



**VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY
MASTER'S DEGREE IN EDUCATION SCIENCES**

SURAMA ARAÚJO DUTRA NOGUEIRA

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ETHOS PEDAGÓGICO À PLURIVALÊNCIA DAS
FORMAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS**

*TEACHER TRAINING: PEDAGOGICAL ETHOS TO THE PLURIVALENCE OF
DIDACTIC FORMS FOR THE EARLY YEARS*

FLÓRIDA – USA

2019

SURAMA ARAÚJO DUTRA NOGUEIRA

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ETHOS PEDAGÓGICO À PLURIVALÊNCIA DAS
FORMAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS**

*TEACHER TRAINING: PEDAGOGICAL ETHOS TO THE PLURIVALENCE OF
DIDACTIC FORMS FOR THE EARLY YEARS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Veni Creator Christian University, na área de Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Diego Rocha Guedes de Almeida.

FLÓRIDA – USA

2019

International Cataloging-in-Publication Data

Library - VCCU

S961f Araújo Dutra Nogueira, Surama

Teacher training: pedagogical ethos to the plurivalence of didactic forms for the early years/ Surama Araújo Dutra Nogueira. – Flórida-USA: Veni Creator Christian University - VCCU, 2019.

135f.

Dissertation (Master's Degree in Education Sciences) - Veni Creator Christian University - VCCU, Flórida-USA, 2019.

Advisor: Diego Rocha Guedes de Almeida, PhD

1. Teaching and plurivalence. 2. Educational theory and practice. 3. Initial years. 4. Skills and abilities. 5. Teacher training.. I. Title.

CDU 573

SURAMA ARAÚJO DUTRA NOGUEIRA

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ETHOS PEDAGÓGICO À PLURIVALÊNCIA DAS
FORMAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAS**

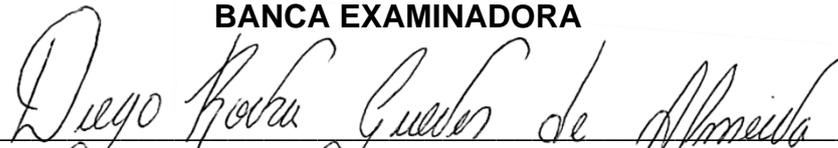
*TEACHER TRAINING: PEDAGOGICAL ETHOS TO THE PLURIVALENCE OF
DIDACTIC FORMS FOR THE EARLY YEARS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Veni Creator Christian University, na área de Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diego Rocha Guedes de Almeida.

Aprovado em: 19/12/2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Diego Rocha Guedes de Almeida
Orientador


Prof. Dra. Amanda Micheline Amador de Lucena
Professor Examinador 1


Prof. Dra. Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
Professor Examinador 2

Aos valentes professores dos Anos Iniciais, que assim como eu, assumem com nobreza o compromisso da plurivalência no exercício de suas atividades pedagógicas.

A minha Júlia, que possa imbuída deste exemplo, encontrar nos estudos a base firmadora para suas realizações pessoais e profissionais. Que jamais se intimide diante das adversidades e com sabedoria e fé ajude a construir um mundo justo e humanizado.

Aos colegas de profissão que contribuíram diretamente na construção desse estudo por meio das valiosas contribuições aqui copiladas e descritas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de misericórdia e amor, por me escolher e me capacitar ao tão nobre exercício da plurivalência na missão de formar e educar.

À minha família. Minha Júlia, a quem um dia sonhei inspirar e que, na verdade, me inspira a buscar um mundo mais fraterno, justo e humano por meio da Educação.

Ao meu amado Júnior, esposo zeloso e companheiro que não mediu esforços, atenção e compreensão para que este sonho de ser *Mestre* tornasse real.

A minha „mainha“ por tamanha dedicação, por vigiar minhas noites de estudo, embora preocupada, se esforçou para compreender meu momento de crescimento profissional, mimando-me sempre com aquele cafezinho com leite e cheiro na cabeça transmitindo-me a proteção divina que, só a mãe, Deus confiou tamanha responsabilidade.

Expresso o especial agradecimento pelas colaborações, seja no tratamento dos dados, seja pela leitura e contribuições a partes deste texto, aos colegas de estudo e profissão... Que Deus os abençoe!

Aos mestres, professores que ao longo dos meus estudos embasaram minha formação, sendo espelhos e reflexos diários diante das ações que devo propagá-las no exercício da docência e das que jamais as colocarei em prática.

A todos o meu muito obrigado!

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

Rubem Alves

RESUMO

É comum encontrar trabalhos e pesquisas acadêmicas nas ciências da educação que versem sobre a formação dos professores. Estes trabalhos buscam preencher as lacunas que remetem as falhas da prática docente com relação à aplicação do conhecimento formal necessário ao currículo escolar do estudante. Vários caminhos são apontados como possíveis soluções para este problema, este trabalho, que insere-se no escopo de análise das práticas docentes irá incorporar em sua mostra científica a relação entre os conhecimentos teóricos e a prática em sala de aula sob uma ótica da pluralidade como ponto difusor em termos de solução para as questões apresentadas. A etapa educacional escolhida para a pesquisa são os Anos Iniciais, sabendo que este é o momento em que outras habilidades que não apenas o conhecimento teórico do professor é requerido. É neste ponto que retornamos para o momento da formação docente, e neste intuito como a pluralidade poderá auxiliar este profissional no cumprimento de seus deveres no lócus de sua atuação, a sala de aula. Para que possamos captar a percepção dos professores com relação ao desígnio desta dissertação usamos como metodologia a elaboração de uma entrevista individual e posteriormente um grupo focal realizado com profissionais da cidade de Patos – PB.

Palavras-chave: Docência e pluralidade. Teoria e prática educacional. Anos iniciais. Competências e habilidades. Formação do professor.

ABSTRACT

It's common to come across academic work and researches in the education sciences that talk about the teaching formation. These works seek to fill in the gaps that refer to the flaws in teaching practice in relation to the application of the necessary formal knowledge to the student's school curriculum. Several paths are pointed out as possible solutions to this problem and this academic work, which inserts within the scope of analysis of teaching practices, will incorporate in its scientific exhibition the relationship between theoretical knowledge and classroom practice from the perspective of plurivalence as a diffuser point in terms of the solution to the presented questions. The educational stage chosen for this research is the Early Years, knowing that this is the moment when other skills, and not only the theoretical knowledge of the teacher, are required. It is at this point that we turn back to the moment of teaching education, and in this way how plurivalence can assist this professional in accomplish of their duties in the locus of their performance, the classroom. In order to caption the teachers' perception regarding the scope of this dissertation, we used as methodology the development of an individual interview and later a focus group conducted with professionals from the city of Patos – PB.

Keywords: Teaching and plurivalence. Educational theory and practice. Initial years. Skills and abilities. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Dimensões da Formação Inicial e Continuada | 41 |
| Figura 2 - Temas Contemporâneos Transversais | 46 |
| Figura 3 - Saberes Docentes Plurivalentes | 67 |
| Figura 4 - Categorização da Pesquisa | 71 |
| Figura 5 - Formação Inicial e Continuada do Professor BNCC | 113 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Áreas.... | 72 |
| Tabela 2 - Professores Participantes: ano e área de atuação | 73 |
| Tabela 3 - Formação Continuada dos Participantes | 84 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Demonstrativo dos Professores Plurivalentes da Rede Municipal | 78 |
| Gráfico 2 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa: faixa etária | 79 |
| Gráfico 3 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa: tempo de docência | 80 |
| Gráfico 4 - Tempo de Conclusão da Licenciatura Pedagogia dos Participantes | 82 |
| Gráfico 5 - Outra Formação em Nível Superior dos Participantes | 83 |
| Gráfico 6 - Formação Lato Sensu dos Participantes | 84 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| AI | Anos Iniciais |
| EF | Ensino Fundamental |
| EB | Educação Básica |
| FP | Formação de Professor |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| FUNDEB | Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização da Educação Básica |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| BNC | Base Nacional Comum |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| TT | Temas Transversais |
| TCT | Temas Contemporâneos Transversais |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| H | Hora |
| MIN | Minuto |
| Nº | Número |
| P | Página |
| ART | Artigo |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| Parfor | Plano Nacional de Formação da Educação Básica |

| | |
|--------|--|
| PB | Paraíba |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |
| UNDIME | União dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| TICs | Tecnologia da Informação e das Comunicações |
| SEDUC | Secretaria Municipal de Educação |
| CP | Coordenação Pedagógica |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| RESUMO | I |
| ABSTRACT | II |
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES | III |
| LISTA DE GRÁFICOS | IV |
| LISTA DE TABELAS | V |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | VI |
| | |
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 OBJETIVOS | 21 |
| 1.1.1 Objetivo Geral | 21 |
| 1.1.2 Objetivos Específicos | 21 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 23 |
| 2.1 OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA NA PRÁXIS DOCENTE: a fragilidade da formação docente para prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental | 23 |
| 2.1.1 Práticas docentes em território colonizado: a formação <i>sui generis</i> da docência no Brasil | 26 |
| 2.1.2 Educação para Anos Iniciais no Brasil: uma questão de gênero? | 29 |
| 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: dissonâncias entre a legislação educacional e a fragilidade da prática docente em sala de aula | 33 |
| 2.3 UM ENSAIO DOCENTE PARA UM SER PROFESSOR PLURIVALENTE | 42 |
| 2.4 A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES NO EXERCÍCIO DA PLURIVALÊNCIA | 50 |
| 2.5 FORMAÇÃO CONTINUADA: eixo constituinte para o desenvolvimento das práticas plurivalentes em sala de aula | 59 |
| 2.6 ENSINANDO SE APRENDE A ENSINAR | 63 |
| 3 CONCEPÇÕES DO APORTE METODOLÓGICO: da construção aos | |

| | | |
|----------|---|------------|
| | resultados da pesquisa | 69 |
| 3.1 | TIPO DE PESQUISA | 69 |
| 3.2 | LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 71 |
| 3.3 | PARTICIPANTES DA PESQUISA | 73 |
| 3.4 | INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS | 73 |
| 3.5 | TÉCNICA E ANÁLISE DE DADOS | 75 |
| 4 | ENTRE OS SABERES ADQUIRIDOS DURANTE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES..... | 76 |
| 4.1 | RESULTADOS E DISCUSSÕES: dos saberes docentes às concepções do processo de formação | 77 |
| 4.2 | PONTOS E CONTRAPONTO DA EXPERIÊNCIA DOCÊNCIA: um diálogo experiencial das (<i>in</i>)certezas das práticas e da criticidade do processo formativo | 86 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 116 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 121 |
| | APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 127 |
| | APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR..... | 129 |
| | APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA..... | 130 |
| | ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO - SEDUC | 133 |
| | ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO - CP..... | 134 |

1 INTRODUÇÃO

A educação enquanto instituição da sociedade é um ponto fundamental para compreensão de toda e qualquer ação social. A educação assume perspectivas de grandes proporções históricas, filosóficas, culturais e sociais que transcendem a sala de aula em seus processos de ensino e de aprendizagem. Nesse interim, a práxis docente é concebida como único caminho responsável por harmonizar essas perspectivas de desenvolvimento humano. Destarte, este trabalho pretende aprofundar os conhecimentos sobre o principal agente da educação, o professor. Nestes termos, o professor, não deve ser visto como um instrumento mecânico de transmissão de ensino e/ou conhecimento, mas, sobretudo, como um ser social em processo contínuo de construção.

A escola em sua dimensão metodológica deve ser vista como um lugar de formação dos saberes teóricos que serão postos em prática tanto para o estudante, quanto para o professor. Assim, a escola apresenta-se como foco desta pesquisa por deter o monopólio da transmissão do conhecimento formal a partir da instituição da modernidade. No entanto, este trabalho reconhece, de forma clara, que a escola não é o único espaço em que se concretiza e dissemina o conhecimento. Tendo em vista que sua aquisição ocorre em universos e situações diversificadas, pois a aprendizagem é compartilhada com o âmbito familiar e social em que o estudante está inserido.

É na instituição de ensino que estudantes e professores constroem uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982) baseada na vivência e na troca de conhecimentos que são necessários e imprescindíveis para o cumprimento da matriz curricular proposta para o ensino de cada etapa. Considerando como critério a valorização dos conhecimentos prévios e experiências radicadas ao aprendiz durante sua existência, o ato de aprender torna-se prazeroso tanto para quem aprende quanto para quem ensina mediante os resultados. A descoberta de novos saberes e a (re)descoberta dos saberes já existente prepara o estudante para a cidadania, transferindo-lhe além de conhecimentos, valores e preceitos éticos e morais, para a conquista da liberdade de reflexiva e da autonomia para atuar em sociedade.

A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem-se como as etapas que fundamentam a da educação básica, pois desenham e fomentam os conhecimentos necessários à formação acadêmica do estudante. Nesse contexto, é indispensável considerar que o exercício da docência para os anos iniciais requer do professor uma gama de saberes para integrar e contextualizar o ensino, uma vez que este assume um papel de plurivalência, essa palavra norteia a ideia central desse estudo. A plurivalência transcende o termo polivalência (BRASIL, 1999) que corriqueiramente já é empregado para classificar e até reconhecer o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que no exercício da docência leciona todos os componentes da matriz curricular. Assim, esse termo é aqui empregado para trazer a tona àquele que desempenha múltiplas funções, neste caso atuam em diversas áreas de conhecimento na execução daquilo que lhe é incumbido, além de cumprir inúmeras e incontáveis tarefas no âmbito escolar.

Nos últimos vinte anos, a Educação do Brasil foi norteada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que acendem em seu texto a necessidade da promoção de uma aprendizagem interdisciplinar (BRASIL, 1999). A interdisciplinaridade é a arte da comunicação existente entre as áreas de conhecimento e seus respectivos conteúdos, de modo que os saberes se constituam sem que seja possível mensurar o grau de importância de cada um, parte da premissa de que um conhecimento se integra e completa o outro. Em sucessão aos Parâmetros foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que continuamente faz menção ao contexto interdisciplinar em sala de aula, ambiente em que se constitui a prática docente.

Neste contexto é requerido ao professor habilidades e saberes que convergem ao ensino integral e interdisciplinar, ou seja, “ensinar tudo a todos”. Esta é uma questão que inevitavelmente nos remete a uma preocupante análise acerca da formação do Ethos pedagógico das formas didáticas inerentes à concepção formativa do profissional do magistério tendo em vista a relevância da função que irá desempenhar para o desenvolvimento dos processos de aquisição das aprendizagens das crianças que estão matriculadas e frequentam a Educação Básica. De algum modo, a competência interdisciplinar deve caracterizar o professor, isto implica no desempenho habilidoso das práticas plurivalentes, ou seja,

planejar situações múltiplas de aprendizagem, traçar o percurso metodológico, estabelecer objetivos, delimitar a relevância mediante o que se deve ensinar no ano/série de atuação e acima de tudo, ministrar com segurança os conteúdos que serão abordados.

Diante do exposto é visível a falta de comunicação existente entre o conteúdo acadêmico abordado e o conteúdo necessário para o desempenho da prática docente educacional disseminado nos cursos de formação inicial do professor, sobretudo, na Licenciatura Plena em Pedagogia, assinalando para uma formação frágil e fragmentada do conhecimento. Basta observar o ementário de um Curso de Pedagogia e a realidade que o recém-professor encontra na sala de aula, seu locus de atuação. O intuito desse estudo não é desconsiderar as contribuições teóricas de Vygotsky, Piaget, Montessori, Pestalozzi, Rousseau, Freire, entre outras, que de fato fundamentam o curso que forma o Pedagogo, sobretudo, nos aspectos de como ensinar e como perceber a condição de aprendizagem de cada indivíduo. O foco aqui é ponderar a necessidade de renovar os conhecimentos pedagógicos, considerando a relevância dos aspectos metodológicos como os conteúdos que deverão ser ensinados aos estudantes dos Anos Iniciais, a fim de reconhecer que os currículos dos cursos de formação de professores, sobretudo de Pedagogia, necessitam passar por análise e alterações.

A escolha do tema em tela foi motivada por dois fatores preponderantes vivenciados e pouco compreendidos no percurso de minha trajetória profissional na Educação. Essa motivação deu-se em virtude das minhas experiências, a primeira deles é decorrente com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a segunda, do Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia trabalhando diretamente com a formação de professores. A partir destas duas questões empíricas é possível pensar como um tema que aparentemente é muito ventilado em termos de teoria nas Ciências da Educação não encontra resposta da prática do cotidiano dos professores que já atuam em sala de aula e daqueles que ainda estão em processo de formação. São recorrentes as queixas dos professores, sobretudo dos Anos Finais, que os estudantes chegam a essa etapa do ensino com muitas incapacidades curriculares e pouco domínio de competências básicas como leitura, escrita e raciocínio lógico, atribuindo aos Anos Iniciais à responsabilidade de tais fragilidades.

A discussão norteadora desta pesquisa pauta-se, portanto, na formação inicial dos professores e no exercício plurivalente necessário aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por envolver diversos aspectos que consistem nos saberes da docência em sua amplitude: saberes científicos, saberes acadêmicos, saberes pedagógicos e os saberes que são oriundas da experiência docente. No título deste trabalho discorreremos sobre um Ethos do professor, ou seja, um conjunto de julgamentos e valores que o professor incorpora ao longo de sua formação. Toda essa identidade é posta em jogo na sala de aula, em que professores diferentes, com vivências diferentes e conseqüentemente com valores diferentes, devem atender a uma mesma demanda e enquadrar-se em um ser professor deixa em dúvida se ele consegue executar em sua totalidade. As demandas relativas à plurivalência, também mencionadas no título deste trabalho, surgem como ponto difusor de discussões e críticas, reconhecendo que o produto final entregue pelas universidades em preparar o professor para atuar como tal em sala de aula e que este não se constitui do dia para a noite, pois é fruto de uma longa formação teórica, técnica e metodológica.

Dessa forma, é pedra de toque deste trabalho rever as questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em questão aqueles que lecionam nas escolas municipais de Patos-PB, que é o lócus empírico desta pesquisa. Assim, esta dissertação buscar compreender este professor em termos de suas trajetórias e experiências. Buscou-se também analisar as contribuições da escola enquanto lócus de formação continuada para professores no exercício de sua docência relacionando o saber e a prática como elementos constituintes. Além disso, objetivou-se identificar como ocorre o processo de formação do professor e as questões que estão intimamente ligadas aos desafios que estes vivenciam no campo de atuação da docência.

Destarte, esta pesquisa traçou o seguinte percurso: a primeira etapa refere-se a este item, que trata da apresentação e das motivações desencadeadoras para esse estudo, posto em tela os objetivos e todo o percurso metodológico usado no decorrer da pesquisa. Discorreremos sobre a obsolescência programada na práxis docente: a fragilidade da formação docente para prática de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa temática dedica-se a abordagem dos aspectos

históricos do processo de formação do professor das práticas adotadas à sui generis da docência no Brasil. Ainda traz a luz às questões relacionadas à feminização do ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como gênero determinante a esta etapa e os aspectos legislativos que fundamentam e traz legitimidade ao ensino numa abordagem que aponta a fragilidade das práticas pedagógica usada em sala de aula. Enfatiza também as dimensões da formação inicial e continuada do professor para o exercício da plurivalência no que diz respeito à lei e as temáticas contemporâneas e transversais necessárias aos saberes docentes no que se refere às implicações legais e a profissionalização docente nos dias atuais.

