com um material exclusivo para treinar os alunos para a realização das avaliações externas, em consonância com os objetivos postos, atualmente, pelos que detêm em âmbito mundial a hegemonia política e ideológica na área da educação.

Neste sentido, Gatti (1996) fala de formação de professores situando as transformações que sofrem essa profissão, a partir do desenvolvimento da atuação do professor a qual agrega uma série de situações as quais a autora informa serem essas situações originadas da vivência cotidiana dos professores que constroem experiências e acabam por fazer parte de uma profunda transformação e construção de sua identidade. Com isso, nota-se como é que a formação do professor se relaciona com a prática docente, ainda produzindo experiências, resultados de vivências. (GATTI, 1996).

Seguindo a coleta de dados, deu-se continuidade às entrevistas com as gestoras e orientadoras pedagógicas, cujas indagações e questionamentos encontram-se descritas e organizadas no apêndice C para essas profissionais. No que se refere à questão já colocada para os professores, ao ser proposta às gestoras e orientadoras pedagógicas, se desdobrou em duas partes, sendo a primeira: qual sua concepção sobre formação inicial de professores? As respostas a essa indagação foram descritas juntamente com as respostas das professoras, logo no início da análise desses dados.

Então, deu-se prosseguimento à coleta de informações com a próxima indagação: Você consegue perceber as repercussões da formação inicial na prática docente dos professores em sala de aula?

**G1:** Sim. São inúmeras, a começar pela prática docente desenvolvida com base no que aprenderam. **O professor compreende em qual ano/série, deve fazer determinado trabalho**, como deverão ser abordados os assuntos trabalhados, sua adaptação com o nível de conhecimento e necessidades de aprendizados dos alunos, organização do seu trabalho. **Essa repercussão ainda percebida quando os professores e professoras organizam seu planejamento, com foco nas necessidades de aprendizagem dos alunos.** Considerando o que é certo fazer e na aplicação do planejamento em trabalho.

**G2:** Sim. Essa repercussão é vista na afetividade entre professor e aluno de forma a tornar a aprendizagem facilitada, no planejamento das atividades, no diálogo que nas salas que incentivam a expressão dos alunos, a fim de que ocorra uma aprendizagem transformadora. **Essa repercussão aparece em todas as atividades realizadas pelo professor, até quando ele expõe seu trabalho, nas atividades realizadas, gerando êxito no aprendizado dos seus alunos.**

**OEP1:** Sim. Quando vejo o profissional docente mostrar clareza e domínio em seu trabalho, oferecendo aos seus discentes um ensino de qualidade e com objetivos alcançados. **Os professores ainda contam com outras formações** para o aperfeiçoamento de suas práticas são as formações rede municipal e **formações do PACTO PELA APRENDIZAGEM Alfabetização na Idade Certa**, apresentado no webinar formativo do programa estadual Oferecido pelo Escola Digna.

**OEP2:** Sim. Pois os professores demonstram segurança nas suas ações pedagógicas para o crescimento de aprendizagem dos alunos e melhora a qualidade de ensino da escola. Mas para além da formação inicial esse professor quando adentra na escola, já recebe as orientações do orientador pedagógico, **participa das formações em rede municipais e ainda temos as formações do PACTO PELA APRENDIZAGEM Alfabetização na Idade Certa**, apresentado no webinar formativo do programa estadual oferecido pelo Escola Digna, que é disponibilizado a todos os professores do estado do Maranhão.

Observa-se então que todas as gestoras e orientadoras pedagógicas percebem essa repercussão da formação inicial nas práticas docentes. G2 relata que essa repercussão também é vista na afetividade dos professores com seus alunos, e ainda diz que a afetividade facilita a aprendizagem desses alunos. G2 ainda menciona em sua fala a expressão aprendizagem transformadora. Nessa perspectiva, Freire (1987, p.17) comenta: “a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais”. Freire fala em autêntica luta, em superação para essa possível transformação. A escola é um espaço de estudo, de busca de conhecimento, de sistematização do saber. E nesse espaço é imprescindível que haja um ensino que atenda essas especificidades de crescimentos intelectuais, o qual é implementado a partir do funcionamento de

diversas funções comandadas pelo sistema educacional e que precisam ser revistas, estudadas, levadas a discussão, e por último pela implementação da prática docente. Ainda buscou-se saber o que diz Gatti (2017, p. 734), que interpreta como segue:

Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais, (GATTI 2017, p.734)

É apontada por Gatti a importância de se refletir sobre a formação de professores, é como se tudo circulasse à sua volta. Nas falas dos sujeitos, é confirmada a participação da orientação pedagógica, explicitando que esse professor precisa de outros aparatos para o bom desempenho de sua função; assim, não basta só uma boa formação.

Portanto, refletir sobre esse aparato é crucial, isto é, que o professor receba além de uma formação, também sustentação, por meio de orientações para a efetivação das atividades docentes, ações que articulem os demais participantes envolvidos no âmbito escolar. Todavia, não só no que se refere a recurso humano, mas boas condições de trabalho, valorização do profissional da educação, participação mais direta desses profissionais na construção das políticas educacionais fazendo, assim, da escola um espaço completo.

Nas falas das gestoras e das orientadoras, percebe-se o valor que dão à formação e ao trabalho dos professores. Ainda que encontrem dificuldades no caminho „educação“, as declarações permitem entender que a prática docente é uma atividade eclética, a qual se movimenta na troca de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem e nesse movimento, construindo saberes. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1987).

Por conseguinte, a análise a seguir das falas das gestoras gerais e orientadoras participantes desta pesquisa é feita a partir da seguinte pergunta:

relacione a formação inicial com a política de formação de professores da educação básica.