Traz a escola como lócus de formação para professores no exercício da plurivalência, onde ponderamos as questões da formação continuada em que a escola é contemplada como espaço que oportuniza os meios para a progressão e qualificação do profissional da docência, visto que ensinando se aprende a ensinar, esse item apresenta alguns aspectos constituintes para a formação do professor, a pesquisa, o planejamento, as capacitações e os estudos que estes proporcionam ao profissional. Ao versar sobre a escola enquanto lócus de formação para professores no exercício da docência optamos por expor os saberes e as inseguranças oriundas da formação inicial e a necessidade da continuidade da formação, das práticas pedagógicas às habilidades mediadoras que constituem a aprendizagem significativa. Esse estudo foi fundamentado nos autores Gatti, Tardif, Imbernón, Saviani, Freire, Vasconcellos, Libâneo, entre outros. Igualmente e para garantir que esta pesquisa tivesse cunho legítimo, nos fundamentamos nos documentos que regem a Educação no Brasil: Diretrizes Nacionais, Lei de Diretrizes e Base, Base Nacional Comum Curricular, demais documentos e decretos oficiais.

Apresentamos o percurso metodológico da natureza ao universo da pesquisa. Foram caracterizados o campo, os participantes, os instrumentos e procedimentos usados para coleta dos dados (entrevista e um grupo focal) e por último como se deu a análise. Por fim, traz em seu bojo a essência da pesquisa: a análise dos resultados compilados contextualizados aos autores e documentos supracitados.

As preocupações desencadeadoras dessa pesquisa perpassam diretamente na capacitação e formação dos professores¹ que estão envolvidos nesse processo. Desse modo, cabe indagar-se sobre algumas questões: a) em que aspectos a formação inicial docente reflete no desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental? b) a licenciatura em pedagogia que habilita o professor para o exercício da docência garante a formação plurivalente com eficiência? E c) é possível afirmar que a formação continuada do professor resulta na melhoria da aprendizagem dos estudantes?

A partir das inquietudes preconizadas acima é preciso (re)pensar o modo de como se habilita professores para o exercício da docência. O profissional do magistério, sobretudo, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o contexto em que a educação é ofertada nesses anos, nos quais, em geral, um único profissional, assume e atua como professor plurivalente de uma turma, lecionando em todas as áreas de conhecimento previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que compreendem a: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso e Educação Física. Além disso, este profissional, ao sair da universidade, deve estar capacitado para lidar com as múltiplas situações aqui já elencadas, para tanto, necessitam de uma formação inicial que favoreça e priorize esse cenário.

Contextualizar o ensino daquele que irá ensinar é, portanto, uma forma de (re)organizar o currículo dos cursos de formação. O domínio dos saberes teórico-pedagógicos e o conhecimento disciplinar-pedagógico carteiam-se as duas exigências para se conceber a formação dos profissionais do magistério, isto favorece o entendimento estrutural do que precisa ser transmitido aos estudantes, do contrário, os processos de ensino e de aprendizagem não atingem seus objetivos e a escola não consegue cumprir fidedignamente sua função social.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

¹Considerando as inúmeras menções feitas aos professores ao longo das abordagens da pesquisa, ajuizamos importante esclarecer que aonde se lê professores, abrange-se aos professores e professoras.

- Interpretar como ocorre o processo de formação inicial do professor e as questões que estão intimamente ligadas aos desafios que estes vivenciam no campo de atuação da docência, a fim de estabelecer parâmetros entre o *Ethos* pedagógico e a pluralidade das formas didáticas exigidas nos anos iniciais da Educação Básica

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar como ocorre o processo formativo do professor e as questões que estão intimamente ligadas aos desafios vivenciados em lócus da atuação docente.
- Considerar o índice de desenvolvimento da educação brasileira visando compreender as possíveis relações existentes entre a formação inicial docente com o desenvolvimento do estudante da Educação Básica.
- Identificar as contribuições dos estágios supervisionados para a formação dos profissionais da Educação, seus pontos e contrapontos.
- Destacar a função pluralente do professor dos anos iniciais e suas implicações na prática.
- Compreender o diálogo entre teoria e prática nos processos formativos do profissional docente.
- Comparar o conhecimento acadêmico ao conhecimento prático da formação e atuação docente no âmbito dos processos formativos.
- Compreender a formação continuada como preponderante ao processo de formação do profissional da Educação.
- Perceber a escola como campo de formação permanente dos profissionais da Educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA NA PRÁXIS DOCENTE: a fragilidade da formação docente para prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Paulo Freire

A educação tem se constituído e até se instituído, ao longo da história da humanidade, de acordo com o momento histórico de evolução vivenciado pela sociedade. A cada momento de transformação, são apresentadas diferentes concepções de homem, sociedade, mundo e educação, construídas no decorrer do contexto sociocultural, histórico, político e econômico dessa sociedade. A partir do século XVI, se intensifica a preocupação com a distinção entre pedagogia (educação dos filhos) e didática (instrução). A escola sofre influências dos ideais humanistas do Renascimento, a fé e a cidadania por parte tanto da teologia católica como da protestante que influenciavam mutuamente a noção de disciplina a ser imposta ao domínio público. Com a retórica, se fortalecia o discurso de que a emoção dominava a razão.

É também neste momento que a escola passa a ser a porta-voz das ideias das classes dominantes, na medida em que o currículo, as disciplinas e a própria estrutura da escola ocidental apenas reproduzem, segundo Bourdieu (1970), as desigualdades existentes na sociedade de maneira mais ampla. Quando a educação passa a ser instrumento de veiculação de uma classe dominante, incide em reproduzir apenas os conhecimentos institucionalizados para o indivíduo e, por sua vez, não propicia a construção de uma consciência em que o homem/ a mulher possa erguer-se como pessoa, como sujeito de transformação de sua realidade e também do mundo.

De acordo com Sá; Francisco Neto (2016) quando a educação passa a ser instrumento de veiculação de uma classe dominante, incide em reproduzir apenas

os conhecimentos institucionalizados para o indivíduo e, por sua vez, não propicia a construção de uma consciência de homem para erguer-se como sujeito de transformação de sua realidade.

Neste escopo, na educação da modernidade, encontramos diversos contrassensos, um deles, por exemplo, é a diferença na forma em que se concebe a educação nas escolas públicas e privadas. A educação escolar pública e democrática no contexto atual requer uma abordagem sociocultural, este pensamento vai ao encontro de Freire (2001), quando retrata essa concepção na perspectiva que toda ação educativa, para que seja validada, deve, necessariamente, a posteriori de uma reflexão sobre o homem como também de uma análise do meio de inserção desse homem, a quem se pretende educar. O homem se torna, nesta abordagem, o sujeito da educação.

A ausência de uma reflexão sobre o homem de forma holística implica o risco de adoção de métodos educativos e diretrizes de trabalho que o reduzem à condição de objeto, de sujeito passivo receptor do conhecimento. Essa concepção de educação vai mais além, traz novas perspectivas a partir dessa visão de homem, que se torna sujeito ativo da educação. O sentido de sujeito aqui utilizado traz um significado de ação, de tomada de consciência para a atuação efetiva em seu meio. Nessa verossimilhança, a educação torna-se fator fundamental para que o homem possa ter uma postura reflexiva, crítica, comprometida com a ação. Em conformidade com Mizukami (2009, p. 95) “a educação é um fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica, que, por sua vez, não é um produto acabado, mas um vir a ser contínuo”.

Diante do exposto nos cabe repensar se as instituições de ensino estão atendendo a formação do sujeito enquanto cômico. Freire (2013) defensor da autonomia do conhecimento nos coloca que

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender (Grifo da pesquisadora), participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2013, p. 26).

Notadamente os processos de ensinar e de aprender estão prenotados acima como sendo intrinsecamente o mesmo processo, equivale a uma prática que

ocorre em conformidade à outra. Vista nessa conjuntura, a escola é um ambiente formador tanto para quem aprende quanto para quem ensina, ou seja, deve ser também percebida como um espaço precetor para o professor que encontra inúmeras realidades não previstas no seu processo de formação inicial no qual de certa forma, configura-se como sendo uma formação frágil e limitada mediante as complexas e variadas situações que este se depara ao chegar à sala de aula.

Essas situações permitem ao professor um novo (re)pensar da sua prática e com isso favorecem o seu aperfeiçoamento profissional e pessoal na medida em que ele desenvolve uma maturidade intelectual a fim de considerar essas práticas que acontecem como objeto de sua análise, tendo em vista a conjectura de alternativas que qualifiquem o seu ato de ensinar e, com isso, melhore os aspectos da aprendizagem.

Assim, a formação do professor não se configura tão somente pela formação teórica recebida pelas instituições legais e formadoras “universidades”, mas vai se constituindo pelo viés da prática, das condições histórico-social-cultural com os quais se constitui o contexto escolar inferindo marcas na vida de cada um dos envolvidos no processo. De acordo com Oliveira (2006, p. 548):

é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressas pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc. (OLIVEIRA, 2006, p. 548)

Trazendo a sala de aula como universo de atuação, o professor assume a missão de modelar a aprendizagem que será adquirida pelo estudante no agora para estruturar o conhecimento futuro, assim é importante considera a possibilidade de transformação da informação lançada em conhecimento de base para outros que surgirão a partir dela. Nesse aspecto, a formação do professor percebe a escola como um espaço central. De acordo com Imbernón (2006), baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam.

A discussão sobre esta temática não se limita ao contexto aqui apresentado, nem tão pouca se apresenta ou se fundamenta como caráter conclusivo. Há muito a

se discutir e se analisar sobre a formação dos professores que atuam e atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - EF, portanto aqui, aborda-se o embasamento para melhor compreender o processo de formação dos professores e as inquietudes atreladas a ele.

2.1.1 Práticas docentes em território colonizado: a formação *sui generis* da docência no Brasil

A educação na modernidade, viabilizada pela escola, tem em sua gênese um modo operandi voltado para as elites. No Brasil, por exemplo, os primeiros cursos superiores, no período de colonização, eram oferecidos aos filhos de grandes latifundiários, que detinham riquezas. Os cursos de Direito e Medicina voltados para a elite da época que determinavam seu status quo, e que ainda no século XXI se configura cursos de status.

Durante o período colonial, mais especificamente entre os anos 1554 a 1759, as principais escolas de instrução elementar foram fundadas por religiosos ligados à Companhia de Jesus comandada pelos padres jesuítas. Com a chegada dos portugueses ao Brasil, houve aculturação dos nativos que habitavam às novas terras, e só mesmo uma educação humanística direcionada para o espiritual poderia se inserir nesse contexto de dominação e instauração de uma cultura que agregasse valor e não que subtraísse os já conquistados. Sendo assim, para Costa (2014) os portugueses trouxeram membros da Companhia de Jesus com o objetivo de converter os índios ao cristianismo e propagar a fé católica, ensinando aos nativos saberes básicos, como ler e contar, pois a alfabetização era o caminho mais propício para atingir este objetivo.

No entanto, as práticas educativas desempenhadas pelos jesuítas se voltavam à política colonizadora; ao longo de um pouco mais de dois séculos esse grupo foi o responsável quase exclusivo pela educação no período; além de ser um ensino totalmente acrítico e alheio à realidade das pessoas da colônia, foi aos poucos se transformando em uma educação elitizada e, em consequência, num instrumento de ascensão social. Além disso, para Souza (2008) o ensino não deveria atrair a classe trabalhadora, uma vez que o objetivo dessa educação era

alfabetizar apenas àqueles que não precisavam trabalhar para sobreviver, porque o crescimento econômico planejado deveria estar fundado na agricultura e no trabalho escravo.

No tocante à profissão docente, os estudos apontam para a temporalidade em que essa profissão vem se constituindo, desde o início do século XIX, originando-se a partir do anseio de organizar o homem como ser social, ou seja, desde quando foi sentida a necessidade de organizar, resguardar, preservar e transmitir o conhecimento já existente às gerações vindouras, como forma de sua afirmação e permanência como ser social.

A questão da preparação e profissionalização de professores no Brasil teve início de forma explícita após sua independência, quando se cogitava a organização da instrução popular. A partir daí, analisou-se as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos. Sendo assim, Saviani (2009) distinguiu os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e a de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.144)

Os primeiros registros conhecidos da profissão de professor evidenciam a observação e o empirismo como pré-requisito para o seu exercício. Em outras palavras, tornava-se professor aquele que observava muito atentamente outros mestres exercendo sua função e ensinava-se da mesma maneira que se havia aprendido. Desse modo, a constituição do ato de ensinar ocorre de modo nada diferente de como se instituíram outras profissões de caráter informal.

Dessa forma, ocorre a institucionalização de um modelo nacional padronizado para a formação de professores, objetivando a profissionalização, colocando em segundo plano sua formação científica. Oliveira (2006) discorre que a formação científica era uma conquista, surgida na década de 1930, no Brasil, que fazia parte de uma experiência alternativa do educador Anísio Teixeira para a formação de professores, contemplando toda uma metodologia baseada na produção científica que visava articular a pesquisa com a formação profissional.

De acordo com Costa (2014) o cargo de professor surgiu bem antes das primeiras instituições educadoras e do desenvolvimento da escrita. O relevante papel de partilhar os conhecimentos que era considerado importante contribuiu para que o ser humano produzisse as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca. Dessa forma, a educação sofreu mudanças desde a antiguidade até os dias atuais.

É pertinente lembrar que, até 1890 tivemos as Escolas de Primeiras Letras que se baseavam num ensino mútuo através do método Lancaster e se caracterizava pela falta de contato entre alunos e professor. Este instruíu um monitor para atender aos alunos da classe e, ao mesmo tempo em que o aluno poderia atuar como um monitor, ele era treinado para ser professor (SILVA; CHAVES; CAVALCANTE, 2016). Em um país que teve sua origem predominantemente rural é preciso pontuar que no interior do Brasil, especialmente na zona rural, eram os proprietários das fazendas que criavam e mantinham as escolas de ensinar a ler e a escrever, mas a maioria dos professores não possuía formação adequada.

Neste contexto surgem os primeiros centros de formação docente no Brasil, as Escolas Normais. Em um momento subsequente a independência, sendo as províncias as principais responsáveis por cuidar do ensino elementar. Contudo, no final do período imperial, a maioria das províncias não tinha mais do que duas escolas normais públicas. Foi apenas no período republicano que se deu início ao processo de instalação de escolas em todo o território nacional, a partir disso é que passaram a tomar providências mais efetivas em relação à formação dos professores.

As Escolas Normais surgiram logo após a promulgação do Ato Institucional de 1834, com a responsabilidade da preparação adequada dos professores e pela correta aplicação dos métodos de ensino. Imediatamente referiu-se a um movimento

em que preponderaram mais ideias que políticas estatais. Isso só se disseminou no período republicano quando houve uma ação efetiva de estabelecimento de um sistema educacional do estado e um espaço construído essencialmente para a escola.

Diante disso, Pereira (2018) lembra que os governantes das províncias foram responsáveis pela educação popular e perceberam que era inviável manter escolas sem professores, assim inaugurou-se o primeiro ciclo de escolas normais nas sedes das províncias. Aliado a isto, surgia à formação de professores sob a responsabilidade dessas províncias apresentada como fragilizada e desprovida de “conceitos” pedagógicos necessários à formação docente.

Nesse ínterim que se institui o Colégio Pedro II formado por um currículo que durava sete anos, compreendendo quatro anos de ensino primário e mais três anos de ensino superior em que os estudos eram constituídos por um currículo extenso e fragmentado com ciências humanas, ciências da natureza e língua estrangeira. Daí nascia à primeira formação, mesmo que de forma rudimentar, para os primeiros professores. Foi a partir do Colégio Pedro II que se estruturou o objetivo de formar professores para as escolas primárias do município da corte e também deu-se início às escolas de Magistério que existem o momento de escrita desta dissertação.

Ainda ressaltando as palavras de Pereira (2018, p 11) “em 1880, a criação da Escola Normal do Município da Corte foi um fato decisivo para história da formação de professores no País”. Nessa ótica em 1927 a escola que ainda funcionava na sede do Colégio Pedro II finalmente ganha sua própria sede assumindo a identidade de Instituição formadora de professores, alterando o seu nome que ainda perdura para Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

2.1.2 Educação para os Anos Iniciais no Brasil: uma questão de gênero?

Os estudos mostram que as escolas normais passaram a receber progressivamente as mulheres a partir do século XIX, pois até então só aceitavam o ingresso de homens. A participação feminina, nas Escolas Normais, provocou mudanças na maneira de organização das escolas em diversos aspectos, dentre eles, espaços e períodos diferenciados para esses sexos uma vez que não era permitido o ensino misto. Desse modo Silva; Chaves; Cavalcante (2016) comentam

que os professores que atuavam nessas escolas eram autodidatas, muitas vezes sem diplomas universitários.

Importante enfatizar que as mulheres eram proibidas de frequentar as instituições imperiais de ensino superior, esse curso, portanto, era a única oportunidade para as mulheres progredissem nos estudos após o primário. Nasce então, a vocação feminina do magistério primário no Brasil.

Quanto à formação profissional docente, Saviani (2009) dedica-se a estudar a história da educação pondera acerca de alguns pontos dos saberes docentes ao longo das escolas primárias no Brasil.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

Para os profissionais da educação que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é delegado o ensino deste segmento, em sua maioria, ao gênero feminino. A mulher genuinamente é provedora do cuidar e do amparar. A sensibilidade maternal munida de compreensão no que tange a transmissão de valores e conseqüentemente saberes é facilmente compreensiva essa relação entre a figura feminina com a professora. Assim sendo é fácil perceber o porquê dessa relação ser tão difundida e ao mesmo tempo corriqueira o âmbito escolar. Em dado momento dessa relação o senso familiar apresenta-se como consenso no espaço escolar.

Os papéis exercidos por homens e mulheres se constituem socialmente e culturalmente ainda com fortes influências históricas configurando o domínio e a relação de poder em que, segundo Bourdieu (1989), determina em sua obra a Dominação Masculina, embasada pela visão de naturalidade que lhe é concebida, em detrimento a figura feminina. Desta forma:

o conceito de gênero, desenvolvido pela teoria feminista na década de 80, refere-se a um sistema de relações de poder baseadas em um conjunto de

qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos atribuídos a mulheres e homens. As relações de gênero (assim como as de classe e raça ou etnia) são determinadas pelo contexto social, cultural, político e econômico. Enquanto o sexo (parte biológica – órgãos) é determinado pela natureza, pela biologia, o gênero é construído historicamente, sendo, portanto, variável e mutável. (SOUZA; CARVALHO, 2003, p. 8).

Levando-nos a refletir que mulheres e homens pertencem a um contexto que transcende as questões biológicas, sendo categoricamente colocados numa visão socioculturais. Neste cenário, mulheres e homens têm a sua identidade estabelecida pela sociedade, em decorrência do meio em que vive e da maneira culturalmente machista como a família, a escola e os grupos sociais mencionam e caracterizam cada gênero. Determinadas profissões, sobretudo à docência para o exercício dos Anos Iniciais, assumem-se seguidos alguns padrões e estereótipos arraigados a conceitos que automaticamente vão se justificando socialmente e culturalmente.