**G1 A política de formação de professores sofre mudanças constantes, observamos que a 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). Nesta resolução vemos os interesses do governo à frente das necessidades de aprendizagens dos alunos da nação brasileira e vemos um grande passo dado a um retrocesso na educação. Uma política restrita, fechada, direta e alienadora.**

**G2: As políticas de formação de professores estão ligadas a interesse dos grandes financiadores da educação no Brasil como o banco mundial dentre outros, esses com um objetivo de formar mão de obra qualificada e distanciar os homens e mulheres de formação para emancipação a exemplo disso temos a BNCC que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.**

**OP1: As políticas de formação de professores atuais visam à manutenção do sistema capitalista e do neoliberalismo que desvaloriza o ensino elaborado capaz de transformar uma sociedade.**

**OP2: A LDB nº 9394/96, já mencionava em seus textos que a formação de professores, no Art. 64... A formação de profissionais fica a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a BNCC. As políticas de formação de professores já visavam uma Base Nacional Comum para o território brasileiro, bem como o PNE, posso afirmar que é uma política que contribuiu para uma melhor qualidade do trabalho docente.**

Os relatos dos participantes apresentam uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais as quais são descritas pelos sujeitos como forma de domínio sobre o que compõe o currículo da educação básica. O G1 descreve alguma característica sobre essas políticas, chamando-as de restritas, fechadas, diretas e alienadoras. Sobre formações de professores nesse viés, buscou-se refletir sobre o que diz Freire na sua obra „*Pedagogia da Esperança*“. Para Freire (2017, p.70): “o sectário nada cria. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todo custo impor a sua, que não é opção, mas fanatismo”. Um egoísmo e dominação impiedosa. Freire (2017, p.71) prossegue: “o radical, rejeita o ativismo e submete sempre sua doação à reflexão”. As políticas de formação de professores, especificamente a BNC de 2019, é um documento fechado que determina ao currículo da formação de professores seguir o que estabelece a BNCC.

Sobre questões pertinentes a esse aspecto da política educacional, Gatti (2017, p.) esclarece que:

Observou-se um incremento nos investimentos públicos em educação nos últimos vinte anos, com alguns ganhos importantes, como o atendimento quase universal na primeira etapa do ensino fundamental, a redução da evasão e da defasagem idade-série, ampliação do atendimento na pré-escola e nas matrículas no ensino médio e no profissional. No entanto, ainda se mostram graves problemas na trajetória escolar das crianças e jovens que se constituem em enormes desafios às políticas da educação em seus efeitos.

A fala do participante denominado de OP1 relata que “as políticas de formação de professores atuais visam à manutenção do sistema capitalista e do neoliberalismo, que desvalorizam o ensino elaborado capaz de transformar uma sociedade”. O neoliberalismo propõe o modelo educacional baseado no trabalho alienado que está ligado à divisão de classes sociais, onde o direcionamento da educação escolar é primeiramente para o mundo do trabalho, enfatizando uma educação unilateral, mais técnica e reprodutiva (RESENDE e SILVA, 2017). Não é num currículo fechado que se tem êxito. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Nessa mesma linha de raciocínio, Freire continua a afirmar que a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens, (FREIRE, 1996). É viável que se tenha um suporte formativo que seja também crítico. A política de formação de professores é contrária a uma transformação para emancipação defendida por Freire e por estudiosos adeptos da educação emancipadora e que seja verdadeiramente de e para todos.

Por fim, a última pergunta direcionada à equipe gestora busca respostas para a identificação das demandas da escola pública no município de Vargem Grande: “Quais as demandas da escola pública? Especifique e conte quais as maiores dificuldades (dentro dessas demandas) encontradas na sua escola, que têm impedido as realizações dessas demandas de forma mais urgente?”

**G1:** São muitas: quantitativo de tudo, alunos, funcionários, tudo o que envolve escola, além disso, temos também informações, registro que são nos solicitados, planejamentos de todos os segmentos, nível de aprendizado de todos os alunos da escola. Ainda temos os projetos, avaliação internas e externas, tudo com prazos definidos. Sendo que ainda temos os conflitos que implicam em demandas sociais. As maiores dificuldades estão por muitas vezes nas atividades de organização dos planejamentos e orientações para o trabalho pedagógico, não temos um calendário para formação escolar. Aqui no município iremos receber um curso de Formação Liderança Educacional que é só para gestores gerais das escolas oferecida pelo Centro Leman, nos preparará para atuar em nossas escolas de uma forma que contribuiremos para uma educação com êxito em todo os aspectos. O que impede a organização e realização dessa demanda é a falta de tempo para nos reunirmos para as reuniões pedagógicas, outra maior dificuldade é falta de recursos pedagógicos.

G2: Organização do caixa escolar, organização do conselho municipal de educação, organização de resumo de pontos, movimento mensal e organização dos arquivos em geral. Acredito que quando se tem todo um apanhado e acompanhamento não há dificuldades, e na instituição temos esse acompanhamento, sem falar que as crianças e as famílias estão junto à escola e isso é muito bom. Para nos orientar ainda mais na realização desse trabalho, já está marcada para próximo ano um curso em Formação de Liderança Educacional para gestores, ofertado pelo Centro Leman esse curso irá nos ensinar como levar adiante nosso trabalho.

OPE1: Acompanhamento do administrativo e pedagógico. todo acompanhamento é essencial e as demandas são sempre exercidas a partir de um bom acompanhamento, os planejamentos, as avaliações, as orientações pedagógicas, os atendimentos às famílias, as devolutivas de todo o trabalho realizado na escola para a SEMED. As maiores dificuldades são quando essas demandas são nos solicitadas com urgência, documentos, registros... O que nos impede é falta de tempo para a realização dessas atividades e o que atrapalha a realização do trabalho pedagógico. Ofereço atenção, acompanhamento pedagógico aos professores dentro do que compete à orientação pedagógica somente na medida do possível, pois gostaria de fazer mais.