O comportamento patriarcal buscou definir e até determinar as funções masculinas e femininas na educação. Neste panorama é tendencioso que homens assumam cargos de liderança ou lecionem em níveis e etapas mais elevadas, em contrapartida, as mulheres, níveis e etapas iniciais, como Educação Infantil (creches) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerados pela sociedade como níveis elementares, sem importância.

Nesta ótica, à docência exercida pela mulher passa a ser percebida como se a escola fosse a extensão, física e humana da habitação dos estudantes. Freire (1997) assim contextualiza essa questão

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997, p. 9).

Desde modo, a figura da professora apresenta-se como àquela que faz parte da família e com isso a intimidade da relação se constitui. Importa perceber que Freire (1997) coloca sua preocupação em relação a essa familiaridade. Os papéis sociais e afetivos da família e da escola devem estabelecer relação, porém assumir

postura diferente, tendo em vista que os ensinamentos são de competências também diferentes. A família ao cumprir sua função social deve estabelecer uma relação de amor e carinho para fundamentar a formação do ser íntegro que se pretende formar, com princípios e valores éticos e morais. Desta forma, auxilia a escola que, além de dar continuidade aos ensinamentos oriundos da família, prima por formar esse ser com todas as competências e habilidades possíveis imprimindo-lhe o conhecimento das ciências, os conceitos e propriedades dos componentes curriculares que lhe serão exigidos no percurso de sua existência. Assim, a família tem a prerrogativa legal na concepção moral e ética da criança e a Escola, por sua vez, ensina e instiga o desenvolvimento de habilidades e competências por meio da transmissão dos conhecimentos necessários.

A Constituição Federal de 1988 funda que

A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. [...] § 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. § 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. § 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher (BRASIL, 1988, art. 226).

Diante do exposto a família é sopesada como a primeira base educacional do ser humano e é responsável pela maneira com que o “sujeito” em formação estabelecerá relação com o mundo e, principalmente, como irá se localizar e atuar no contexto social. Logo, a instituição de ensino deve ser vista como a continuidade dessa construção, em que as duas instituições, familiar e educacional, assumam-se como fundamentais e sócias, porém com atribuições diferenciadas. Importa mencionar que ambas as instituições, em sua cumplicidade, podem e devem se ajudar, o que não se pode nem se devem é anular-se e assim delegar as funções que lhe são de competência para a outra.

Tiba (2007) baseia-se nesse mesmo contexto e suscita que

A rigor, a educação escolar é diferente da familiar. Não há como uma substituir a outra, pois ambas são complementares. Não se pode delegar à escola parte da educação familiar, pois esta é única e exclusiva, voltada à formação do caráter e aos padrões de comportamentos familiares. A escola nunca deve absorver a educação familiar, pois seu objetivo é preparar profissionalmente seus alunos, cuidando, portanto, da convivência grupal e social. Para a escola, seus alunos são transeuntes curriculares, enquanto para os pais, os filhos existem para sempre (TIBA, 2007, p. 187).

Apesar disso, é comum perceber a inversão de valores e atribuições entre as instituições, isso implica um preocupante cenário no contexto social e emerge a uma reflexão mediante a história da educação, ou seja, a falta de entendimento das funções sociais das instituições implica, ainda, em reconhecer a escola como a extensão da casa dos estudantes. Logo, os Anos Iniciais permanece sendo genuinamente composto por profissionais do gênero feminino, em que a professora assume o parentesco familiar.

Contudo, os cursos de Pedagogia compõem um cenário feminino como se fosse uma subcategoria da Educação. E à docência feita por pedagogos torna-se marginalizada em relação a todas as demais categorias, isso é facilmente percebida quando se estende o olhar para os corredores das escolas nos outros níveis, ou seja, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: dissonâncias entre a legislação educacional e a fragilidade da prática docente em sala de aula

No Brasil, a Educação é um direito garantido na vasta legislação que vigora no país. Esse direito é extensivo a todos e compreende desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. A garantia educacional estabelecida na Lei versa pela melhoria da aprendizagem ofertada pelas instituições de ensino, isto implica dizer que, os processos de ensinar e de aprender estão contidos em amplitude, ou seja, tanto para o estudante que ingresso na vida escolar quanto para o estudante que irá ensinar, o professor. Com a acelerada transformação dos contextos sociais, a Educação precisa se esforçar para acompanhar esse ritmo de desenvolvimento para formar cidadania por meio do conhecimento.

A preocupação com a formação de professores ganhou centralidade ao longo da década de 1990 tanto no que se refere às políticas implementadas no Brasil com vistas a uma determinada melhoria da qualidade da educação, quanto no que se refere às pesquisas e publicações que têm refletido sobre a questão dos saberes docentes, sua profissionalização e os processos formativos capazes de garantir as competências necessárias para sua atuação na sociedade contemporânea.

As instituições responsáveis pela formação do professor não tem conseguido atender às exigências demandadas, quanto à preparação desses profissionais. As novas exigências tornam imprescindível a revisão dos paradigmas de formação dos profissionais para Educação Básica, tendo como princípios basilares alguns indicadores. Essa discussão vem sendo pauta no âmbito educacional trazendo à tona a fragmentada formação acadêmica do professor, assim se faz necessário repensar essa prática formadora.

Braga (2018) corrobora com alguns pontos a serem percebidos no processo de formação docente, a saber:

- Estimular e promover ações que fortaleçam processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- Promover o desenvolvimento e aprimoramento da capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- Reformular os currículos dos cursos formadores, visando sua atualização e aperfeiçoamento;
- Conceber cursos formadores articulados com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea;
- Conceber cursos formadores articulados com a nova concepção e organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os profissionais que atuarão nesse nível de ensino para serem os agentes das mudanças em curso;
- Promover a melhoria da infraestrutura institucional, especialmente quanto a recursos bibliográficos e tecnológicos (BRAGA, 2018, p. 2).

Desde a década de 1990, os sistemas de educação proclamam por uma formação de professores capaz de promover mudanças no processo de ensino. Nessa perspectiva, entre as alternativas, na definição das políticas de intervenção no estatuto da formação dos professores, é elevar o nível de exigência para os cursos de formação inicial do professor e a ampliação da formação continuada. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, Art. 62 determina a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, ainda que admita a oferta em nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima.

Nesse período de elaboração dessa dissertação o sistema educacional no Brasil está regulamentado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, Lei nº 9.394/96, publicada em 20 de dezembro de 1996, em substituição à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. A atual LDB dedica o Título VI aos docentes intitulado: Dos Profissionais da Educação, constituído por sete artigos que tratam desde a formação

profissional, níveis e modalidades de ensino à formação desses docentes para o campo de atuação. Cabe explicitar o art. 61

Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p.34).

Alude ressaltar neste artigo que a formação para habilitação dos profissionais do magistério vislumbra preparar o profissional para atuação nos diferentes níveis e modalidades do ensino associando teoria e prática como processos relacionados ao profissional que terá uma formação qualificada sem desconsiderar a continuidade da formação que acontece em serviço. Cabe reportar a Lei nº 9.394/1996 que faz menção à necessidade de valorização dos profissionais da educação, não apenas no âmbito da qualificação, mas também no quesito da remuneração, progressão funcional e condições dignas para o desenvolvimento de suas atividades.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
I ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
II aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
III piso salarial profissional;
IV progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
V período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
VI condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 37).

A partir da aprovação da referida Lei, a educação básica passa a ser favorecida no tocante ao acréscimo de políticas públicas educacionais voltadas à formação docente. Isto porque, no bojo das reformas educacionais, os especialistas têm associado à melhoria da qualidade da educação básica à formação docente e apontam a defasagem de escolaridade no magistério como um dos sérios problemas da educação brasileira, posto que afeta diretamente os resultados dos indicadores que medem a qualidade do ensino.

Lima (2014) colabora a esse respeito afirmando que

Entre os fatores que podem promover a melhoria da qualidade destacamos a existência de espaços físicos adequados para a prática do ensino de qualidade; a construção de espaços próprios para bibliotecas e informatização por meio do uso de computadores em sala de aula; a existências de currículos bem definidos e adequados às necessidades de cada região; a presença de profissionais qualificados e comprometidos com a escola; maior eficácia no gerenciamento das escolas e o envolvimento da sociedade; o estabelecimento de critérios de avaliação. A garantia e a estabilidade do financiamento são fundamentais para viabilizar essas ações (LIMA, 2014, p. 27-28).

Nessa perspectiva, é possível compreender que a melhoria do ensino pode ocorrer através da qualificação docente e contribui, em definitivo, para a institucionalização da formação continuada. Dessa forma, desde a década de 1990, o Ministério de Educação (MEC), em parceria com os sistemas de ensino, vem ampliando e condescendendo novos programas de formação continuada e formação em serviço para os profissionais da educação básica. Nessa direção, o MEC se incumbiu da elaboração e da implementação de um conjunto de marcos legais e regulatórios, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada em nível federal, estadual e municipal.

Entre os normativos legais, destacamos, para efeito de análise, a LDB, Lei nº 9394/96, o PNE, Lei nº 10.172/2001 e a Portaria nº 1403/2003, que instituíram a Rede Nacional de Formação Continuada. Esses documentos, ao tratarem dessa modalidade de formação, definiram concepções, diretrizes, procedimentos e recursos que determinaram uma política de formação e valorização para o magistério. Com a promulgação da nova LDB - Lei 9.394/1996, surgiram muitas propostas acerca da formação de professores. Contudo, houve um período de transição e, por algum tempo, permaneceram as influências do período anterior.

Em face da nova legislação, o investimento em política de formação de professores passa a priorizar o acesso a níveis superiores e a programas de aperfeiçoamento, de modo que, ao final da década de 90, diferentes programas de formação inicial e continuada são instalados nas Instituições de Ensino Superior - IES, públicas e privadas, tanto na modalidade presencial quanto à distância.

No que concerne à necessidade de organização dos currículos para a formação dos profissionais da educação a Resolução CNE nº 1/2002 aborda que

A legislação atual traz em seu conteúdo a reflexão sobre a necessidade de currículos organizados que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes e das experiências, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o início do curso, do estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso, da identidade do curso de Licenciatura sem ser um apêndice do Bacharelado (BRASI, 2002, p. 45).

Conforme a LDB, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”. E, em decorrência disto, estabelece uma ambiciosa meta na qual estipula que, após a Década da Educação², iniciada nos últimos dias de 1997, “somente serão admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. É a primeira vez que a legislação contempla tal dispositivo. Embora seja difícil de concretizar, mas vale pela intenção e por se constituir fonte de legitimação para os movimentos de reivindicação.

Além disso, a Nova LDB, ao estabelecer a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utiliza a expressão formação de profissionais da educação e, mais adiante, refere-se à formação de docentes. Para melhor compreensão dessas expressões, utilizaremos o entendimento de Freitas (1992, p. 8), que nos parece apropriado para isso. Segundo esse autor, profissional da educação é “aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”.

Para Santos; Batista (2016) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a formação continuada aparece como direito do professor e como instrumento de profissionalização, determinando que ela deva ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino. No Artigo 67, Inciso II, estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar a formação dos docentes em exercício como um direito do professorado, integrante de sua carreira e de política de valorização do magistério.

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar

² Art. 87 (Lei 9.394/96). É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1999, p. 63).

A LDB nº 9.394/96 valoriza a carreira docente e dar destaque a formação continuada. Prevendo, para a carreira do magistério público, progressão vertical e horizontal. A primeira valorando o tempo no exercício de sua função e a segunda a titulação ou habilitação, bem como a avaliação de desempenho. Além disso, prediz o licenciamento periódico remunerado para que os professores possam aperfeiçoar-se profissionalmente.

A Lei coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação. A formação com a referida finalidade terá por fundamentos, segundo a Lei, a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em outras atividades, extra educacionais.

Notadamente o conteúdo veiculado na lei, Título VI, representa a idealização da formação para os docentes de qualquer nação. Em que incidam as discrepâncias observadas empiricamente no dia a dia do professor, é salutar que a legislação já inclua itens discutidos continuamente por associações de professores. Elucidando: obrigatoriedade da formação superior para o docente que está na Educação básica; obrigatoriedade da graduação em pedagogia para desempenhar funções na administração, no planejamento, na supervisão e na orientação educacional; inclusão da prática de ensino de, no mínimo, 300 horas; obrigatoriedade de pós-graduação para quem atua nas IES; progressão funcional fundamentada na titulação e, como já mencionado, ênfase para o aperfeiçoamento profissional continuado, além da preocupação com salários adequados.

Ribas; Schmidt e Carvalho (2003) confirmam que a formação dos profissionais da educação ocorre sem o pertencimento necessário ao exercício docente que torna-se professor mediante o ofício da profissão

a formação do professor não se dá de fora para dentro. Ele se forma, não é formado. A formação não precede o exercício da profissão, ela se dá no

exercício desta. E para que isso aconteça é necessário uma reorganização da escola. É preciso tempo para o professor refletir, é preciso espaço a fim de que os professores se encontrem, estudem, troquem experiências, discutam sobre suas atitudes e ações, reflitam junto sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem e também tenham um salário digno (SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO, 2003, p. 28).

Em contrapartida, a carência de uma formação sólida atrelada à desvalorização do profissional perpassa por questões salariais como também por condições do trabalho docente, que tem sido dentre outras, razões desencadeadoras responsáveis por impossibilitar que a idealização de uma formação consistente de fato incida. Isso traz a tona o anúncio de uma narrativa em que o docente tem suas expectativas na profissão e anseios de progressão frustrada fazendo com que percam o desejo e encantamento pela profissão gerando uma crise de identidade e conseqüentemente um desânimo pela consolidação de sua formação.

Diante das dificuldades e falta de investimento na formação do professor, não se pode negar a relevância de algumas políticas educacionais que contribuíram para esse fim. Pode-se citar o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que trouxe em seu contexto marco político e institucional que consolida com a Lei de diretrizes e base da Educação nº 9394/1996 que traz reformas pedagógicas. Tanto a LDB quanto o FUNDEF define uma identidade para a formação de professores.

A implantação do FUNDEF define que 60% (sessenta por cento) da reserva, através de uma redistribuição dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e estados, sejam destinados a assuntos direcionados aos professores, tal medida ampliou a educação continuada oferecendo autonomia para os municípios no sentido de sistematizar ações de formação e investimento que melhore o trabalho do professor.

Por mais que o FUNDEF tenha obtido resultados positivos no ano de 2007, esse programa foi substituído pelo FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que além de investir no ensino fundamental, investe também na educação infantil e no ensino médio, e multiplica o complemento dos recursos da união, isso implica no acréscimo dos investimentos para a formação dos professores de toda a educação básica.

As constantes mudanças que ocorrem no âmbito social e educacional demandam do profissional docente a busca diária por uma formação atualizada. Recentemente houve a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o Brasil vivencia um marco importante que fará parte da história educacional. Este relevante documento da Educação Básica requer do professor uma formação específica: conhecer em profundidade as novas exigências propostas para a educação. Uma vez compreendidas pelo professor, essas exigências tornar-se-ão fundamentais para a construção de um currículo comum que objetiva consentir aos alunos um ensino igualitário e unificado em todo território nacional. A BNCC é um documento que visa normatizar o ensino básico através de orientações que possam nortear o processo de aprendizagem ao longo das etapas e modalidades que compõem a Educação Básica, estabelecendo parâmetros para o desenvolvimento do currículo escolar. Em seus aspectos conceituais e nas diferentes possibilidades estruturais, a BNCC, assume o protagonismo no ambiente escolar em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE.

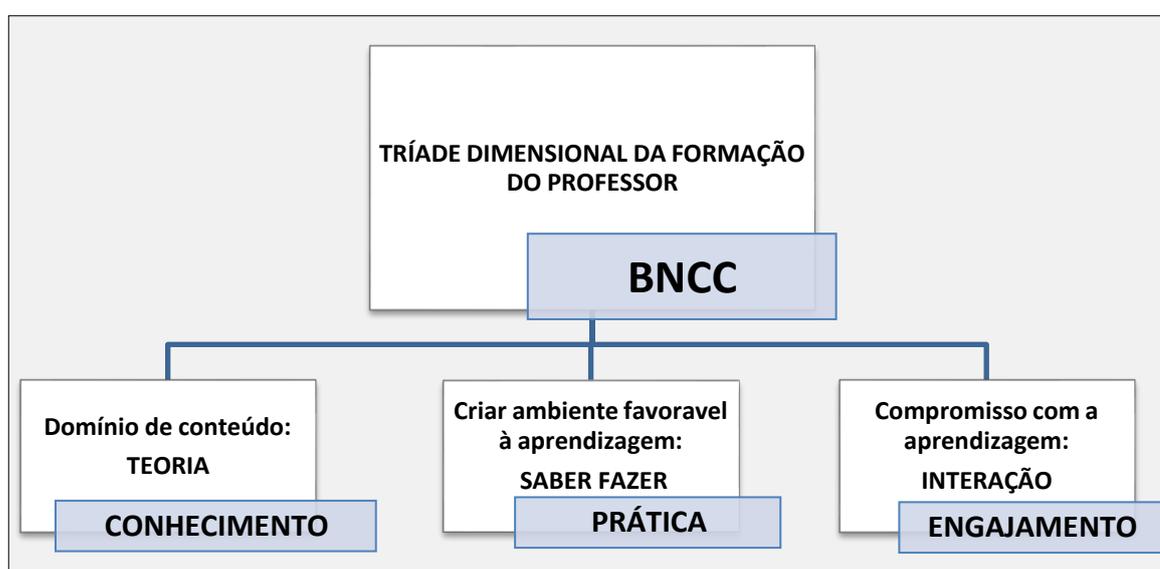
Ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, esse importante documento busca estabelecer uma relação entre o que deve ser trabalhado no currículo escolar no tocante aos aspectos comuns e diversos. O desenvolvimento das habilidades e competências mediante os conteúdos necessários para cada ano/série e cada ciclo escolar deve ser comum em todo território nacional. Já a parte diversificada do currículo deve ser compreendida como a parte em que se respeite a diversidade cultural, regional e econômica do aluno. A BNCC recolhesse o Brasil como sendo um país de proporções gigantescas, não apenas em extensão territorial, mas, sobretudo nos aspectos humanos, econômicos e sociais, denotando assim, de uma população de características diferentes, com hábitos e costumes distintos e, portanto, tem anseios, expectativas e necessidades diversas. Assim, consolidar a aquisição de um conhecimento real ressignifica o ensino e promove uma formação significativa tanto para quem aprende quanto para quem ensina desta forma, promove a formação continuada do professor e melhora a Educação Básica.

A BNCC (2017) aborda em seu texto que a formação inicial e continuada deve ser fundamentada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Importa ressaltar que a primeira dimensão está relacionada ao domínio dos

conteúdos. A segunda dimensão acena o saber, cria e regula ambientes de aprendizagem. A terceira e última dimensão, engajamento, refere-se ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação entre os profissionais de trabalho, as famílias e a comunidade escolar.

Para cada dimensão estabelecida, estão previstas competências específicas expostas na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Dimensões da Formação Inicial e Continuada.



FONTE: Adaptado pela pesquisadora in loco (2019).

De acordo ainda com esse documento, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada. Os cursos destinados à formação inicial detêm-se excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando precária atenção ao “como” o professor deverá ensinar, ou seja, o enfoque é o conhecimento de cada componente curricular totalmente dissociado da didática e das metodologias específicas. Desse modo, se faz necessário em caráter de urgência uma nova formação direcionada a sanar tais falhas a fim de melhorar ou, ao menos, minimizar as distorções no processo ensino e aprendizagem.

Na ótica do CONSED (2017) a implementação da Base Nacional Comum Curricular se configura como oportunidade ímpar para consolidação de uma política estrutural que possibilitará ao Estado promover o aprimoramento da atuação dos

professores em sala de aula vislumbrando impactar de forma positiva o percurso educacional dos alunos brasileiros.

Outro importante documento que assegura algumas metas para a formação inicial e continuada dos professores está amparado pela Lei nº 13.005/2014 do PNE- Plano Nacional de Educação que prevê metas a serem concretizadas até o final de 2024. As metas compreendidas entre 13 a 18 fazem alusão ao aperfeiçoamento a fim de promover uma política nacional de formação de professores da Educação Básica, para tanto, optou-se pela elaboração de algumas estratégias. Para delinear o cenário descrito faz-se necessário destacar as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2014) a seguir:

- META 13 - Estratégia- 13.4: promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;
- META 15 - Estratégia 15.6: promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica. (BRASIL, 2014, p. 34).

No tocante a formação inicial e continuada do professor, as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, além de promover uma política de valorização do profissional do magistério, com metas previstas para serem alcançadas em um plano decenal, trata-se de um planejamento a médio e longo prazo que visa promover o engajamento da União, dos Estados e Municípios para realizar um planejamento local, visando concretizar por meio das estratégias cada meta almejada.

Notadamente, percebe-se que as principais leis e documentos regentes no Brasil e que normatizam a educação nacional estão previstas ações tangentes à formação do profissional da Educação Básica. Importa lembrar que, geralmente, para a melhoria na qualidade da Educação se faz necessário investimentos e sistematizações para efetivação das ações supracitadas anteriormente. Nesse

sentido é função do Ministério da Educação e demais órgãos legislativos articularem políticas Nacionais da Educação junto às demais instâncias legais a fim de desenvolver as competências que são imperativas ao ofício do docente de modo que sejam articuladas ações que promovam o conhecimento prático nos currículos acadêmicos para garantir uma educação eficaz de qualidade.

2.3 UM ENSAIO DOCENTE PARA UM SER PROFESSOR PLURIVALENTE

A educação escolar é vista como um campo de ação no qual constantemente passa por modificação, isso implica diretamente em quão desafiadora torna-se a função do docente. As exigências por uma atuação mais profissional por parte dos professores é ainda maior, isso implica dizer que estes precisam estar aptos a lidar com as mudanças e transformações de cunho curricular, extracurricular além dos diversos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, requerendo do professor a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de outras competências e habilidades a cada dia.

Na sociedade brasileira contemporânea, o processo de formação de professores consiste simplesmente em licenciaturas de curtos períodos e de duração plena, tendo como principais objetivos: a formação para ensinar e pesquisar, uma questão um pouco dicotômica, o que impera uma grande contradição dessas temáticas. Enquanto nas escolas existe uma resistência às mudanças dos antigos mecanismos de gestão e controle burocrático do trabalho, e por outro lado, as diversas disputas e lutas dos professores pelo reconhecimento do profissionalismo docente.

Para Núñez; Ramalho (2008) as discussões sobre a profissionalização da docência se constitui numa das problemáticas-chave das reformas educacionais. No Brasil, essa preocupação tem sido objeto de reflexões críticas por parte de diferentes grupos de pesquisadores e associações, além de estar presente nos documentos das políticas educacionais.

Considerando a importância de profissionais da educação cada vez mais preparados diante das constantes mudanças sociais é necessário reconhecer que o aperfeiçoamento das velhas competências e a aquisição de novas habilidades torna-se imprescindíveis. Desde modo a profissionalização docente deve ser

compreendida como sistêmica e não apenas racional assim, Kimura (2012) tece e confirma tais fundamentos.

A profissionalização é entendida como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional (KIMURA 2012, p. 10).

No que se refere ao processo de profissionalização do professor, é relevante compreender que a formação desse profissional não deve estar centrada apenas no preparo técnico e mecânico como meio de proporcionar melhorias para desempenhar a função na escola ou na sala de aula. Para além desse reducionismo tecnicista, deve-se considerar que o processo da formação envolve diversos aspectos que podem servir de base ao ofício da profissão do professor, dentre eles, os saberes docentes.

Segundo Nóvoa (1992) é imprescindível que os processos de capacitação e formação dos docentes tenham como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho proporcione e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, bem como, promova os seus saberes e seja um componente de mudança significativa no que tange o quesito da profissionalização, sobretudo para o docente que atuará nos Anos Iniciais da Educação Básica, o professor plurivalente.

A reflexão direcionada para essa formação plurivalente do professor é que antiga, porém ainda, pouco evidenciada nos cursos de formação, que ainda são desprovidos em aspectos de relevância. Ofertar uma formação integral aos estudantes inseridos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental perpassa, inevitavelmente, em capacitar o professor para as práticas interdisciplinares dos conteúdos que fomentam e estruturam os conhecimentos básicos, no entanto, tais conhecimentos apenas serão transmitidos com eficácia se o transmissor tiver pleno domínio, fica difícil compreender que alguém possa ensinar aquilo que não sabe.

Propõe-se que, visando a conduzir os estudantes ao domínio dos conteúdos dos currículos escolares, suas metodologias e tecnologias a elas associadas, além de oferecer formação cultural ampliada e dos fundamentos da educação, que se integre teoria e práticas construindo meios de colaboração com as redes de ensino propiciando desde o início “oportunidades de contato regular supervisionado com a escola mediante a sua inserção efetiva no projeto pedagógico por ela desenvolvido favorecendo a abordagem multidisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação (BRASIL, 1999, p. 4).

O desenvolvimento profissional envolve tanto a primeira formação quanto a continuidade desta, ambas articuladas a um processo de valorização da identidade e do profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino, denominadas como ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos, estes diretamente relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos inerentes ao campo teórico da prática educacional e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, sensibilidade pessoal e social.

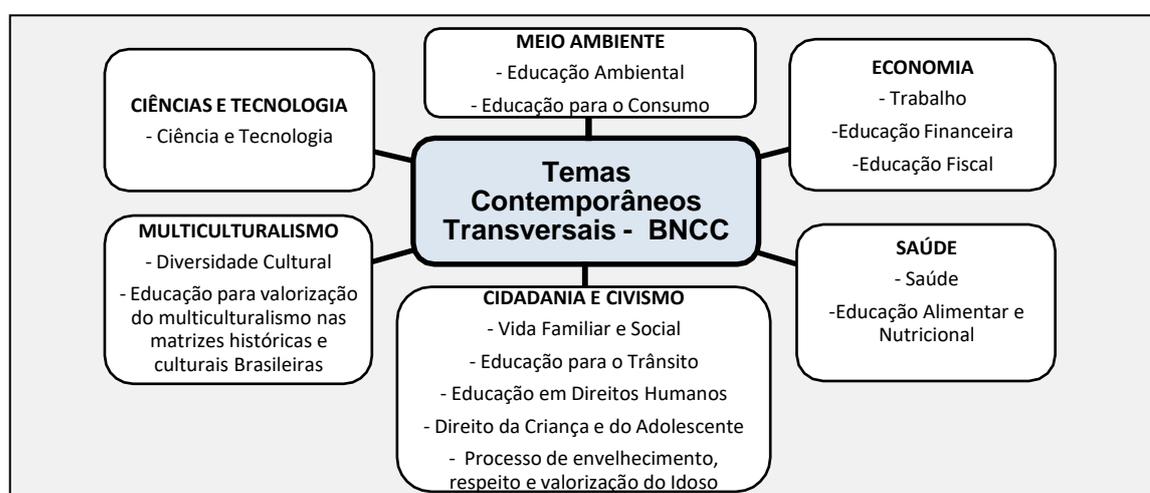
Diante dos saberes necessários à sala de aula, as competências plurivalentes nunca foram tão exigentes quanto na contemporaneidade. O currículo focado em experiências educativas baseadas nas vivências socioculturais dos estudantes, sem dúvida, amplia os saberes que serão compartilhados, mas atribui ao professor outro conjunto de saberes, que vão para além dos saberes teóricos das matrizes curriculares de cada ano/série e adentram nos aspectos da diversidade social e cultural.

Para isso, Libâneo (2010) integra suas contribuições para esse estudo

Com efeito, a diversidade social e cultural e suas características (diferenças de classe social, étnico-raciais, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, as relações desiguais de poder, diferentes redes de saberes, as diversas práticas institucionais), estão presentes na dinâmica das atividades escolares. Reconhece-se nesse currículo uma visão social das questões pedagógicas, em que a aprendizagem está associada à participação em interações sociais por meio de atividades socioculturais que formam o contexto de significações a serem interiorizadas (LIBÂNEO, 2010 p. 6).

Considerando assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo pressupondo conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade contida nesses aspectos. Vale ressaltar que a Educação no Brasil desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) recomenda que o ensino seja interdisciplinar com a abordagem dos Temas Transversais - TT. Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (2017), os TT passam por alterações, antes eram seis temas: Saúde, Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo. Após a BNCC, esses temas receberam a designação de Temas Contemporâneos Transversais - TCT e abordam seis grandes áreas: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde, essas macro áreas conglomeram quinze temas. Para melhor compreensão serão apresentados a seguir em fluxograma.

Figura 2 - Temas Contemporâneos Transversais.



FONTE: Adaptado pela pesquisadora (2019).

Outra diferença entre os Temas Transversais e Temas Contemporâneos Transversais diz respeito à obrigatoriedade de inserção aos currículos escolares da Educação Básica. Os TT adotam natureza flexível enquanto que os TCT são colocados como obrigatórios nas matrizes curriculares das escolas. Os Temas Contemporâneos Transversais em exposição fomentam as dez competências a

serem desenvolvidas pelos estudantes mediante vivências oportunizadas no âmbito escolar propostas pela BNCC (2017) para a Educação Básica.

Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19).

Referindo-se à formação inicial, tão necessária a docência, é preciso entender que esta não oferece ao professor as condições plurivalentes necessárias para que ele consiga enfrentar e solucionar os impasses do cotidiano da sala de aula, diante dos quais nem sempre sabe como lidar, sentindo-se incapaz e até desestimulado. Dessa forma, é indispensável que esses profissionais saibam a importância das formações continuadas, uma vez que estas têm como objetivo contribuir com processo formativo dos professores para a resolução dos problemas e acontecimentos no lócus de atuação. É importante deixar claro que essa preocupação é recorrente com os professores iniciantes, pelo fato de os cursos de formação inicial oferecer, em seus currículos, pouca prática. Em geral, os cursos de Pedagogia canalizam as experiências aos aspectos teóricos e a metodologia, em como conduzir a aula e outras situações é minimizada.

A definição do termo polivalente/ plurivalente pelo Parecer nº 16/1999, seria portanto

o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins (BRASIL, 1999, p. 37).

Na perspectiva do acima mencionado, uma das principais inquietações iniciais da formação do docente diz respeito aos primeiros anos de ensino, fase em que o professor deve estar descobrindo a difícil missão de ensinar, além da limitação de conhecimento da prática pedagógica que lhe será exigida. Portanto, o docente precisa aprofundar seus conhecimentos para ser capaz de exemplificar isso na prática, procurando ter uma formação continuada.

A esse respeito Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004) norteiam a vertente de seus estudos.

a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que são próprias ao trabalho docente é uma das condições essenciais à profissão, embora seja essa formalização uma tarefa que ainda desafia a construção do corpo teórico que defina a Pedagogia como uma das bases da formação docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.102-103).

Convergindo com essa ideia Saviani (2009), endossa que a formação continuada proporcionar a refletividade e a mudança nas práticas docentes, auxiliando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta conhecer as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas, pois a educação de forma integral só se ergue mediante parcerias e a escola torna-se um ambiente propício a isso, além de auxiliar a formação polivalente do professor em permanente estado de formação.

Importa admitir que a formação do professor seja confirmada somente quando esta transitar pelos corredores teóricos, didático-metodológicos e críticos mediante conceitos e práticas que obrigatoriamente lhe serão contrapostos. Segundo Romanowski (2010)

o objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos relacionados ao saber-fazer pedagógico e de gestão; podem ser realizados na modalidade presencial e a distância (ROMANOWSKI, 2010, p. 131).

Embora a formação seja um elemento essencial ao processo de profissionalização, tendo em decorrência o seu caráter eminentemente formativo, configura-se como um fator primordial à construção do papel profissional, ela não se caracteriza como o único aspecto constituinte da profissionalização, mas fomenta sua base. Outras questões englobam o processo formativo do profissional da educação, ainda na perspectiva conceitual de Kimura (2012) aspectos dos quais envolvem alternativas que possibilitem melhorias nas condições de trabalho e de desempenho da função, as práticas pedagógicas que foram sendo desenvolvidas ao longo da trajetória profissional.

Ainda de acordo com a autora supracitada, a profissionalização envolve todas as ações e medidas direta ou indiretamente para produzir melhorias no desempenho das atividades profissionais. Em se tratando do campo da docência implica em mudança de paradigma, devendo-se transpor o modelo dominante, em que o professor assume o papel de mero executor de tarefas previamente elaboradas por especialistas. Pensar em um novo paradigma, que é o da profissionalização, no qual ele deverá assumir a condição de autor da própria identidade profissional, de acordo com o contexto próprio onde é forjada esta identidade, o que sugere uma formação compartilhada, entre quem ensina com quem aprende.

Ademais, Núñez; Ramalho (2008) afirmam que a profissionalização é considerada como um movimento ideológico, à medida que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Além disso, é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. Em outro estudo Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004), entrelaçam o pensamento de Imbernón (2006) e ponderam que a profissionalização pode ser

entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. [...] É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. [...] É um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50).

Diante desse contexto, a definição de profissionalização do ensino tem sido muitas vezes tratada como profissionalismo e ofício, se apresentando também vinculada à questão da (in)competência para ensinar com eficácia. As controversas e polêmicas pelas quais tem passado a dimensão profissional da docência evidencia a dificuldade de enfrentar a profissionalização do ensino e a indefinição da carreira docente. Há uma indução do sentido de profissional para professor competente. Assim sendo, nesse viés o professor de qualidade, como se competência tivesse um

sentido único e absoluto, significando apenas um conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente, desconsiderados os demais fatores que intervêm na formação profissional e a polissemia que envolve o termo profissional e, por consequência, profissionalização.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que a sólida qualificação profissional, contextualizada com a realidade social, ajuda o docente a concretizar o seu ideal de transformar sua práxis e os envolvidos nesse processo de valorização desse profissional. Ademais, espera na sua capacidade e consciência social e política que, o docente pode desenvolver condições que o ajudem a superar a passividade e o conformismo profissional, passando a enfrentar com determinismo e confiança as adversidades profissionais. A formação profissional docente não deve ser compreendida como treinamento, tendo em vista que o professor em seu fazer pedagógico não deve executar sua prática como tarefeiro cumpridor de tarefas, ou pelo menos, não deve ser. Ele deve ser um profissional responsável para discernir o que de fato deve ser executado já que desempenha papel fundamental que influencia diretamente na vida dos estudantes que antes de tudo são sujeitos sociais e, portanto, precisam desenvolver-se de maneira integral, adquirindo o real pertencimento a sociedade.

2.4 A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES NO EXERCÍCIO DA PLURIVALÊNCIA

A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. Paulo Freire

O início da vida profissional para qualquer carreira elucida conflitos entre o saber teórico e o fazer prático das habilidades exigidas pelo ofício a ser exercido. A falta de experiência, o medo e a insegurança são alguns dos elementos que compõem as dificuldades que devem ser enfrentadas ao iniciar uma carreira profissional. Parafraseando Freire (1997) é bem verdade que “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, entretanto, sentir-se pronto perpassa por um processo de mutação. O princípio da carreira contribui para a aprendizagem da profissão que gradativamente vai se constituindo e completando as lacunas deixadas no processo de formação em que a teoria lança-se a prática.

É difícil definir todas as atribuições que são delegadas ao professor e em meio às inúmeras funções exigidas desse profissional, torna-se inevitável refletir acerca da sua formação que deve ser múltipla, ou melhor, plurivalente. Embora sejam processos distintos, ensino e aprendizagem, precisam dialogar entre si. O exercício de formar o futuro formador traz em sua essência certa complexidade, pois ao professor é impressa a imagem de detentor dos saberes, como se este estivesse sempre seguro e convicto dos conhecimentos necessários que serão transmitidos.

A criança, sobretudo, nos Anos Iniciais percebe seu professor com grandeza, com admiração e em muitos casos como o único que sabe ensinar, contrariando inclusive os conhecimentos dos próprios pais. O ato de ensinar passa a ser atrelado à missão de cuidar, ou seja, a docência exige a plurivalência desse professor nesta etapa de desenvolvimento do pequeno aprendiz. Aos poucos, esse professor percebe que além do saber pedagógico também precisa do saber ser pedagógico. O tempo de estudos nas licenciaturas, geralmente de quatro anos, talvez não seja suficiente para formar um especialista imagine um profissional plurivalente. É neste momento que outras preocupações são inseridas ao contexto do professor que além de ensinar os conteúdos, precisa articular como esses conteúdos serão transmitidos e compartilhados em sala de aula. O foco é, portanto a aprendizagem e não o conteúdo. Essa afirmação implica em ressaltar que só se ensina quando se sabe como ensinar.

Desta forma, a escola torna-se lócus de formação do professor, tendo o poder de ensinar a quem ensina, ou seja, na medida em que o tempo passa, o profissional da educação passa a ter mais segura e convicções do caminho a ser trilhado no decorrer de sua atuação pedagógica. As palavras de Tardif (2015) sobre os saberes docentes mediante a formação profissional assim convergem

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo o seu "saber trabalhar". De fato, em toda ocupação, o tempo surge como fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: "a vida é breve, a arte é longa", diz o provérbio em certos ofícios o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida: o trabalho é aprendido através da imersão no âmbito e familiar (TARDIF, 2015, p. 57).

Em se tratando do jovem professor, os embates são ainda mais prolixos. Trata-se de um momento de enfrentamento dos estereótipos profissionais adquiridos ao longo da vida com a realidade que pode determinar, inclusive, o futuro profissional de um professor e sua relação com o trabalho que exerce, uma vez que o docente, com o tempo, vai-se compondo um professor sob sua ótica e a do outro, deliberando sua postura e conduta. Outrossim, se a prática pedagógica modifica o professor, sua identidade, transforma também o método de trabalhar.