OPE2: As demandas é todo trabalho, ação que envolve o espaço escolar e seu funcionamento, desde a efetivação de matrícula, elaboração de projetos voltados para melhorar o ensino, manter sempre o aluno frequente na escola. As maiores dificuldades são encontradas no grande amontoado de tarefas burocráticas, de documentos, registros. Além de cansativo consome todo o tempo que poderia ser gasto com o bom desenvolvimento de atividades pedagógicas, suporte ao trabalho do professor, o faço mas considero ser necessário muito mais.

No que concerne às declarações dos sujeitos, todos declararam que as demandas são muitas e que encontram dificuldades em realizá-las, pois se encontram sobrecarregados de tarefas; as orientadoras pedagógicas relatam que o seu tempo é gasto em atividades burocráticas e que deveria ser mais usado no acompanhamento pedagógico. Da mesma forma ,manifestou-se G1, para quem as maiores dificuldades serem ocasionadas “por muitas vezes nas atividades de organização dos planejamentos e orientações para o trabalho pedagógico, não têm um calendário para formação escola. O que impede a organização e realização dessa demanda é a falta de tempo para nos reunirmos, outra maior dificuldade é falta de recursos pedagógicos”. Em relação ao que relata o gestor, recorre-se ao Art. 13, parágrafo V, da LDB nº 9.394/96, em que consta o seguinte:

- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Como se vê, é garantido na LDB esse momento para o planejamento.

Todavia, percebe-se no relato dos participantes que não existe um calendário para esse momento de planejamento. G1 e G2 ainda comentam que irão participar de um curso para gestores intitulado por Formação em Liderança Educacional, ofertado pelo Centros Leman e que já estão com datas marcadas. Para Paixão (2010, p.50): “a gestão da educação e do ensino está relacionada ao modelo de organização social e às demandas formativas de cada época”. É impossível analisar a gestão da educação sem considerar as políticas postas para ela (PAIXÃO 2010, p. 51). Segundo Libâneo (2016, p.41): “os trabalhos da escola têm se constituído sob as orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial para política de proteção à pobreza associada ao currículo instrumental”. As orientadoras pedagógicas lamentam não poder executar seu trabalho por não disporem de tempo suficientes, tendo que dedicar parte desse tempo em atividades que também são delegadas a elas, junto a uma equipe gestora à qual é incumbida da responsabilidade de muitas demandas.

## **5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por entender que numa pesquisa nem sempre se chega a uma conclusão definitiva, apresentam-se as Considerações Finais como um título provisório, na medida em que esta pesquisa se inscreve na perspectiva da entrada por uma porta que se abre para outras, que permitirão um aprofundamento mais consistente sobre a problemática que deu o impulso inicial para esta investigação.

Nesta pesquisa, enfrentou-se um percurso árduo para chegar às respostas tão necessárias neste processo, percurso também relacionado às inquietações provocadas, à medida em que se adentrava, por meio das leituras realizadas, na rica produção intelectual de estudiosos da área. A formação inicial de professores e o seu relacionamento com a prática docente dos que atuam no Ensino Fundamental I etapa constituiu o tema principal durante os estudos realizados, o que exigiu tempos privilegiados de investigação, de leituras de discussão, de produção escrita e de reflexão.

O objeto estudado já habitava durante alguns anos em reflexões pessoais e nas práticas pedagógicas que esta pesquisadora vivenciava em algumas escolas. O

problema de pesquisa nasceu daí, de uma inquietação constatada após vivências em escolas de Ensino Fundamental I etapa, do município de Vargem Grande/MA, sendo assim formulado: “Como a formação inicial se relaciona com a prática docente de professores do Ensino Fundamental I etapa, no município de Vargem-Grande/MA?”.

Essa problemática induziu a se buscar referências em estudos bibliográficos sobre formação inicial de professores e prática docente e a fazer um levantamento sobre documentos norteadores da educação municipal, estadual e federal. Além disso, no intuito de responder a esse problema, partiu-se para a formulação de objetivos que apontassem caminhos em direção à possível resolução da problemática a envolver a realidade educacional em foco. Então, estudos foram realizados acerca das relações da formação inicial de professores com a prática docente no contexto de uma realidade específica, ou seja, a partir de experiências no Ensino Fundamental I em escolas públicas municipais de Vargem Grande/MA, onde foi desenvolvida a pesquisa em duas escolas públicas municipais situadas na zona urbana.

Quanto à organização do percurso da pesquisa, os estudos teóricos tiveram início com foco na história da formação de professores no Brasil, por meio de investigações em livros, artigos, entre outras fontes, subsidiadas também pela legislação que rege a educação, como a atual LDB – Lei nº 9.394/1996 e as anteriores e as leis mais recentes - a nova BNC da Formação de Professores, Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e documentos locais, como o Plano Municipal de Educação, o projeto de implantação do Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Com base nos estudos realizados à luz do aporte teórico pautado em orientações da Pedagogia Histórico-Crítica vê-se que a educação sofre mudanças de acordo com os interesses vigentes a predominar na sociedade em determinada época, evidenciando que muito ainda se necessita de estudos, de se compreender que o processo de formação de professores não tem um limite, sendo ele inacabado. A formação inicial é a base primeira de sustento da prática docente, podendo, porém, prosseguir com formações posteriores continuadas e de pós-graduações.

O percurso metodológico dessa investigação é de cunho qualitativo, tendo como técnicas de coletas de dados o questionário e a entrevista semiestruturada. Essa escolha se deu por se entender tais instrumentos metodológicos como uma

forma mais adequada e tranquila para os participantes descreverem suas experiências profissionais. Enquanto o questionário possibilitou traçar o perfil de cada participante da pesquisa, a entrevista semiestruturada permitiu compreender o que cada participante entende sobre formação inicial, que efeitos essa formação produz sobre a prática docente, quais as exigências da prática para essa formação; por fim, sobre as relações dessas duas categorias investigadas com as demandas da escola pública.