Tendo a escola como lócus da contínua formação do professor é importante tecer alguns sentidos a expressão “espaço”. No que se refere ao estudo dos espaços de formação docente se faz necessário, a priori, apresentar a concepção de espaço que fundamenta o estudo. A palavra supracitada pode adquirir diversas formas de interpretação, ainda mais quando é relacionada com o campo das ciências humanas e sociais. Etimologicamente o termo espaço pode ser definido como um lugar mais ou menos definido que pode ser ocupado por algo ou alguém, ou ser usado para determinado fim; uma extensão contínua e indefinida na qual as coisas existem e se movem. O espaço escolar é compreendido como o ambiente em que teoria e prática se encontram e se confrontam; é também um lugar de acontecimentos intensos de constantes no que se referem às ações humanas e do próprio conhecimento, que se transforma conforme a evolução social por meio das interações dos sujeitos inseridos no contexto. Em suas palestras e suas publicações, Gatti (2019) aponta para os novos cenários de formação docente no Brasil e amplia as discussões no que tange as poucas mudanças que aconteceram ao longo dos anos nesse processo formativo, embora sejam transparentes as inúmeras mudanças constituintes da sociedade.

O papel de educadores é central na educação escolar a qual se concretiza a partir da ação dos trabalhadores da educação nas condições estruturantes de políticas e programas educacionais e das posturas legislativas. No entanto, o trabalho de educadores também se constitui a partir de mediações e relações constituídas no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades (GATTI, 2019, p. 11).

Decerto há diferentes espaços e estratégias voltados à formação profissional. No caso da formação de professores, é possível considerar desde as primeiras vivências escolares aos cursos de magistério, faculdades presenciais, cursos à distância, cursos de formação continuada, assim como experiências familiares e a própria vida pessoal. Afinal, o campo é vasto. Todavia, há um espaço da formação de professores que talvez não seja percebido, ou melhor, não se tenha tomado consciência, mas que também é um espaço de formação, esse espaço se chama Escola. É também na escola que a formação do professor ocorre, num movimento em que o sujeito ensina e aprende por meio de diferentes elementos que conduzem à construção de uma identidade profissional.

O espaço escolar passa a ser considerado como um ambiente privilegiado para a formação docente, uma vez que favorece a apropriação de saberes e que propiciar a humanização, possibilitando a socialização entre os partícipes desse contexto escolar. Apontar a escola como espaço favorável para a formação docente é, a fino trato, reconhecer que a formação deste profissional está diretamente relacionada à proposta de conferir ao professor o título de professor-pesquisador. É nesse contexto escolar que a dicotomia existente entre teoria e prática se distancia, de modo que a formação em continuidade favoreça a constante busca por novos saberes, quer sejam teóricos ou metodológicos, numa reflexão crítica sobre o pensar e o fazer pedagógico que lhe compete.

Ademais, é no contexto escolar que o professor iniciante, por meio da prática pedagógica, terá a chance de, gradativamente, superar as dificuldades enfrentadas nas primeiras experiências profissionais. Em conjunto, com outros profissionais da escola, a formação docente ganha uma estrutura mais encorpadas que atuará a serviço da construção do profissional da educação. É por meio da superação dos dilemas vivenciados na sala de aula que o docente passará a desenvolver ou não a autor realização no trabalho profissional.

Diante desse contexto, Nono (2011) doutora em Educação discorre em seus estudos a preocupação das formas em que se concebe a formação de professores, sobretudo, os iniciantes, afirma que

Espaços coletivos, nas escolas, para discussão do ensino desenvolvido pelos diversos professores - em etapas diferentes da carreira - e, portanto, para explicitação e discussão dos conhecimentos profissionais de cada um deles e das formas de utilização de tais conhecimentos em situações

específicas de ensino parecem ser fundamentais não apenas para professores iniciantes, mas para a comunidade escolar de uma forma geral. A criação destes espaços representaria, mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes (NONO, 2011, p. 37).

Nóvoa (2002) além de dissertar a respeito dos desafios da profissão docente busca compreender o contexto social e processo de mudança da sociedade contemporânea corrobora como Nono (2011) ao expressar que o desenvolvimento pessoal e profissional depende do contexto em que se exercem as atividades, competindo ao docente perceber a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. Em consonância com os autores supracitados, a escola como formadora, não desvalorizando os conhecimentos adquiridos nos cursos de Licenciatura, contribui para a construção de saberes docentes para quem inicia sua carreira nesse lugar. Com esta compreensão, a escola é definida como um espaço de aprendizagem, ou seja, é pelo contato com o trabalho e suas situações de interação que o professor se desenvolve e aprimora-se na profissão. No entanto, algumas situações de formação ocorrem em espaços de informalidade na escola, nas trocas entre os pares e com a equipe gestora.

Ao compreender a instituição escolar como fonte de difusão cultural e de aperfeiçoamento do desenvolvimento humano, fixar-se na discussão a necessidade da associação do conhecimento teórico à prática. Dessa forma, para a teoria histórico-cultural, o processo de apropriação da cultura refere-se a uma atividade executada pelo indivíduo destinada a dominar o mundo dos objetos da cultura humana e suas modificações. Nesse contexto, a escola aqui é considerada como um ambiente que oportuniza reflexões mediante práticas cooperativas e democráticas, condições reais para que possam se formar e se construir enquanto sujeitos capazes de conviver numa sociedade na qual se entremeiam interveniências e influências culturais, políticas, sociais e econômicas.

Assim, ela desenvolve um trabalho pedagógico que possibilita efetivamente o crescimento mútuo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, com fins a uma formação humana emancipatória, haja vista que “o espaço de formação transformadora é, pois, todo o espaço e tempo de ensino e aprendizagem”. (CAVALCANTE; CARNEIRO, 2015, p. 56).

Na perspectiva de Pacheco (2008), defensor da Escola da Ponte, a escola desenvolve um trabalho pedagógico que objetiva esclarecer, transformar e orientar a práxis educativa para finalidades sociais e coletivas, suscitadas na própria práxis e fundamentadas em princípios éticos emancipatórios. Além disso, objetiva-se organizar ações para a concretização das propostas coletivas advindas da prática. Tal trabalho favorece, no espaço escolar, momentos de reflexão sobre a ação e na ação que contribuem para a construção da identidade do ser professor.

O conhecimento prático do docente se relaciona com suas ações e experiências, diferenciando-se qualitativamente do conhecimento teórico e formal. Ele provém das estruturas formais educativas e do saber da prática, a qual se adquire no contexto de uma cultura de ensino que nem sempre é fácil de ser ensinada, mas possível de ser aprendida. Esse conhecimento ao ser produzido pelo professor é significativo, possui uma relevância fundamental, pois é internalizado, vivido e incorporado pelos docentes que, portanto, é ele que norteia sua prática.

Neste sentido, Candau (1997) afirma que

Considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1997, p. 57).

A escola é o locus privilegiado para a formação inicial e continuada do professor, nela se institui um ambiente em que a práxis pedagógica seja aliada a reflexão, pois desse modo haverá a ação-reflexão e a prática tornar-se-á a uma formação em estado permanente. Assim, Cavalcante; Carneiro (2015) entendem que é no exercício da formação, seja inicial ou contínua, que os professores se constituem profissionalmente no espaço escolar, enquanto ambiente de formação.

Nesse contorno, a formação continuada deve ter por finalidade o desenvolvimento do profissional em constante ascensão e a escola enquanto espaço propício a isto, um local de reflexão dos processos de ensino e de

aprendizagem. Notadamente a construção profissional do professor supõe um percurso formativo dinâmico e continuado, estabelecendo-se como processo que direciona e ao mesmo tempo possibilita a construção de identidades nos aspectos coletivos respeitando a singularidade de cada sujeito.

A atividade profissional dos professores que atuam no cotidiano das escolas deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização dos saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de “saber-fazer” específicos do ofício de professor. As escolas têm o potencial de favorecer a construção de um novo conhecimento em que os saberes da prática profissional e o conhecimento acadêmico se relacionam de forma menos hierárquica e mais igualitária possibilitando, assim, a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. Como afirma Nóvoa (1992, p. 23) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

A profissão docente produz necessariamente a criação de um conhecimento específico ligado à ação, resulta tanto da experiência pessoal quanto da transmissão oral de outros professores, pois é adquirido pela prática e pelo confronto de experiências. Trata-se de um conhecimento implícito, pessoal e não sistemático ligado ao modo pessoal e profissional de agir de cada professor. É adquirido por tentativas, buscando, entre acertos e erros, dar conta de uma situação concreta. Dessa forma, está sujeito a mudanças, não podendo ser entendido como algo imutável, implica um ponto dialético entre a teoria e a prática. A esse respeito cabe retomar as contribuições de Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004) no tocante a profissionalização docente

- a) A profissionalização da docência não constitui um “estado” pré-estabelecido ao qual os professores devem chegar sob indicação/obrigações legais [...].
- b) A profissionalização construída “de fora” pode levar a se pensar num “docente profissional epistêmico”, abstrato, sem diferenças qualitativas, mas comparável quantitativamente.
- c) A profissionalização necessita reunir pesquisa-formação profissão, sendo, portanto, a comunhão desses três elementos fundamental.
- d) A profissionalização do ensino implica também no reconhecimento da dimensão interativa do trabalho docente.
- e) A profissionalização do ensino desenvolve um vínculo frente ao programa formativo e não uma mera aproximação das disciplinas fragmentadas.
- f) A profissionalização exige uma transformação da formação ao novo contexto social e escolar e um olhar crítico ao próprio contexto social.
- g) A profissionalização deve romper

o “círculo vicioso” que parece vincular os baixos salários com a formação inicial e continuada deficientes, apressada, facilmente conquistada por qualquer um. h) A profissionalização do professor supõe a conquista de espaços profissionais, um aumento da democracia na gestão das instituições docentes, nas quais os professores são agentes sociais, capacitados para participar na construção desses espaços profissionais (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.185-189).

Além disso, o conhecimento prático do docente se relaciona com sua ação e experiência, diferenciando-se qualitativamente do conhecimento teórico e formal. Ele provém das estruturas formais educativas e do saber da prática, a qual se adquire no contexto de uma cultura de ensino que nem sempre é fácil de ser ensinada, mas possível de ser aprendida. Desta forma, o conhecimento quando produzido pelo professor torna-se significativo, pois é por ele internalizado e incorporado às suas ações.

Para discutir os processos de ensinar e de aprender se faz necessário pensar a escola enquanto um espaço de relações e pensar nas relações de seres humanos que mutuamente mantêm relações culturais e cada sujeito contribui para o enriquecimento da escola com sua própria história, construída no ambiente familiar e social de inserção. Essa troca de saberes oriundos das múltiplas convivências que os partícipes têm fora do espaço escolar se traduz em cultura, logo a escola é um lugar enriquecido por histórias, enriquecidos por Culturas.

Convergindo com essa ideia de formação cultural, a escola possibilita ao professor iniciante ou veterano um espaço formativo que possibilita uma prática segura. O ato de ensinar exige competências pontuais e ao mesmo tempo plurivalentes do professor em exercício, sobretudo para os Anos Iniciais logo o professor enfrenta conflitos internos, de cunho pessoal e emocional, por acreditar não sentir-se preparado. Pimenta (2012) reflete acerca da necessidade de enxergar a teoria e prática como processos inerentes à formação continuada como

o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2012, p. 28).

A formação inicial e continuada dos professores é, também, fator decisivo no processo de transformação da educação. Uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas educativas pode levar o professor a (re)significar sua ação pedagógica e tornar-se ele próprio fomentador engajado na proposta de transformação educacional e social (MARIANI; CARVALHO, 2009). Analisando a formação docente, a partir de um contexto de práxis, na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor, podemos assim dizer, que a tríade: formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização da práxis.

A escola é o ambiente que mais coopera para aprendizagem do professor, pois constitui o autêntico espaço de construção da sua identidade profissional, por essa circunstância é preciso repensar a formação profissional do professor, visando a superar deficiências históricas dos modelos de formação. Ao defender a formação permanente do professor, compreendemos a formação como complemento e atualização da formação inicial numa visão contextualizada do processo de formação profissional, assim percebemos que a construção da identidade docente é um processo inacabado e ao mesmo tempo permanente de elaboração e reelaboração. Analisar a questão da capacitação individual versus capacitação coletiva, lembrando que é impossível dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos coletivos que se dão no contexto das mudanças organizacionais.

Finalmente e ainda corroborando com os autores supracitados destaca-se a contenda em torno da formação de professores e da construção da sua identidade profissional. Argumenta-se que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho – a escola – mediante formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de estratégias de mudança.

Nóvoa (2002) também aponta a escola como local para o processo de formação docente, que se renova a cada dia. Ao discutir questões ligadas à formação contínua dos professores, abordam-se três aspectos: desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvimento profissional e de seus saberes e desenvolvimento organizacional da escola. Em relação à escola, entende-se que ela

deve ser percebida como um ambiente educativo, na qual trabalhar e formar sejam atividades que dialoguem entre si e que a formação contínua seja vivenciada como um processo permanente e integrado em seu cotidiano para os professores.

Dessa forma, propaga que a articulação dos docentes em formação com a rotina escolar seja com pais, estudantes, professores, funcionários e demais agentes escolares; seja dentro dos espaços institucionalmente constituídos da escola como a sala de aula, o pátio, a biblioteca, a sala dos professores, entre outros, observando o cotidiano escolar como algo em constante transformação, permite tanto a incorporação dos conhecimentos teóricos dos bancos universitários quanto à vivência com a prática escolar diária, compreendendo as particularidades de um espaço altamente importante para uma sociedade permeada por contradições e desafios.

Ainda sobre a capacitação profissional, Freire (1979) traz a importância de se pensar na cultura enquanto patrimônio, imprimindo do professor uma postura reflexiva diante de sua função polivalente.

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (FREIRE, 1979, p. 10).

A formação profissional docente é tomada por desafios lançados pela sociedade, são estes desafios que faz com que o profissional docente não cesse a busca por saberes teóricos, científicos que subsidiarão suas experiências dentro e fora da escola. Nesse âmbito se faz necessário explicitar que a formação não pode se restringir a curso de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, mas também aos congressos, seminários, fóruns, planejamento escolar, pois todo esse arcabouço concernente à formação docente possibilitará melhorias fundamentais à sua prática docente e conseqüentemente a atividade profissional.

2.5 FORMAÇÃO CONTINUADA: eixo constituinte para o desenvolvimento das práticas plurivalentes em sala de aula

A formação profissional se constitui com a junção que ocorre entre os saberes adquiridos durante a formação acadêmica e as experiências apanhadas no

decorrer da prática. Esse liame entre teoria e prática fundamenta a formação continuada e, assim, a prática pedagógica docente acontece com o redirecionamento dos saberes conquistados. Comumente, na Licenciatura em Pedagogia há uma preocupação marcante com a transmissão dos conhecimentos teóricos e conceitos educacionais voltados à filosofia, sociologia e psicologia, que de fato são pilares formativos para a profissão docente, no entanto, estes não devem suprimir os metodológicos, por outro lado, também não devem ignorar os saberes do contexto escolar propriamente dito. Durante a formação dos cursos de graduação em Pedagogia, que tem como alvo formar os professores para atuar na educação básica no âmbito da plurivalência, os conhecimentos ainda estão locados nas áreas sociais e filosóficas e conforme exposto anteriormente estes são de extrema importância, mas como embasamento e não como formação integral, dialogando, essas áreas poderiam ocasionar maior eficiência ao fazer prático desse docente.

Nas salas de aula, dentro dos muros da escola, os saberes acadêmicos que foram teoricamente transmitidos se defrontam com um número extenso de dificuldades e apropriações diversas de conhecimentos, e não é sempre que esse professor tem condições de lidar ou colaborar com estas situações.

Conjugar um verbo, identificar um substantivo ou qualquer outra classe gramatical, conhecer operações matemáticas, explorar as partes e sistemas que compõem o corpo humano, localizar e inferir opiniões históricas e geográficas são algumas das competências que o professor dos Anos Iniciais precisa possuir. Além disso, lidar com conflitos comportamentais escolares e extras escolares também é de sua competência. Empiricamente ouvimos expressões do tipo “o professor precisar ser pai, mãe, amigo, psicólogo”, é neste momento que inevitável nos perguntamos: Por que não obtemos este tipo de apreensão teórica nos cursos de formação? Pode ser frustrante, para o professor que se depara com essa realidade e não tem condições de cumprir com esta tarefa? Esta sobrecarga pode ser a causa do „adoecimento“ docente? Ou a motivação do visível fracasso escolar? Estas questões podem fomentar debates para outras pesquisas, aqui iremos nos deter ao tema em questão. Contudo, nos referimos a estas inquires geradoras para mostrar como nosso tema pode ser amplo e ao mesmo tempo complexo, e por mais que tenha a aparência de algo simplório e corriqueiro é um problema que por décadas é debatido e ainda assim, apesar de muitas investidas, não é resolvido.

Na esfera educacional o termo formação continuada é empregado com frequência e destina-se a melhoria do ensino. Para Gatti (2000, p. 40): “parece que algumas crenças do tipo „quem sabe, sabe ensinar“ ou „o professor nasce feito“ ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças”. Nesta perspectiva, a formação inicial previamente oferece ao professor uma formação acadêmica preparatória para a formação profissional que continuamente progride ao longo da carreira. A formação continuada destaca-se como sendo o campo de constante preparação para a prática reflexiva da profissão, sendo o professor um eterno estudante.

A aquisição do conhecimento prático advindo do exercício da função alinha-se aos conhecimentos teóricos da área que estão presentes em sala de aula. No caso dos docentes que ministram suas aulas nos Anos Iniciais e assumem a responsabilidade de ensinar uma gama de conteúdos a todos os estudantes que frequentam sua sala de aula, implicando dizer que será exigido desse professor uma competência autônoma de conhecimentos que precisam ser amplos e variados, múltiplos e interdisciplinares, ou seja, de uma formação plurivalente.

Os aspectos formativos do professor como processo continuado torna-se o eixo constituinte para o desenvolvimento das práticas em sala de aula. Essa formação ocorre no âmbito escolar por meio de algumas práticas: o planejamento didático-pedagógico, a troca de experiência com outros profissionais da área em decorrência da participação em seminários, congressos e formações afins como, por exemplo, PNAIC³ e SOMA⁴, cursos de capacitação e de pós-graduação.

O primeiro ponto citado como constituinte da formação continuada, elencado aqui para estabelecer a organização do pensamento não como o mais importante dos pontos, é o planejamento didático-pedagógico. Esse momento configura-se como culminante daquilo que é posto em prática, na sala de aula pelo professor, deste modo é visto como um importante processo de formação continuada por se tratar da elaboração das metas e das estratégias que serão utilizadas no lócus de atuação desde profissional. Além disso, o professor tem o contato prévio com conteúdo a ser ministrado, nisso inclui o próprio livro didático, este é um importante recurso para orientar o professor sobre o que ensinar e até como ensinar, tendo em

³ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012).

⁴ Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (2017).

vista as orientações oferecidas por ele, o planejamento é, portanto, um instrumento formador.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim, é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico instrumental. (FREIRE, 1986, p. 23).

O foco aqui não é tratar as etapas específicas do planejamento e sim perceber o planejamento como uma das etapas de formação do professor, sobretudo plurivalente, tendo em vista a diversidade de componentes curriculares e conteúdos específicos a cada um deles. Dentro do Projeto Político Pedagógico da escola, o planejamento é compreendido como o ápice das ações pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto escolar, por ser “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, segundo Libâneo (2005, p. 221), e por essa razão, tão necessário ao professor que constantemente precisa se capacitar e assim, assumir-se como plurivalente no exercício de suas funções.

Outro ponto supracitado para aprimorar a formação docente é a troca de experiência dos profissionais da educação, isso consiste na participação em seminários e congressos da área. Em consonância a isto, Freire (1993, p. 70) diz que “ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior do conhecer. Por isso mesmo envolvem busca, viva curiosidade, tenacidade, mas também alegria, satisfação, troca, partilha”. A participação em eventos educacionais é outro instrumento que viabiliza o aperfeiçoamento do conhecimento tanto pela troca de saberes, quanto pela escuta de palestras de especialistas que favorecem e ampliam o aporte teórico a ser agregado ao contexto da sala de aula, em sua prática oficial. Produzir e publicar artigos suscita a melhoria da postura profissional no que tange a oralidade e a escrita, além de expandir o conhecimento teórico, tornando-se um professor plurivalente pesquisador. Garcia (2009) nos auxilia na compreensão dessa competência

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como

finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos (GARCIA, 2009, p. 177).

O contorno da formação continuada dos profissionais da educação se esboça de maneira particular, ocorre de forma individual e coletiva, conforme o interesse de cada professor. Cursos de capacitação e formação continuada são ofertados por meio das Secretarias de Educação Municipais, Estaduais e pelo próprio Ministério da Educação - MEC através das plataformas e convênios com as referidas secretarias, que como já citado, é ofertado, porém o interesse e adesão pelo profissional é fórum íntimo e privado. A esse respeito, podemos citar o Programa SOMA - Pacto pela Aprendizagem da Paraíba, que é ofertado aos professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Patos-PB, esse programa consiste em encontros formativos e distribuição de material didático-pedagógico. A título de informação, os professores que contribuíram e participaram desta pesquisa participaram no ano de 2019 participaram em sua totalidade dessa formação em prol da melhoria da qualidade de ensino.

Ainda como ponto que favoreça o processo de formação docente são os cursos de progressão acadêmica, as pós-graduações *lato sensu* e o *stricto sensu*. Esta etapa da formação do professor é vista, em alguns discursos, como se fosse a forma que melhor evidencia a formação continuada. Vale ressaltar que a busca por maior titulação na carreira profissional é, sem dúvida, uma das formas mais eficazes da busca continua do conhecimento, pois além de incentivar consolidar a formação inicial propõem uma maior maturidade profissional. Contudo, estes cursos e as demais formas de formação continuadas aqui apresentadas também carecem de uma reflexão e isso é colocado por Gatti e Barreto (2009) ao apontarem

a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando

os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada (GATTI; BARRETO, 2009, p. 222).

Perceber a Formação Continuada como eixo preponderante para consolidação das práticas plurivalentes em sala de aula é antes de tudo, um exercício de maturidade e comprometimento do profissional docente com a Educação. O professor é o protagonista que contribui com a disseminação dos saberes, tanto dos seus quanto os dos estudantes que por ele passa, assim torna-se responsável pelo processo de formação e se institui como aquele que aprende para ensinar. A busca contínua pela formação é inerente à prática de todo docente independente da etapa de atuação, com o advento das tecnologias as informações chegam com a mesma velocidade que se modificam, o saber construindo ontem sofre alterações hoje e conseqüentemente, se rescinde ou se reestrutura para o amanhã, portanto essa busca deve ser constante.

2.6 ENSINANDO SE APRENDE A ENSINAR

Nas últimas décadas o professor vem sendo concebido como um dos pilares capaz de melhorar a Educação no Brasil que apresenta índices de desenvolvimento inferior aos desejados. Contraditoriamente, de lado aponta-se a necessidade de valorização deste profissional como sendo a mola propulsora para alavancar esses números, por outro, este profissional vem sendo responsabilizado pelo fracasso escolar. Atribuir ao professor mais essa responsabilidade é no mínimo, incoerente. Mediante as inúmeras atribuições dentro e fora do âmbito escolar, o professor é visto como um herói, mesmo sem capa, sem elementos inusitados, porém com superpoderes.

Ao observar os indicadores de desenvolvimento da Educação, de fato assusta ao mesmo tempo em que nos infere alguns questionamentos acerca dos fatores que convergem a tal fato. Segundo Demo (2003)

O Brasil representa uma das situações mais atrasadas no plano mundial, quer se trate da maneira como prepara os formadores e os recapacita, quer

se trate do rendimento escolar dos alunos. A avaliação do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) tem revelado dados assustadores que, além de sinalizarem baixíssimo desempenho escolar, implicam despreparo espantoso por parte dos docentes (DEMO, 2003, p. 265).

Irrefutavelmente alguns fatores corroboram para o insucesso escolar de modo que aprendizagem não se estabelece favoravelmente. A falta de assistência familiar, as condições socioeconômicas e socioculturais, a indisciplina em sala de aula, as questões emocionais e de interação dos envolvidos no processo, a carência de recursos didático-pedagógicos, a desvalorização dos professores, entre outros. Todos esses são contribuintes, no entanto, a centralidade do estudo é a formação dos professores plurivalente. Como formar o estudante para o novo com conceitos e estruturas envelhecidas ou ultrapassadas?

As incumbências ligadas à função do professor no âmbito de sua atuação vão para além da transmissão de um conteúdo, embora transmitir o conhecimento seja um ofício complexo e em alguns casos, de difícil condução, mesmo assim, é de competência do profissional da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Base, lei máster da Educação brasileira, organizar o ensino. Essa pretensão fica clara no art. 13 da LDB que dedica-se a expor tais responsabilidades. A saber

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. (BRASIL, 1996, p. 45)

O artigo supracitado menciona as responsabilidades do professor que concorrem com sua atuação e vai desde a elaboração das propostas de ensino ao cuidar da aprendizagem criando estratégias para o seu favorecimento, além de articular a interação escola e comunidade como um todo. Isso implica dizer que, não basta planejar e dirigir as situações de aprendizagem voltadas aos estudantes é necessário, portanto perceber que essa aprendizagem firmar-se quando assume um

valor pedagógico pensado no contexto das condições sociais e emocionais dos envolvidos. Para isso Weisz (2019) cita em seu livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem* alguns princípios que devem nortear as situações de aprendizagem quando pensadas no próprio contexto pedagógico da sala de aula e dos seus participantes.

Essas circunstâncias devem considerar ao mesmo tempo quatro pressupostos pedagógicos que distinguem a direção do trabalho do professor.

- os alunos precisam pôr em jogo tudo que o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que propõem produzir;
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social. (WEISZ, 2019, p. 68).

Desta forma, na medida em que ensina o professor vai aprendendo a ensinar ao se familiarizar com o contexto da própria sala de aula e das relações estabelecidas entre o que ensinar, o como ensinar e o para quem ensinar. O professor intercede mediante as relações construídas no ambiente escolar entre o aluno e os conteúdos a serem ensinados, sem desconsiderar as experiências e os conhecimentos significativos que os alunos trazem para a sala de aula. Para tanto é importante separar os dois sujeitos das ações educativas, embora posteriormente, se unem e até se misturem em uma base homogênea para construção do conhecimento, o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Estes diante de uma aprendizagem verdadeiramente valorosa se auxiliam e se completam diante da relação e da troca de saber.

O professor enquanto sujeito mediador do conhecimento tem a responsabilidade de escolher os métodos e as estratégias para tudo aquilo que será ensinado durante a aula, na atmosfera de reconhecer o que é essencial a ser apreendido pelos estudantes e o que é periférico. Para Sacristán (2000, p. 15), “quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional,

etc". A escolha deve ser consciente a fim de promover uma ação reflexiva diante das metodologias adotadas, tendo em vista que cada aprendiz tem suas próprias convicções e limitações diante do processo de aprendizagem. Deste modo, o professor deve auxiliar na construção do currículo do estudante e assim, perceber-se como constituinte do saber sem a pretensão de considerar-se o único detentor do conhecimento e Sacristan (2000) assim percebe

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias (SACRISTÁN, 2000, p. 43).

A prática docente é mobilizadora da construção dos conhecimentos quer sejam sistematizados ou não por meio da articulação dos saberes pedagógicos com os saberes científicos. A primazia da prática docente é refletida numa dimensão de sobreposição dos conhecimentos, em lócus de atuação, o professor percebe que esse equívoco se perpetua e até determina suas atribuições, no entanto, é nesse contexto que o profissional da educação compreende que ao ensinar também aprende, com isso não se trata de uma ação em que um conhecimento é colocado sobre outro, mas sim, de que um conhecimento é entrelaçado e até fortalecido com outro. Desta forma, professores e estudantes se auxiliam no processo de formação mútua em que todos os saberes são necessários, tanto os empíricos quanto os científicos oriundos da formação sistêmica.

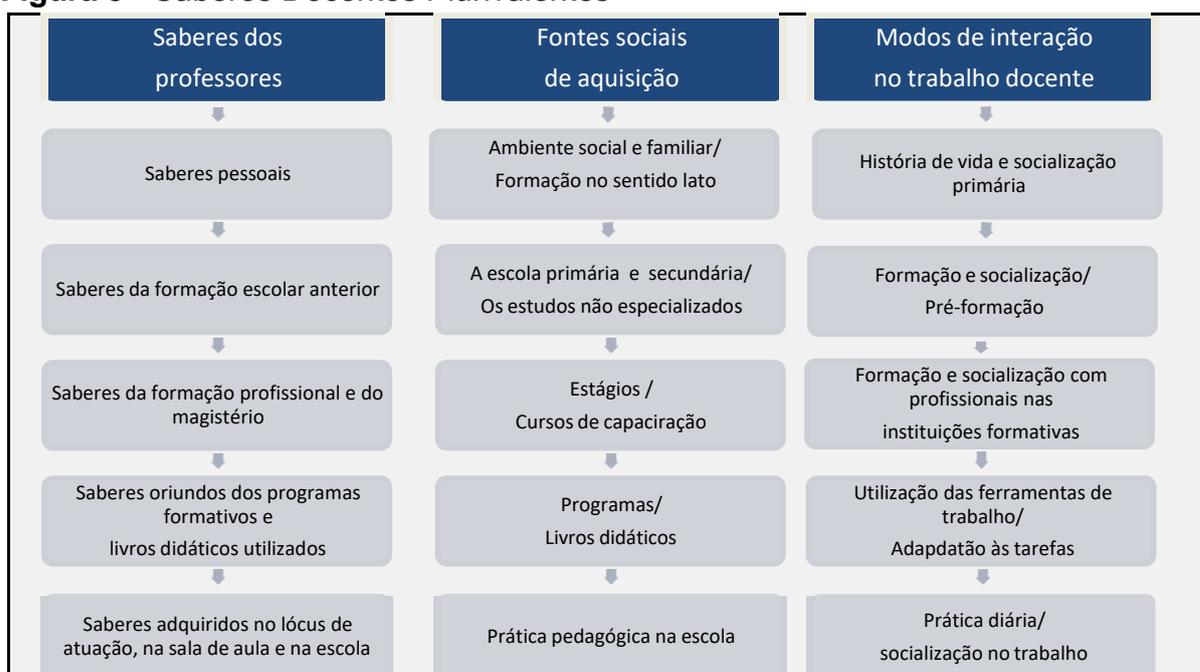
Os conhecimentos dos profissionais docentes não se desvinculam da prática educativa propriamente dita, pois as situações pedagógicas e interdisciplinares que incidem na sala de aula transcursam o processo contínuo de formação do professor como concepção que fundamenta as práticas adotadas. As autoras Gorzoni e Davis (2017) percebem o conhecimento como instáveis, apesar de intenso, se movimenta constantemente e por isso constitui uma prática evolutiva.

A defasagem do conhecimento da prática leva o professor a agir conforme suas crenças e mecanismos culturais. [...] valorizar a consciência da prática sem desvalorizar a teoria, pois a primeira é transmissora da segunda ao fundamentar os pressupostos da ação educativa (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1401).

O conhecimento adquire protagonismo quando posto em prática, por mais que seja fascinante, a teoria só é valorosa adornada à prática, caso contrário configura-se apenas como hipótese. É neste momento que percebemos quão valioso é para o profissional docente ter competência e ser habilidoso para transformar o saber em situações disciplinares e transdisciplinares a fim de fortalecer a ação educativa por meio do diálogo entre teoria e prática.

Tardif (2015) no livro *Saberes Docentes e a Formação Profissional* propõem um quadro tipológico para identificar e classificar os saberes docentes de modo que o professor possa aprimorar e desenvolver sua plurivalência mediante a continuidade de sua formação e com isso consolida a prática evolutiva enfatizada pelas autoras supracitadas. Vejamos a seguir o quadro proposto pelo autor

Figura 3 - Saberes Docentes Plurivalentes



FONTE: Adaptado pela Pesquisadora (2019).

Diante do exposto, a formação plurivalente do professor se organiza pela junção dos saberes constituintes pelos saberes já existentes, pelas fontes sociais e pela interação com outros professores e com os estudantes com os quais lida no contexto escolar. À medida que se ensina se aprende, isso é fato. A sala de aula é um laboratório de constantes experiências positivas e negativas que favorece a formação dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. É nesse

laboratório que o formador se forma por meio das reflexões que faz diante de sua prática em que o próprio aprendiz acena qual a melhor maneira de ensiná-lo.

O planejamento e as metodologias utilizadas refletem mediante apresentação dos resultados e (re)direciona o professor ao caminho que deve ser seguido. Fica evidenciado que o processo de formação é uma via de mão dupla, ora se ensina, ora se aprende.

3 CONCEPÇÕES DO APORTE METODOLÓGICO: da construção aos resultados da pesquisa

Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro. Paulo Freire

Neste capítulo apresentam-se o trajeto e as escolhas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma a condução teórico-metodológica deste

estudo estruturou-se em duas partes: a natureza e o universo da pesquisa. Na primeira, que diz respeito à natureza na qual estão em exposição, de maneira referenciada, as escolhas sobre o tipo e a classificação metodológica com a finalidade de alcançar os objetivos propostos no estudo. A segunda parte refere-se ao universo da pesquisa, que discorre sobre o campo, os participantes, os instrumentos utilizados e a categorização, além dos procedimentos de coleta e análise dos dados. A pesquisa é a ascensão contínua do processo formativo, de modo que Minayo (2000, p. 23) entende que trata-se de “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”. É, portanto, um exercício de ajuntamento entre teorias e dados que continuamente confronta-se com a realidade e por isso inesgotável.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo. Como escolhas metodológicas foram utilizados dois instrumentos, entrevista e grupo focal, que conduziram o processo de produção e análise dados desta pesquisa. A entrevista propendeu a conhecer os participantes por meio de quatro categorias: sociodemográfica, formação inicial, formação continuada e prática docente.

A pesquisa qualitativa tem como propriedade buscar a fonte direta para coleta de dados, a partir da influência mútua entre o mundo real e o objeto de estudo, buscando apresentar a subjetividade do sujeito, elemento que não pode ser traduzido em números. Neste tipo de abordagem o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto em análise, sendo cogente um trabalho intensivo de campo (PRODANOV E FREITAS, 2013). Objetivando compreender o processo de formação do professor do *Ethos* pedagógico à pluralidade das didáticas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental mediante relação entre os saberes teóricos apreendidos no decorrer da graduação e a prática docente em lócus de atuação, optou-se simultaneamente pela pesquisa qualitativa e quantitativa por considerarmos adequada para atingirmos o que fora proposto inicialmente.

A respeito da pesquisa qualitativa Minayo (2008) corrobora

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57).

Diante o exposto, é preciso ressaltar e conceituar a pesquisa *quali-quantitativa* de modo a compreendê-la como análise do “contexto, da história, das relações, das representações[...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação”, conforme Minayo (2010, p. 28).

Por se tratar de uma pesquisa de campo Prodanov; Freitas (2013) discorrem que ela parte do levantamento bibliográfico, da determinação das técnicas de coletas de dados que sejam apropriadas à natureza do objeto, além da definição das técnicas empregadas nos registros e análise. Ainda a esse respeito, Marconi; Lakatos (2003) compreendem que a pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de captar informações sobre um problema, na busca de respostas e as relações entre as informações obtidas.

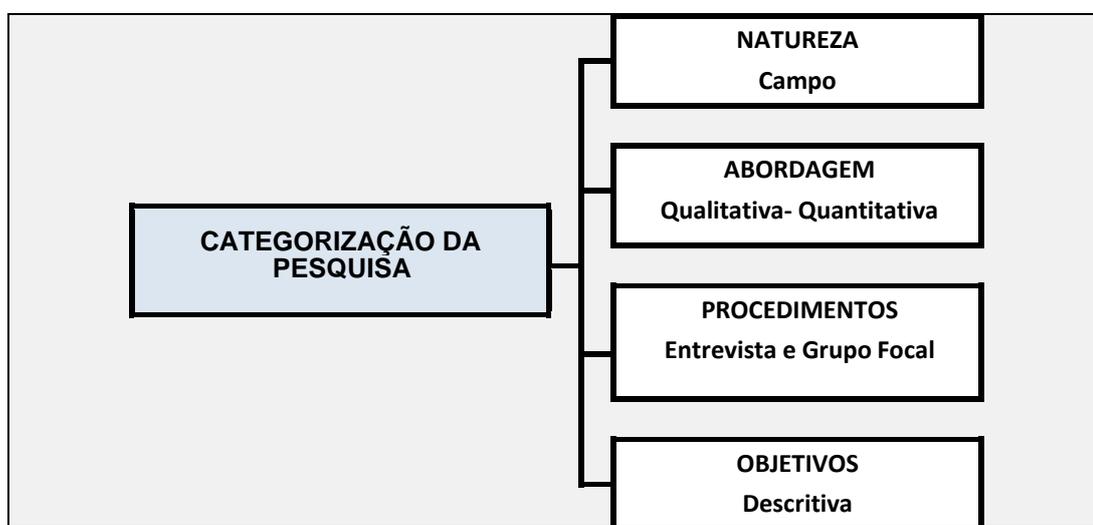
Quanto aos objetivos pretendidos a priori utilizou-se a pesquisa do tipo descritiva, por se configurar como aquela que demanda da coleta e circunscrição das informações obtidas sobre o objeto de estudo. Sobre a pesquisa descritiva, Gil (2010, p. 27) comenta que “as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de um determinado povo. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”. Nesta pesquisa o processo descritivo ocorreu por meio da análise dos dados obtidos nos procedimentos metodológicos utilizados, os questionários aplicados em profundidade aos participantes e apreciação dos conceitos teóricos dos relatos de experiência captados através de um grupo focal.

Ainda quanto aos objetivos, é possível perceber um intuito de cunho exploratório, por se tratar de uma de pesquisa científica, na qual se pretende realizar um estudo com o escopo de estabelecer a familiarização do pesquisador com o objeto investigado em percurso, neste caso, o professor e sua formação inicial e continuada. Desta forma fica exposta a caracterização do estudo quanto a sua natureza, pesquisa qualitativa e quantitativa, com objetivos descritivos mediante observação exploratória e por fim, uma pesquisa de campo.