Reiteradamente, foi nessa direção que seguiu cada questionamento apresentado aos sujeitos. Fez-se uma contextualização sobre a formação inicial e prática docente de professores do Ensino Fundamental I etapa, verificando-se que no modelo de formação que consta nos documentos que dão direção para a construção do currículo dos cursos superiores para professores não há uma epistemologia apurada, considerando os olhares dos estudiosos e pesquisadores das universidades públicas. Concorde-se aqui com o entendimento desses estudiosos, ao considerar que esse documento necessita de uma reformulação feita por quem pesquisa na área, nas universidades públicas e privadas, onde se encontram os atuais e futuros professores.

Acerca das perguntas direcionadas às professoras sobre como compreendem a formação inicial de professores e como percebem os efeitos dessa formação no desenvolvimento da prática docente, estas afirmaram que a formação é imprescindível para que possam atuar em sala de aula, cujos efeitos se percebem na realização das próprias atividades que desenvolvem nesse espaço. Essas respostas revelaram que mesmo com todo o trabalho docente girando em torno da preparação dos alunos para as avaliações externas, como declararam as professoras, elas ainda conseguem colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. Em suma, as professoras ainda explicam que, apesar do montante de trabalho exigido, conseguem perceber os efeitos de sua formação inicial em suas práticas docentes.

Sobre esse ponto, foi-lhes, então, perguntado se os conhecimentos adquiridos na formação inicial têm sido suficientes para o desenvolvimento de sua prática nas atividades escolares de sala de aula. Em respostas diferenciadas, algumas disseram que tais conhecimentos são suficientes, enquanto outras responderam não serem suficientes.

Por essas respostas, observou-se nas falas dessas professoras a compreensão de que os estudos devem continuar e que não é somente com a formação inicial que chegam à obtenção de todo o conhecimento que precisam, mas compreendem a importância de uma formação inicial.

Prosseguindo, as professoras participantes da pesquisa disseram que lhes são exigidos conhecimentos, habilidades, experiências com o trabalho docente, domínio de sala e, acima de tudo um trabalho diretamente ligado com o sistema municipal de ensino, o qual adota um programa de alfabetização ( o Educar Pra Valer) Nas suas falas, relatam a exigência de terem que trabalhar apostilas com exercício de Língua Portuguesa e Matemática todos os dias.

A partir dessas declarações, vê-se que o trabalho docente desenvolvido nas escolas pesquisadas atende aos interesses neoliberais da sociedade capitalista em que se insere, dado que programas como esses são estruturados em moldes empresariais, segundo as exigências quase que exclusivas do mercado de trabalho. Ressalta-se que nesse formato o processo de ensino não avança para uma educação que dê condições para uma formação humana mais solidária com os interesses da sociedade em geral, ou seja, uma educação emancipadora, de natureza libertadora. Sabe-se que tais programas que são adotados nas escolas atualmente acabam por sustentar a competição, a exclusão, o individualismo, contribuindo, enfim, para a destruição do conhecimento historicamente produzido. Apesar disso, os dados coletados revelam ser imprescindível que esse conhecimento seja levado para a vivência na prática docente, mesmo encontrando alguns percalços nessa ida e vinda no campo de trabalho, ou seja, do envolvimento das práticas com o espaço acadêmico, por onde tramitam os conhecimentos científicos.

No tocante à formação inicial, à pergunta sobre se essa formação se relaciona com a prática docente, os professores responderam positivamente, ressaltando a evidente e necessária relação entre a teoria que adquirem na universidade e a prática em sala de aula.

Finalmente, as falas das gestoras e orientadoras pedagógicas, revelaram dificuldades, angústias e inquietações, que apontam caminhos para novas pesquisas e reflexões.

No que concerne às gestoras, elas conseguem perceber inúmeras repercussões da formação inicial na prática docente das professoras em sala de aula, que enfatizam que as professoras compreendem em qual ano/série, devem fazer determinado trabalho, como deverão ser abordados os assuntos trabalhados, sua adaptação com o nível de conhecimento e necessidades de aprendizado dos alunos, organização do seu trabalho. Percebem também essa repercussão quando os professores e professoras organizam suas sequências didáticas com base nos objetivos de aprendizagem.

Os relatos das orientadoras pedagógicas revelam que essas repercussões se desenvolvem quando o profissional docente mostra clareza e domínio em seu trabalho, oferecendo aos seus discentes um ensino de qualidade e com objetivos alcançados. As professoras ainda contam com outras formações para o aperfeiçoamento de suas práticas. São as formações em rede municipal e formações do Pacto pela Aprendizagem e Alfabetização na Idade Certa, apresentado no Webinário formativo do programa estadual oferecido pelo Programa Escola Digna do Estado do Maranhão. Entende-se que, se vista por essa lógica de orientação empresarial, os professores da rede municipal são bem assistidos em termos de formação, o que pode potencializar a sua prática.

Com isso, as declarações das gestoras e orientadoras pedagógicas, quando relacionam a formação inicial com a política de formação de professores da educação básica, revelaram uma política educacional que se configura sem qualificação, dado atender a interesses neoliberais e capitalistas, o que nos leva a compreender que não servirão para formar uma educação humanitária e emancipadora..

Sobre as demandas da escola pública e as especificações sobre as maiores dificuldades encontradas na escola, as declarações analisadas revelam que nas escolas as demandas são muitas, e isso impede a realização de um trabalho de qualidade. Nas falas é revelado que na escola não há um calendário de planejamentos, o que impede os ajustes e organização do andamento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, repercutindo diretamente nas aulas; além disso, as professoras não dispõem de tempo para esses ajustes.

Sobre a informação de que os gestores já estão com data marcada para iniciar uma formação de Liderança em Educação (oferecida pelo Centro Leman, a

ser realizada em Sobral-CE), observa-se nesse fato um trajeto para o possível fracasso do processo educacional, na perspectiva do que se entende das orientações educacionais advindas da Pedagogia- Histórico-Crítica; na verdade, em tais modelos empresariais reconhece-se um retrocesso educacional.

Nesse ponto, volta-se a indagar: como as professoras conseguem colocar os conhecimentos aprendidos na formação inicial se são impulsionadas a fazer um trabalho fragmentado sob aquelas orientações? Outra dúvida, como conseguem trabalhar sem a organização do planejamento? Por quem é elaborado esse planejamento, quando existente? E a alfabetização e aprendizagem, preconizadas no âmbito da política, tão cobradas pelo sistema municipal, são realmente de qualidade? O que os alunos estão de fato aprendendo? Estão decodificando, ou apenas adaptando-se a responder a exercícios planejados na perspectiva daqueles programas? E como se desenvolve o trabalho da gestão e orientação pedagógica com uma sobrecarga de burocracias e registros a executar?

Sabe-se que as respostas encontradas não são perenes, pois o mundo passa por transformações constantes. As indagações e curiosidades ainda são muitas e dão origem a novos questionamentos, a outros problemas, indicando caminhos para novas pesquisas e novos olhares sobre a formação e a prática de professores, descobrindo esse mundo em constante movimento.

A pesquisa revelou que a formação inicial de professores tem dado sustento para a prática docente, como enfatizado. Entretanto, em meio a tudo isso os professores declaram que esta prática tem sido desenvolvida a partir de um trabalho pensado pelos reformadores da educação com o objetivo centrado, atualmente, nas pedagogias hegemônicas que atendem aos interesses capitalistas e neoliberais. Este é um saber fragmentado, que não possibilita a emancipação humana, segundo princípios pedagógicos histórico-críticos.

A pesquisa trouxe também revelações a respeito das práticas das professoras referentes às maiores exigências, que são a alfabetização dos alunos e o uso de materiais apostilados com exercícios de Língua Portuguesa e Matemática aplicados todos os dias nas salas de aula. Para tanto, recebem uma formação como suporte para otimizar essa aplicação. De fato, tal trabalho é realizado cotidianamente, porém, segundo declararam, é pouco usado o conhecimento adquirido na formação

inicial para a prática docente referente a esse trabalho, o que leva a se inferir que o tempo em sala de aula é todo destinado para as atividades relacionadas às aplicações das avaliações externas.

Ainda, a pesquisa leva a compreender que a concepção de formação inicial de professores a predominar no sistema de ensino daquele município constitui uma forma hegemônica estimulada pelo sistema educacional em geral, que tem negado formas mais profícuas de conhecimento de cunho histórico e crítico. Entende-se que o processo de ensino ainda se mostra fragilizado, vindo de um sistema com tímida adesão às necessidades das pessoas de maior vulnerabilidade socioeducacional e econômica e ainda contribui para fortalecer os conhecimentos hegemônicos que são pautados nos objetivos empresariais, portanto de orientações neoliberais enriquecedoras da hegemonia em questão. Dessa forma, fica restrito um conhecimento amplo que envolva as disciplinas escolares e proporcione aos educandos um ensino de qualidade dentro de parâmetros emancipatórios e democráticos.

Quanto à resistência à repercussão de concepções e práticas hoje hegemônicas sobre a formação, é necessário que os profissionais da educação se posicionem de forma crítica e acreditem e defendam os conhecimentos adquiridos em sua formação universitária. Há que acreditar mais em suas práticas em sala de aula e não se deixar inteiramente à mercê do que preceitua o sistema contemporaneamente. Por fim, pode-se afirmar que as políticas educacionais para serem reformadas devem contar com a participação dos professores pesquisadores, dos sempre atuantes nas salas de aula, em especial dos que enfrentam condições precárias na cotidianidade do trabalho que realizam.

Portanto, encerram-se aqui as considerações “finais”, talvez com mais dúvidas, pois são várias as situações que necessitam ser estudadas, uma vez que o conhecimento é sempre um processo em constante construção. A formação inicial, embora imprescindível a todos os professores, nunca dará conta, por si só, de todos os conhecimentos necessários para uma prática docente rica e de qualidade. Os seus efeitos são notados, mas precisam de fato fazer diferença ao serem praticados; produzir sentidos, enfim.

Por fim, é imprescindível se ter a consciência de que o trabalho docente se faz com o envolvimento de diferentes pessoas: pessoas que amam, que choram,

que sorriem, que ficam tristes... Precisa-se, pois, compreender que o absoluto não existe, que a escola tem uma atribuição mais importante do que ensinar a ler palavras, mas compreender que isso se faz num contexto, numa situação, num todo que não é, com certeza, homogêneo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, Marly *et al.* O estado da arte formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores Iniciantes: Egressos De Programas De Iniciação À Docência. Artigo • **Rev. Bras. Educ.** • 2018 • <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>. Acesso em 07/02/2023.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Mônica Folena Lopes; OLIVEIRA, Maria Marly de. Paulo Freire: teoria e prática na educação: *In*: WEBNAR GRE AGRESTE CENTRO NORTE., 2021, Caruaru. **Vídeo** [...]. (1h 51m 51s). Publicado pelo canal GRE Caruaru. Caruaru, 21 jul. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=1la\\_x2DnYmc&t=4382s](https://www.youtube.com/watch?v=1la_x2DnYmc&t=4382s). Acesso em: 11 nov. 2021.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

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

BARROS, Kelly Cristina da Silva. **Formação inicial de professores do Ensino Fundamental I: da polivalência à interdisciplinaridade**. 2016.80 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARROS, Kelly Critina da Silva. **Formação de professores de nível fundamental I: da polivalência à interdisciplinaridade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. Cultura como práxis. *In*: BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade da Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama**: Brasil: Maranhão: Vargem Grande. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/vargemgrande/panorama>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: FNDE, 2013a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/4386-resoluçãocdfndenº-10-de-18-de-abril-de-2013>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013b.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

BOHRER, Marcos. A Pedagogia Histórico-Crítica E A Avaliação.  
[https://reitoria.ifpr.edu.br > uploads > 2017/03](https://reitoria.ifpr.edu.br/uploads/2017/03).