Buscou-se situar de forma clara e objetiva as escolhas metodológicas e o caminho percorrido, em que apresentam-se a caracterização do universo da pesquisa, abordando o campo, os participantes, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Para melhor compreender a intensão desta pesquisa no que tange os aspectos estruturais e metodológicos segue a caracterização das etapas traçadas para o desenvolvimento e desta pesquisa.

Figura 4 - Categorização da Pesquisa.



FONTE: Elaborada pela pesquisadora em lócus (2019).

3.2 LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino da cidade de Patos-PB. As instituições de ensino do município estão organizadas e distribuídas em cinco áreas, sendo quatro urbanas, assim nomeadas: Sebastião, Belo Horizonte, Jatobá e Frei Damião. E, na área rural são ofertadas em cinco escolas instaladas em diferentes comunidades rurais. O município atende cerca de 10.700 (dez mil e setecentos) estudantes da Educação Básica, compreendidos da Educação Infantil aos Anos Finais Ensino Fundamental, destes 4.305 (quatro mil, trezentos e cinco) estudantes correspondem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devidamente matriculados nas escolas distribuídas nas áreas urbana e rural. Para atender a

demanda municipal dos anos iniciais conta-se com um quantitativo de 186 (cento e oitenta e seis) professores entre efetivos, celetistas⁵ e contratados.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Patos correspondem do 1º ao 5º Ano, que consiste em cinco anos de duração e atende estudantes na faixa etária recomendada pela Diretriz Nacional Curricular da Educação Básica entre 6 e 10 anos de idade, com ressalva dos estudantes em desacordo idade/ano. O ensino é organizado para cumprir 200 (duzentos) dias letivos, porém o calendário de 2019 foi delineado para 206 (duzentos e seis) dias letivos. O ano letivo é dividido em quatro períodos bimestrais, com carga horária diária de 4 horas e 15 minutos, esses 15 minutos referem-se ao intervalo, correspondendo a 20 horas/aulas semanalmente e totaliza 800 (oitocentas) horas como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96. As turmas funcionam nos turnos matutino (7h às 11h15min) e vespertino (13h às 17h15min), da segunda-feira a sexta-feira. A organização dos Anos Iniciais do Município é estruturada da seguinte forma:

Tabela 1 - Organização dos Anos Iniciais do Ensino Municipal por Áreas: Urbana e Rural.

| Área São Sebastião | Área Belo Horizonte | Área Jatobá | Área Frei Damião | Área Rural | TOTAL |
|--------------------------|---------------------------|----------------|---------------------|---------------|--------------|
| 07 | 05 | 11 | 08 | 05 | 36 |
| Escolas | Escolas | Escolas | Escolas | Escolas | Escolas |
| 993 | 725 | 1.302 | 1.193 | 92 | 4.305 |
| Alunos | Alunos | Alunos | Alunos | Alunos | Alunos |
| 44 | 29 | 54 | 50 | 25 | 202 |
| Turmas | Turmas | Turmas | Turmas | Turmas | Turmas |
| 44 | 29 | 54 | 50 | 09 | 186 |
| Professores | Professores | Professores | Professores | Professores | Professores |

FONTE: Elaborada pela pesquisadora em lócus (2019).

Ao analisarmos o resultado da Área Rural, o número de turmas não corresponde ao número de professores, estes por sua vez, assumem além da plurivalência o multisseriado. São 25 (vinte e cinco) turmas (anos/séries) ocupando

⁵ O servidor é vinculado ao trabalho através de regime contratual por tempo determinado, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

no mesmo turno oito salas, ou seja, o mesmo professor leciona mais de um anos/série e em alguns casos, todos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com uma amostra de 15 professores da Rede Municipal de Patos-PB, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo treze (13) da área urbana e dois (02) da área rural. Os participantes da pesquisa em sua totalidade são Pedagogos e atuam respectivamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo que, foram escolhidos para participar desta pesquisa professores que lecionam nos cinco anos iniciais do EF. Importa ressaltar que as áreas relatadas anteriormente foram assim representadas nesta pesquisa, ou seja, das áreas urbana e rural.

Tabela 2 - Professores participantes por anos e áreas de atuação docente.

| Área São Sebastião | Área Belo Horizonte | Área Jatobá | Área Frei Damião | Área Rural | TOTAL |
|--------------------------|--------------------------------|---------------------|----------------------|-----------------------|---------------------------------|
| 02 | 05 | 03 | 03 | 02 | 15 |
| Professores | Professores | Professores | Professores | Professores | Professores |
| Anos: 3º e 5º | Anos: 1º, 2º 3º, 4º e 5º | Anos: 1, 2º e 5º | Anos: 2º, 3º e 4º | Anos Multiseriados | Todos os Anos Iniciais EF |

FONTE: Elaborada pela pesquisadora em lócus (2019).

Considerando o tipo da pesquisa e os métodos adotados para sua concepção foram escolhidos e convidados um número total de quinze professores, destes apenas dois da área rural, para não ocasionar uma disparidade percentual em relação à área urbana, que atingiu 17% dos professores, tendo em vista que, houve a participação de quase 10% do total de professores da Rede Municipal que atuam na referida área.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados aqui analisados nesta pesquisa foram um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas e o grupo focal, ambos os métodos foram realizados os mesmos professores. Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados dessa pesquisa deram-se em virtude da metodologia aplicada por eles, tal escolha também determinou o número de participantes que contribuiriam com esse estudo, pois é circunspeto que o grupo focal seja realizado com um total de seis a quinze participantes, que tenham entendimento semelhante afim de que todos participem das discussões.

O tempo de duração das discussões varia conforme o número de participantes e a complexidade da temática abordada, entretanto para que as discussões se desenvolvam com fluidez o tempo indicado deve ser de no mínimo 90 minutos e no máximo de 110 minutos. É indicado que previamente os participantes tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento - TCLE, tendo em vista que as discussões são gravadas. Barbour; Kitzinger (1999) sugerem que os participantes do grupo focal sejam antecipadamente convidados e esclarecidos da temática a ser discutida.

A coleta dos dados foi realizada entre julho e agosto de 2019 através da aplicação do questionário e da concretização do grupo focal, em outubro de 2019. Os instrumentos escolhidos muniram-se da elaboração do questionário e de um roteiro estruturados para o grupo focal, ambos desenvolvidos pelos interessados na pesquisa. Embora a coleta tenha se efetivado no período citado, o estudo da temática norteou os demais estudos propostos no decorrer dessa formação. Os professores participantes da pesquisa foram visitados e acompanhados esporadicamente por um período de dois meses para que pudessemos conhecer o lócus de atuação e as vivências das práticas pedagógicas, tema norteador dessa pesquisa.

Com a devida autorização da Secretaria Municipal de Educação – SEDUC foi realizada uma visita às escolas, para a escolha intencional dos professores participantes, que foram identificados, selecionados nas escolas e convidados em ambiente reservado, para participarem da pesquisa. Na ocasião apresentaram-se os objetivos e a relevância da pesquisa. Aos convidados foi dada a garantia do anonimato e sigilo das informações colhidas. Mediante aceitação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE foi assinado em duas vias, uma para a

pesquisadora e a outra para o professor participante. É importante destacar ainda que os participantes tinham a liberdade de desistirem de participar do estudo em qualquer etapa, caso sentir-se constrangidos. Quanto aos riscos, destacamos que são classificados como leves por advirem caso os participantes em algum momento se sentissem constrangidos mediante alguma pergunta, desta forma, pela temática em análise e considerando a público envolvido a pesquisa apresenta-se como benéfica por trazer a oportunidade de socializar e trocar experiências advindas das práticas pedagógicas vivências pelos profissionais da docência envolvidos na pesquisa, além de trazer possíveis contribuições para o exercício da docência dos partícipes.

A coleta de dados se deu por meio de dois momentos: o preenchimento do questionário, este de cunho individual e sigiloso, e uma sessão de grupo focal. Os questionários foram entregues no lócus de atuação dos professores e recolhidos posteriormente de acordo com a disponibilidade dos participantes. O grupo focal aconteceu após a primeira análise, a dos dados dos questionários, na Sede da SEDUC Patos-PB, local cedido pela Secretaria de Educação.

3.5 TÉCNICA E ANÁLISE DOS DADOS

A análise e interpretação de dados buscou seguir uma leitura compreensiva do material explicitada por Gomes (2009) como impregnação dos depoimentos. Foi perpetrada após a coleta dos dados por meio do questionário e do grupo focal, através da leitura analítica do material de coleta, seleção, exploração e organização do resultado obtido, do recorte dos trechos dos depoimentos com ideias explícitas e implícitas. A partir disso foram determinadas como seria apresentada a análise, através dos instrumentos, inicialmente o questionário e posteriormente o grupo focal. De posse desse material foi realizada a interpretação dos contextos qualitativos fundamentados nas falas, relacionando-os com os referenciais das teorias adotadas.

4 ENTRE OS SABERES ADQUIRIDOS NO GÉRMEN DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E OS TENTAMES DOCENTES

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a Prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. Paulo Freire

O caminho a ser percorrido no decorrer do processo de formação do professor perpassa pela continuidade reflexiva de suas ações mediante sua prática pedagógica. A escola, inevitavelmente, assume ao menos duas importantes bases para construir e fundamentar o desenvolvimento humano. Por um lado, as instituições de ensino exercem a função de selecionar e transmitir conhecimentos normativos e técnicos de caráter obrigatório previstos na Base Nacional Comum Curricular proposto para cada ano/série de ensino e área de conhecimento institucionalizando o ensino. Por outro, a missão de garantir a continuidade da vida em sociedade formando o indivíduo como sujeito ético e moral.

Nessa perspectiva, é importante considerar o papel exercido por cada membro envolvido no processo de construção do conhecimento. Nesse estudo, atentamos para a importância da formação inicial e conseqüentemente continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. É inegável que a formação inicial do profissional da educação que desempenha sua função em sala de aula requer uma profunda análise e demasiado cuidado na forma de como se concebe essa formação, considerando que essa etapa de aprendizagem o levará a aprender a ensinar.

De maneira legítima a prática docente movimenta uma gama de saberes: pedagógicos, curriculares e os advindos das experiências, este último emerge e pauta-se nas vivências cotidianas provenientes do exercício da docência. Nessa vertente, foi realizado um estudo sobre a “Formação do professor: do *ethos* pedagógico à plurivalência das formas didáticas para os anos iniciais” com professores da rede municipal de Patos-PB, totalizando 15 (quinze) profissionais da Educação Básica. Os participantes da pesquisa foram categorizados em três pilares constituintes: o ano/série que lecionam; o tempo de atuação na área; e a localização geográfica que atuam (urbana/rural). Para tanto, se fez necessário o emprego de

dois instrumentos, já justificados anteriormente, que serão percorridos e analisados, respectivamente a seguir, o questionário estruturado e o grupo focal.

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES: dos saberes docentes às concepções do processo de formação

Este item tem por objetivo apresentar os dados coletados na pesquisa de campo por meio do questionário realizado que fora traçado a fim de melhor conhecer o perfil sociodemográfico e formativo dos professores participantes. A seguir serão analisadas as 12 (doze) questões e os respectivos resultados desta investigação. Os resultados foram analisados por categorias.

As informações sociodemográficas destacam as características dos professores participantes da pesquisa e contribuíram para a organização sistêmica da análise dos dados obtidos no que se referem ao gênero, faixa etária, tempo de docência, situação profissional e campo de atuação.

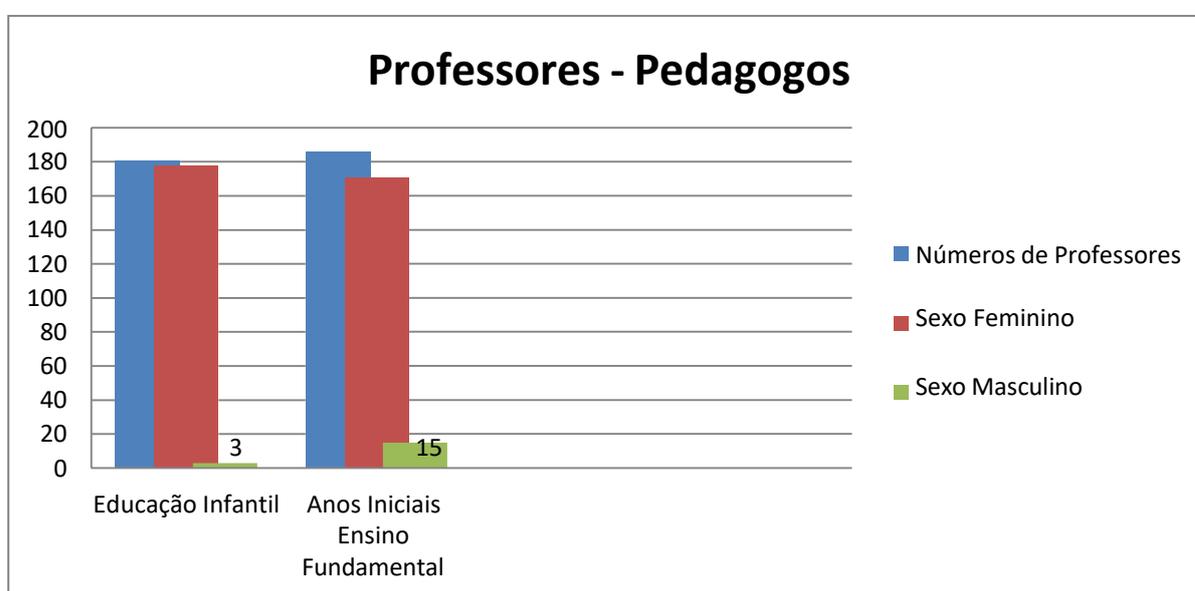
4.1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com um total de 15 professores, sendo treze (13) do sexo feminino e dois (02) do sexo masculino, que em termos percentuais representam 87% de mulheres e 13% homens. Embora a amostra apresentada dos participantes dessa pesquisa tenha sido seletiva, em virtude dos instrumentos escolhidos para análise, é notório perceber que nesta etapa da Educação Básica predomina-se o gênero feminino para o exercício da docência, observa-se que essa é uma realidade presente não apenas na rede de ensino investigada, mas em grande parte das escolas brasileiras, especialmente nessa etapa. Os dados do Senso Escolar do ano 2018 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP convergem para essa afirmação, apontou que 80% dos 2,2 milhões de professores da Educação Básica são do gênero feminino, fato que colabora para confirmar os debates que foram suscitados no capítulo 2 dessa dissertação. No momento dessa pesquisa, o município campo da investigação, dos 186 professores que atuam nos Anos Iniciais do EF, apenas 15 são do gênero masculinos e os outros 171 do gênero feminino.

A questão da presença do gênero feminino à frente da docência se configura como uma questão sociohistórica, conforme apresentado no item 1.1.2 dessa pesquisa *Educação para Anos Iniciais no Brasil: uma questão de gênero?* Homens e mulheres sobrevivem de profundas modificações comportamentais que sugerem alterações no contexto social de inserção e a vida profissional se constrói e reconstrói dia após dia conforme a ascensão social de algumas profissões, algumas direcionadas ao homem outras às mulheres, anteriormente. Na contemporaneidade, os campos profissionais se abrem à diversidade, embora isso não seja regra, pois algumas áreas ainda sofrem estereótipos quanto ao gênero, nisso inclui a docência voltada aos anos infantis e iniciais da Educação Básica no Brasil.

O gráfico 1 apresenta com clareza o panorama dos professores-pedagogos que pertencem ao quadro de professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos o número expressivo do sexo feminino em relação ao masculino, quadro comum a esta etapa do ensino, já exposto nos estudos e análises dessa pesquisa.

Gráfico 1 - Demonstrativo dos Professores Plurivalentes da Rede Municipal.

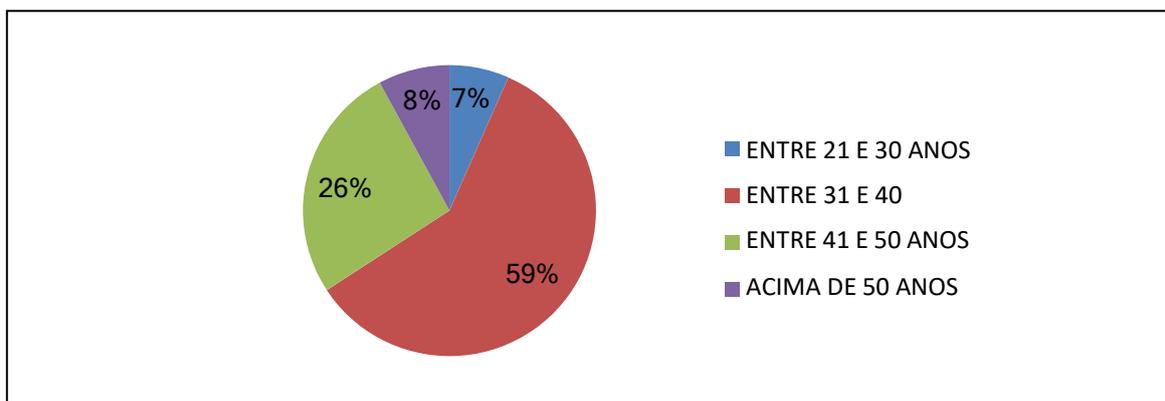


FONTE: Elaborada pela pesquisadora em lócus (2019).

O gráfico 2 apresenta, conforme a resposta dos participantes, que 7% tem entre 21 e 30 anos, 59% entre 31 e 40 anos, 26% entre 41 e 50 anos e 8% está na faixa etária acima de 50 anos de idade. Esse resultado aponta que a maioria dos

professores participantes tem mais de 30 anos de idade e menos de 50, estando em plena atuação profissional e com distanciamento de tempo para a futura aposentadoria.

Gráfico 2 - Caracterização dos participantes quanto à faixa etária.



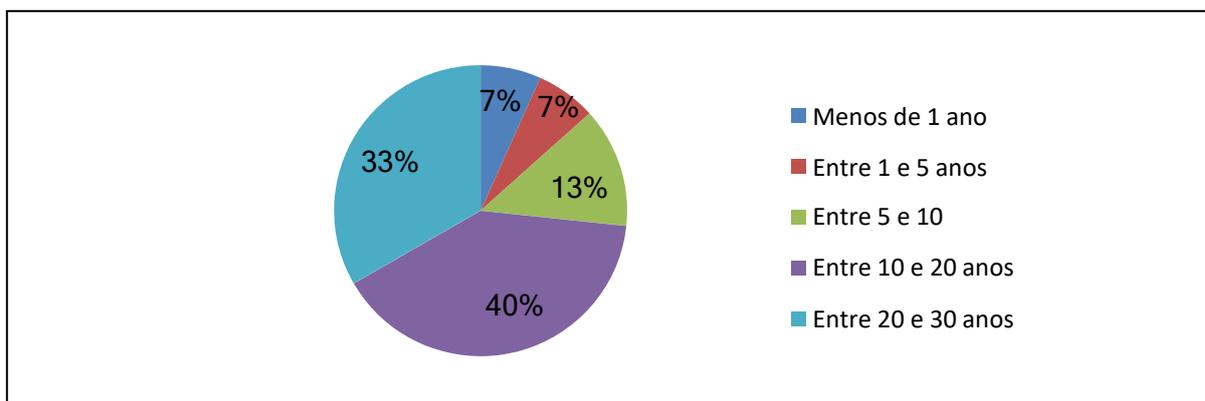
FONTE: Elaborada pela pesquisadora em lócus (2019).

No gráfico 3 apresenta-se a caracterização dos participantes quanto ao tempo de experiência docente, onde observamos que 40% tem experiência entre 10 e 20 anos, 33% leciona há mais de 20 anos, 13% tem tempo de docência entre 1 e 5 anos, 7% tem entre 5 e 10 anos e a pesquisa mostra ainda 7% com menos de 1 ano de experiência na docência. A prática pedagógica docente sofre a influência de diversos fatores, destacando-se nesta pesquisa a formação inicial e continuada, e o próprio tempo de experiência.

Segundo Altet (2001) a experiência docente exerce influência na prática docente, constituindo o professor progressivamente por suas experiências práticas, visto que, a experiência vivida, e as situações educacionais, é que possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo.

Os professores participantes da pesquisa em sua totalidade fazem parte do quadro docente da Rede Municipal de Ensino de Patos-PB. Desta forma, 79% dos professores participantes pertencem ao quadro efetivo do magistério enquanto que 21% são professores do processo celetistas aprovados em 2017, com duração de dois anos, podendo se estender por mais dois anos. No momento em que foi realizada a pesquisa todos os participantes estão em plena atuação da prática docente, em sala de aula.

Gráfico 3 - Caracterização dos participantes quanto ao tempo de docência.



FONTE: Elaborada pela pesquisadora em lócus (2019).

As respostas dos participantes apontam que 80% exerce a docência apenas na escola pública e que 20% ensinam simultaneamente na escola pública e privada. Cabe destacar que mesmo os professores participantes que atuam exclusivamente em escola pública a maioria está em sala de aula no horário oposto. Os docentes têm uma jornada e trabalho diferenciada de outras profissionais, visto que no município de Patos a jornada docente é de 30 horas semanais, das quais 20 são em sala e aula, 5 horas de planejamento semanal nas unidades de ensino e mais 5 horas destinadas a atividades extraclasse. Logo os professores que possuem mais de um vínculo podem chegar a uma ornada de trabalho de 60 horas.

Nos estudos de Souza (2008) o autor pontua uma distinção entre tempo de ensino e tempo de trabalho

O tempo de ensino refere-se à aula propriamente dita, à atividade perante a classe. O tempo de trabalho refere-se ao processo de trabalho, à mobilização física e intelectual para o exercício da docência, na escola, no domicílio ou em lugares determinados para a preparação de aulas, correções, estudos, reuniões, etc. (SOUZA, 2008, p. 2).

A jornada docente é pensada para além da sala de aula e inclui tempo para planejamento e outras atividades, tempo esse insuficiente se considerar um planejamento bem elaborado e com construção de recursos didáticos, para Franchi (1995, p. 27) “é consensual que o bom professor, o que conduz as experiências pedagógicas mais bem-sucedidas, consome nessas atividades extraclasse tempo igual, senão maior, do que o tempo das horas de aula em que se ocupa”. Refletimos

nesse ponto sobre o quanto a jornada do professor pode influenciar no ensino, considerando o professor com mais de um vínculo em turmas distintas precisa ter um planejamento estruturado além dominar plenamente todo conteúdo no exercício de sua plurivalência.

É notório que essa questão é permeada por uma situação histórica de desvalorização da profissão docente e também por uma questão econômica em que o professor assume jornadas de trabalho exorbitantes para ter um salário digno, embora saibamos que os honorários recebidos nem sempre atende suas necessidades. O foco da pesquisa, apesar de desencadear diversas problemáticas acerca da formação e valorização do professor brasileiro, não consta em debater a situação financeira deste profissional, mesmo assim, vale refletir mediante as condições de desvalorização deste ofício, que de certa forma interfere diretamente no contexto de atuação e profissionalização continuada.

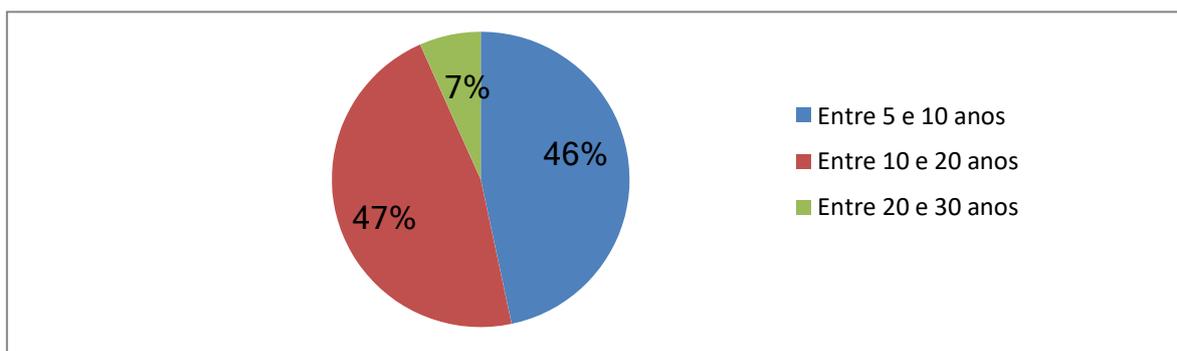
Freire (1999) reflete a valorização docente no que se refere aos pais em almejam professores de excelência para seus filhos e ao mesmo tempo a desvalorização quando consideram a docência como profissão imprópria a eles, ou seja, o trabalho de educar emana sacrifício, coerência e responsabilidade.

A segunda categoria analisada diz respeito à caracterização da formação inicial dos professores participantes, apresentando a investigação e análise quanto à formação inicial no Magistério/ Escola Normal; Tempo de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia e os demais aspectos formativos dos professores em relação a outros cursos superiores e suas respectivas áreas de atuação.

Quanto a formação inicial 53% dos participantes não fizeram o Curso magistério em nível médio, enquanto que 47% afirmaram ter cursado o Magistério, conhecido também como Pedagógico ou Escola Normal. Esse curso foi criado em 1835 e tinha como objetivo a formação de professores para atuarem no magistério das séries iniciais, conhecidos naquela época como Ensino Primário, durante décadas essa era a formação exigida para professores polivalentes, como um curso secundário ministrados nas Escolas Normais, instituições públicas responsáveis por essa formação de professores, essa discussão alinha-se em maior interação no Capítulo 2 dessa dissertação, no item 2.1 *Práticas docentes em território colonizado: a formação sui generis da docência no Brasil*.

Posteriormente a LDB substituiu esses cursos como exigência mínima para o ensino pelo curso superior em Licenciatura em pedagogia, logo muitos professores só atuaram durante anos apenas com o Magistério, fazendo a formação superior somente quando esta passou a ser uma exigência para o exercício da docência.

Gráfico 4 - Tempo de conclusão da Licenciatura em Pedagogia.



FONTE: Elaborada pela pesquisadora em lócus (2019).

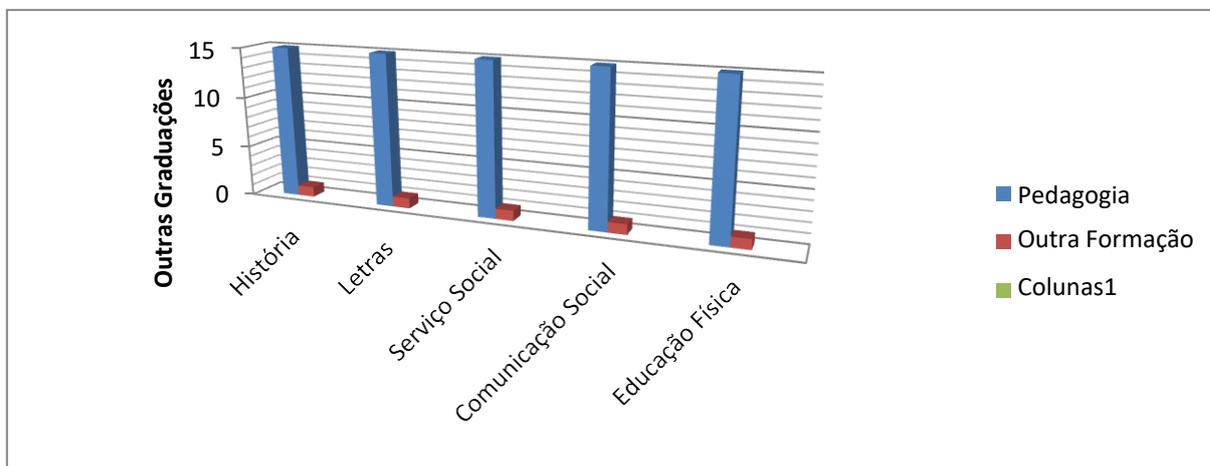
Na íntegra todos os professores participantes são formados em Pedagogia foi perguntado há quantos anos eles teriam concluído o curso de Licenciatura em Pedagogia, os dados do gráfico 7 mostram que 46% concluíram entre 5 e 10 anos atrás, outros 47% na faixa entre 10 e 20 anos atrás e apenas 7% concluiu o curso a mais de 20 anos. Os dados comprovam que a partir da exigência, prevista na LDB, da licenciatura em Pedagogia para lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental os docentes procuraram essa formação em nível superior.

Nas últimas duas décadas houve a expansão dos cursos de licenciatura por instituições públicas e privadas e houve também iniciativas governamentais que considerando essa necessidade em 2009 implantaram o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), com o objetivo de ofertar cursos de licenciatura e de segunda licenciatura, para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No gráfico 5 estão apresentadas as respostas dos participantes quanto a possuírem outra formação em nível superior, os dados mostram que 48% possui outra formação enquanto 52% possui formação apenas em Pedagogia. As outras formações dos participantes se concentram na área da educação foram citados os seguintes cursos: História, Normal Superior, Letras e Educação Física. Já em áreas

distintas da educação foram citadas formação em Serviço Social e Comunicação social.

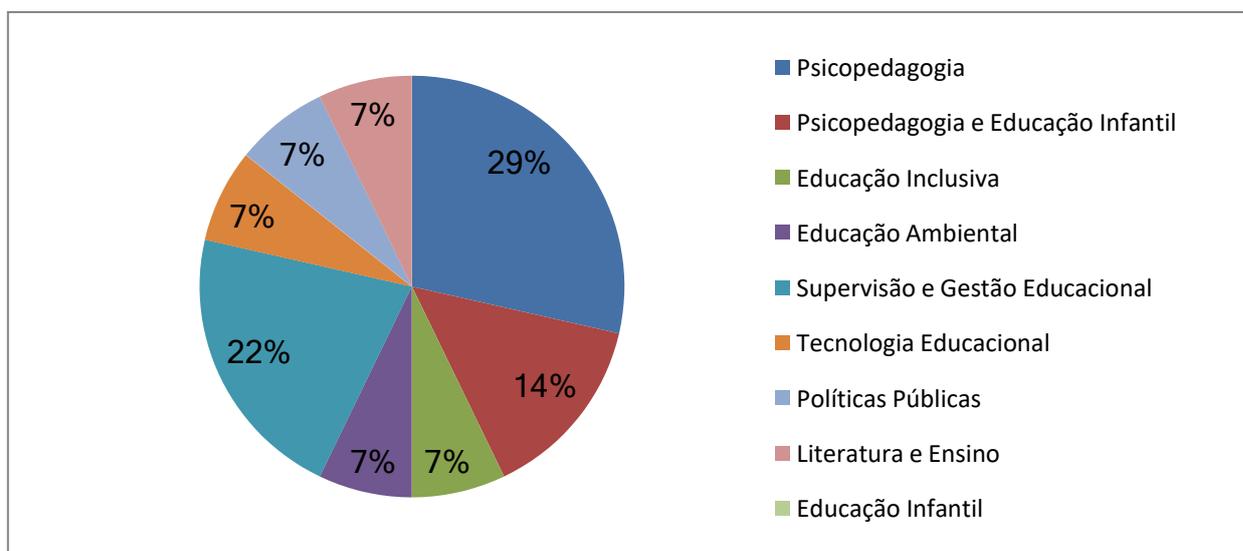
Gráfico 5 - Outra Formação em Nível Superior.



FONTE: Elaborada pela pesquisadora em lócus (2019).

Na terceira categoria concentra-se na abordagem da formação continuada dos participantes em nível de especialização *Lato Sensu*, levantamento da pretensão para progredir na formação docente e a motivação pela formação continuada. Essa abordagem foi discorrida com ênfase no Capítulo 3, no item 3.1 *Formação Continuada: eixo constituinte para o desenvolvimento das práticas plurivalentes em sala de aula* e neste Capítulo pretende-se detalhar a formação dos envolvidos nesta pesquisa.

No gráfico 6 é possível acompanhar a formação em nível de especialização *Lato Sensu* dos participantes da pesquisa, em que 29% possui especialização em Psicopedagogia, 22% tem especialização em Supervisão e Gestão Educacional, 14% são especialistas em Psicopedagogia e Educação Infantil, 7% em Literatura e ensino, 7% em Políticas Públicas, 7% em Tecnologia Educacional, 7% Educação Ambiental, 7% em Educação Infantil. O fato é que todos os participantes possuem pós-graduação em nível de especialização *lato Sensu*, mesmo que se mostre clara variedade dessas.

Gráfico 6 - Formação em nível de especialização Lato Sensu.

FONTE: Elaborada pela pesquisadora em lócus (2019).

Neste item estão apresentados os dados referentes a pretensão docente em progredir na formação, apontando que 81% dos professores externaram o desejo de continuar o processo de formação. Foram citadas as áreas voltadas para Educação, Artes Visuais, Educação Inclusiva, Letras, Humanização e Mestrado e Doutorados na área da Educação. Enquanto que 19% não externou o desejo de progressão quanto à formação.

Quanto à motivação pela formação continuada os professores participantes foram questionados sobre quais são as principais motivações que levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo, sendo oferecidas opções das quais o participante poderia marcar quantas alternativas desejasse. Dadas às alternativas foram consideradas a formação continuada conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Formação Continuada.

| MOTIVAÇÃO PELA FORMAÇÃO CONTINUADA | |
|---|-----------------|
| Progredir na carreira. | 14 dos 15 - 93% |
| Prazer associado ao estudo. | 12 dos 15 - 79% |
| Aumentar/melhorar oportunidades profissionais. | 13 dos 15 - 86% |
| Promover o meu desenvolvimento pessoal. | Todos - 100 % |
| Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino. | 10 dos 15 - 65% |
| Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem | 11 dos 15 - 70% |

FONTE: Elaborada pela pesquisadora em lócus (2019).

Os dados revelam que 93% escolheu como motivação progredir na carreira, 79% escolheu a opção de prazer associado ao estudo, 86% afirma que o eu motiva a continuar estudando é Aumentar/melhorar oportunidades profissionais. O estudo mostra ainda que 100% dos participantes escolheram a opção de motivação para formação continuada para promover o desenvolvimento pessoal. Entretanto, os dados que mais se destacam é que apenas 65% marcou a opção em que se motiva para a formação continuada para desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino e 70% disse que procura a formação continuada para mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem, o fato é boa parte dos participantes não buscam a formação continuada para melhorar a forma como ensinam, isso mostra uma autoconfiança de que o que já se sabe é o suficiente.

Dentro da mesma questão foi dada a opção para relatar outra motivação para continuar estudando, e 01 participante da pesquisa considerou importante a continuidade para o desenvolvimento profissional humanizado, e outro professor participante considerou importante a continuidade para melhorar a prática pedagógica, os demais participantes não manifestaram resposta.

Na quarta categoria é analisada a prática docente e as dificuldades pelas quais passaram no início da prática docente. Desta forma, foi perguntado aos professores participantes da pesquisa se no início da atuação como professor houve dificuldades para exercer a prática docente.

Este item da pesquisa traz à tona as respostas dos participantes que transcrevem sobre suas dificuldades iniciais para o exercício da docência. Cerca de 80% afirmou ter enfrentado dificuldades no início da docência e 20% disse não ter sentido nenhuma dificuldade. As principais dificuldades enfrentadas citadas pelos participantes foram: a falta da prática pedagógica, o número elevado de alunos na sala, a indisciplina dos estudantes e conseqüentemente a falta de domínio em sala. Outros aspectos como ausência da participação familiar, o baixo nível de aprendizagem dos estudantes advindos dos anos anteriores, a pouca prática (com o âmbito escolar) no período acadêmico, a falta do magistério, o distanciamento entre teoria e prática no processo de formação e a insegurança diante da responsabilidade de assumir uma sala de aula foram apontados como fatores que

incidiram as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores no início das atividades docentes.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é simultaneamente expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (PIMENTA, 2012, p. 49).

Esses aspectos retornam as impressões, já inferidas no capítulo 3 dessa dissertação por Selma Pimenta a respeito da consolidação do profissional do magistério em que, por meio da prática docente se constitui mediante a vivência cotidiana com o âmbito escolar e suas implicações.

4.2 PONTOS E CONTRAPONTOS DA EXPERIÊNCIA DOCÊNCIA: um diálogo experiencial das *(in)*certezas das práticas e da criticidade no processo formativo

Este item se configura como sendo o ápice da pesquisa acerca da Formação docente nos aspectos iniciais e contínuos decorrentes da prática pedagógica. O *Ethos* Pedagógico e a plurivalência das formas didáticas para os Anos Iniciais foram os temas em tela dessa pesquisa que culminou no grupo focal analisado a seguir. O referido instrumento possibilita um debate flexível em torno de uma temática de interesse comum aos participantes fundamentado numa discussão espontânea em que os participantes expressam suas opiniões individuais e contribuem com as ideias coletivas. Para efeito de análise serão transcritos os relatos coletados e catalogados. Tratando-se de um estudo focal os participantes transitam em meio ao contexto abordado sem preocupação com a sequência dos questionamentos apontados.

O grupo focal foi conduzido pela pesquisadora mediante direcionamento prévio do orientador. Inicialmente abordou-se a motivação para reunir em debate o grupo composto por quinze professores, contextualizando a significância do estudo ora realizado. Com o intuito de socializar e tornar o ambiente favorável à participação espontânea dos professores inicialmente, oportunizou-se que as características do grupo, no que tange a profissionalização, fossem apresentadas

ficando claro que ali se encontrava um grupo de profissionais vinculados a Rede de Ensino Pública Municipal, da área urbana e rural, sendo desta forma, apresentadas as etapas daquela dinâmica. Em um ambiente propício às discussões o gravador de voz foi ligado dando início às conversações, entre perguntas e respostas, o debate teve duração de 1h: 25min. Os recortes das falas dos profissionais docentes foram escolhidos mediante leitura da transcrição, ponderando-se as consideradas relevantes à construção das análises. Com já mencionado anteriormente, participaram da vivência do grupo focal 15 (quinze) professores, que por uma questão de preservação da autoria dos discursos serão aqui apresentados com nomes fictícios.

Dado o início das indagações, foi questionado ao grupo de professores acerca da formação inicial, especificamente