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa; MORAES, Lélia Cristina Silveira. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no maranhão: em discussão propostas e ações. **Revista Cocar**, Fortaleza, n. 1, p. 249-269, jan./jul. 2015. Acesso em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/627>. Acesso em: 30 out. 2021.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de, MARTINS, Paulo. **A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Acesso em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em . Acesso em 20/5/2009. DEMO, P. A nova LDB: ranços e avanços. 12.ed. Campinas: Papyrus, 1997. (Magistério formação e trabalho pedagógico).

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que donald schön não entendeu luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=rV\\_5U\\_QAAAAJ&citation\\_for\\_view=rV\\_5U\\_QAAAAJ:35N4QoGY0k4C](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=rV_5U_QAAAAJ&citation_for_view=rV_5U_QAAAAJ:35N4QoGY0k4C). Acesso em: 30 jan. 2022.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora da UNESP/Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

DUARTE, Newton. **O que revelam e o que escondem as disputas sobre os currículos escolares**. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 h 15 min). Publicado pelo canal Histraeb - História, Trabalho e Educação no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aWIGdvDSwbk>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton; GAMA, Carolina Nozella. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. Botucatu: Interface, 2017.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. **A PRÁTICA DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS** Revista Teias v. 12 • n. 25 • 212-224 • maio/ago. 2011 - Ética, Saberes & Escola.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro coa pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, 23).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2015

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO LEMANN *et al.* QEdu. **Ideb: o que é**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/ideb#o-que-e>. Acesso em: 12 dez. 2021.

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

GATTI, Bernardete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1999. p. 9-49.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. Ed. Atlas, 4. ed. - São Paulo : 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Recife, v. 3, n. 2, p. 81-89, jan./abr. 2005.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. (Publicações Dom Quixote).

GUEDES, Diego Hellere Ferreira ; SILVA, Lucas Vieira de Lima ; ABREU, Márcia Kelma de Alencar. **A prática docente na perspectiva freireana: reflexões preliminares**. *Id. on Line Rev. Psic.* V.10, N. 31. Set-Out/2016 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Histórico - cidades. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/vargem-grande/historico>, acesso em 22/02/2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976

LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio. **Formação de professores das séries iniciais**: o pedagogo em questão. 2015. 226 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/135951>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; LAVOURA, Tiago Nicola. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015 <http://www.perspectiva.ufsc.br>

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Práticas de Ensino e a Abordagem da Diversidade Sociocultural na Escola. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, ciência da educação?** Organização Selma G. Pimenta. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

Luckesi, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação / Cipriano Carlos Luckesi.* - São Paulo : Cortez, 1994. - (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial: Poder Executivo**, São Luís, n. 111, p. 1-29, 11 jun. 2014. Suplemento. Disponível em: [https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, P.L.O.; PAPI, S.O.G. Professor Iniciante. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MELO, Belisa Maria da Silva. **Prevenção ao uso de drogas na escola: da formação à prática pedagógica em espaços colaborativos.** 2018. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2387/TESE%20BELISA%20DEFESA%2014-1%20Concluida.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.* *In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MONTEIRO, Roseanne Márcia Silva Marques. **A formação continuada de professores do Ensino Fundamental no município de Vargem Grande**: reflexos na prática docente. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

MORGADO, José. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NASCIMENTO, Ilma Vieira; MELO, Maria Alice. A capes e a regulação da formação de professores da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 3, set./dez. 2015.

NOVAES, Natália. Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do Ensino Fundamental I. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: [https://mestrados.uemg.br/phocadownload/userupload/lucas.santana/DISSERTACA O2018\\_13.pdf](https://mestrados.uemg.br/phocadownload/userupload/lucas.santana/DISSERTACA O2018_13.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

NONO, Maévi Anabel. **PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS INICIANTE**S – UNESP/São José do Rio Preto - maevi@ibilce.unesp.br MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti - Universidade Presbiteriana Mackenzie/Universidade Federal de São Carlos

NÓVOA, António Sampaio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: **NÓVOA, A. Os professores e sua formação**. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1994.

NÓVOA, António. **Formação de professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

NOVOA, António. **Formação de professor e trabalho pedagógico**. Lisboa: Editora Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professor e trabalho pedagógico**. Lisboa: Editora Educa, 2002.

NUNES, Cristina de Barros. **No território das ideias sobre ciência, tecnologia e sociedade**: formação inicial de professores para os anos iniciais escolares. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemáticas) - Instituto de Educação Matemática Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª edição, Universidade FEEVALE. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil, 2013.  
PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisa, formação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Felipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. *In*: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-193.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências**: desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2011.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Prática pedagógica em alfabetização**: espaço, tempo e contemporaneidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PIMENTA, S. G.. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA? *Cad. Pesq.* São Paulo, n94, p 58-74, ago 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

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

PIRES, Elocir Aparecida Corrêa. **A formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de ciências**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado - Programação de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

POTTMEIER, Sandra; GUILHERME, Luiz Herculan de Sousa; FISTAROL, Caique Fernando da Silva. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Psicologia da Educação**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 182-186, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i1.13038>. Acesso em: 12 nov. 2021.

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**: IDHM: Vargem Grande. Brasília, DF: IPEA/PNUD/FJP, 2017. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/211270>. Acesso em: 10 jan. 2022.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande: UEPB; Natal: UFRN, 2007. Disponível em: [http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos\\_socio\\_filosoficos\\_da\\_educacao/Fasciculo\\_09.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande: UEPB; Natal: UFRN, 2007.

RESENDE Stela Galbardi de; SILVA Roseli Gall do Amaral da. **O NEOLIBERALISMO**: desigualdades educacionais e a alienação. Universidade Estadual de Maringá - UEM, Faculdade de Astorga, Mestrado em Educação, Astorga, PR. E-mail: [stela.galbardi@gmail.com](mailto:stela.galbardi@gmail.com). *Colloquium Humanarum*, vol. 14, n. Especial, Jul-Dez, 2017, p. 565-573. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000994.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa social métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

RIGAL, Luís. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. *In*: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 171-194.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação Inicial de Professores: implicações com a educação básica. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Marmenia Nogueira. O pensamento educacional de Dermeval Saviani: trabalho, educação e os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. *In*: JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1., JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 7., 2016, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2016. Disponível: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/O-PENSAMENTO-EDUCACIONAL-DE-DERMEVAL-SAVIANI-TRABALHO-EDUCAÇÃO-E-OS-PRESSUPOSTOS-DA-PEDAGOGIA-HISTÓRICO-CRÍTICA.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SAVIANI, Demerval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. *In*: CUNHA, Célio da *et al.* **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília, DF: MEC/SASE, p. 15-29. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Apedagogia Histórico - Crítica - You Tuber**. Professor emérito da Unicamp e pesquisador emérito do CNPq. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). *In*: SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SERRAZINA, Lurdes (coord.). **Relatório do Projecto Professores e novas competências em Matemática no 1º ciclo**. Lisboa: FCT, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, I. S.; PAIXÃO, M. S. E. Política e legislação educacional. São Luís: UemaNet, 2010.

SOUSA, Rodrigo Augusto; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 35, p. 160-162, set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639620>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e a formação de professores**. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-193, 2000. Disponível em? <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VARGEM GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Geral de Ensino. Coordenação de Educação Especial. **Projeto de implantação do Centro de Atendimento Educaional Especializado – CAEE.** Vargem Grande: Semed, 2018.

VARGEM GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Vargem Grande-MA (2015- 2024).** Vargem Grande: Semed, 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F.; SOARES, Enílvia R. M. **Dever de casa e avaliação.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In:* VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo. Editora WMF/Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Vigotskii, Lev Semenovich, 1896-1934 V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey.** Tradução José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Editora Massangana, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **As políticas de formação de professores nos Estados Unidos como e por que elas afetam vários países no mundo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

### ENCONTRO I

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** professores, gestores e coordenadores da I etapa do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Vargem Grande/MA.

Convite feito de forma virtual por meio de plataformas on-line, contendo explicação acerca do escopo e desenvolvimento da pesquisa no que concerne à aplicação do questionário e à entrevista semiestruturada.

### APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO - OBJETIVO

Este questionário objetiva coletar informações sobre a identificação dos participantes da pesquisa, sua formação acadêmica e experiência profissional como pré-requisitos para posterior realização de uma entrevista semiestruturada

### PROCEDIMENTOS PRÉVIOS

- Agradecer pela disponibilidade em participar da pesquisa.
- Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- Explicar as informações contidas no termo de consentimento de entrevista.
- Solicitar a assinatura do termo de consentimento de entrevista.

- Entregar uma via assinada pelo pesquisador para o entrevistado.

**IDENTIFICAÇÃO:**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Escola em que trabalha: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Tempo de exercício na função: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: ( ) 20 a 30 anos; ( ) 30 a 40anos; ( ) 40 anos a mais

Formação Acadêmica (Curso): \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Pós- Graduação em: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

1ª) Você já participou de uma pesquisa antes?

2ª) Como se sentiu ao ser convidado(a) para participar desta pesquisa?

3ª) Qual a sua opinião sobre pesquisas que investigam a formação e prática docente de professores do ensino fundamental?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>
<b>ENCONTRO II</b>
<b>PARTICIPANTES:</b> professores da I etapa do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Vargem Grande/MA.
<b>ENTREVISTAS:</b> primeira aplicação.
<b>TÓPICOS EM ANDAMENTO:</b> compreensão acerca da formação inicial e das exigências da prática docente do professor no ensino fundamental I etapa, em <u>escolas públicas de Vargem Grande/MA;</u>
<b>REGISTRO:</b> PERGUNTAS NO GOOGLE FORMS
a) <b>A) OBJETIVO:</b> <u>analisar as exigências da prática docente do professor no ensino fundamental I etapa, em escolas públicas de Vargem Grande/MA;</u>
<b>ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES</b>
<p><b>PARTE I:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecimento às professoras/professores pela disponibilidade em participar da pesquisa. Essa conversa foi realizada, via whatsapp ou google meet;</li> <li>• Informar sobre as regras para a realização da entrevista via google forms enviada pelas plataformas on-line, whatsapp ou e-mail;</li> <li>• Explicar o objetivo da pergunta.</li> <li>• Envio do roteiro de entrevista, via whatsapp ou e-mail;</li> </ul>

**PARTE II: iniciando a entrevista**

a) Comente o que você compreende sobre formação inicial de professores, e em seguida explique como você percebe os efeitos dessa formação no desenvolvimento da prática docente.

b) Os conhecimentos adquiridos na formação inicial têm sido suficientes para o desenvolvimento de sua prática nas atividades escolares de sala de aula como professora/professor? explique quais as principais exigências da prática docente no ensino fundamental I etapa.

c) Na sua opinião, como a formação inicial se relaciona com a prática docente?



**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I ETAPA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE-UFMA-MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:** relações com a prática docente

O instrumento tem o objetivo de coletar dados para analisar a formação inicial e a prática docente como se relacionam no Ensino Fundamental I etapa em escolas municipais de Vargem Grande/MA, cuja finalidade é a construção do trabalho de dissertação em desenvolvimento, realizado por **Jerusa Roiz de Sousa**, aluna do Mestrado em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilma Vieira do Nascimento.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**PARTICIPANTES:** gestores e coordenadores pedagógicos escolares da I etapa do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Vargem Grande/MA

**PARTE I:**

- Agradecimento às professoras/professores pela disponibilidade em participar da pesquisa. Essa conversas foi realizada, google meet;
- Informar sobre as regras para a realização da entrevista via google forms enviada pelas plataformas on-line, whatzap ou e-mail;
- Envio do roteiro de entrevista, via e whatzap ou -mail;
- Explicar o objetivo da pergunta.

**IDENTIFICAÇÃO:**

Função: \_\_\_\_\_

Tempo de exercício na função: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Local de Trabalho: \_\_\_\_\_

**TÓPICO DE APREENSÃO:** relações entre a formação inicial de professores do Ensino Fundamental e as demandas educacionais no município de Vargem Grande/MA, no contexto das políticas direcionadas para a educação básica;

**OBJETIVO:** identificar as demandas educacionais no município de Vargem Grande/MA, no contexto das políticas direcionadas para a educação básica.

1. qual sua concepção sobre formação inicial de professores?
2. você consegue perceber as repercussões da formação inicial na prática docente dos professores em sala de aula?
3. relacione a formação inicial com a política de formação de professores da educação básica.
- 4)Quais as demandas da escola pública? especifique e conte quais as maiores dificuldades (dentro dessas demandas) encontradas na sua escola, o que tem impedido as realizações dessas demandas de forma mais urgente?

## APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**FUNDAÇÃO** instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO EM**  
**EDUCAÇÃO**

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Prezado (a) Participante,**

Vimos convidar V. Sa. para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: relações com a prática pedagógica**, que está sendo desenvolvida por Jerusa Roiz de Sousa sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Ilma Vieira Nascimento, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Nesta pesquisa propomo-nos a analisar as relações entre a formação inicial e a prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental I (primeira etapa), a partir da experiência em escolas públicas do município de Vargem Grande/MA.

Como procedimentos de coleta de dados serão utilizados um questionário de entrada e entrevista semiestruturada com os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (primeira etapa), em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande. Também serão realizadas entrevistas com os gestores e orientadores pedagógicos das mesmas escolas. Para a realização da coleta de dados a partir do roteiro de entrevista semiestruturada estão sendo organizados dois encontros, com datas prevista para os meses de outubro e novembro do ano em curso.

Entendemos que a pesquisa contribuirá para a ampliação do conhecimento no campo da formação inicial e da prática pedagógica, mais especificamente no âmbito local em que se localiza o campo empírico da investigação. Além disso, ajudará a perceber as repercussões da formação inicial dos professores da I etapa do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA na prática pedagógica que realizam.

Afirmamos o nosso comprometimento em seguir todos os procedimentos éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais relativos aos processos de coleta de dados e aos demais procedimentos adotados no desenvolvimento desta pesquisa (Resolução nº 501/2016, do CEP/CONEP). Desse modo, reconhecemos a liberdade e a autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, comprometendo-nos com o respeito aos direitos humanos dos participantes, bem como em não praticar quaisquer formas de arbítrio ou autoritarismo, comprometendo-nos, portanto, com o respeito aos valores e identidades culturais, sociais, morais, bem como aos hábitos e costumes dos participantes da pesquisa.

Comprometemo-nos, ainda, com a garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, dando total esclarecimento sobre seu sentido e implicações, assim como total confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Esclarecemos que para participar da pesquisa, V. Sa. não terá nenhum custo e nem receberá nenhum tipo de vantagem financeira. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é tratado pela pesquisadora ou pela escola. Esclarecemos, outrossim, que os resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação de mestrado da pesquisadora e por meio da produção de artigos e apresentações de trabalhos em eventos científicos. Em todos esses trabalhos, V. Sa. não será identificado, comprometendo-nos em garantir total sigilo quanto ao seu nome e informações confidenciais.

Cumpre-nos, por fim, esclarecer que por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa as informações coletadas por meio de V. Sa. serão conservadas, findo o qual serão destruídas. Reafirmamos o nosso compromisso em tratar a sua identidade conforme padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, como referido, sendo as informações coletadas utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo uma a ser arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao participante. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável.

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

---

JERUSA ROIZ DE SOUSA  
Mestranda do PPGE/UFMA

---

PROFA. DRA. ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO  
Professora Orientadora -PPGE/UFMA

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, contato \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, declaro que fui informado(a), de maneira clara e detalhada, dos objetivos da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: relações com a prática pedagógica**, tendo esclarecido quaisquer dúvidas sobre a minha participação. Declaro, também, saber que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro, outrossim, que concordo em dar meu assentimento para a participação na pesquisa em pauta e que recebi uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para o qual me foi dada a oportunidade de ler e, assim, aprofundar o meu conhecimento sobre o estudo em desenvolvimento.

Nome da Pesquisadora: Jerusa Roiz de Sousa

Endereço: Rua Fleurigama, Nº 639, Bairro: São Miguel. Vargem Grande/MA.

Telefone: (98) 99215-1297

E-mail: roizjerusa@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFMA - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal do Maranhão

Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética, CEP: 65.080-040, São Luís - MA

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: [cepufma@ufma.br](mailto:cepufma@ufma.br)

Vargem Grande/MA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora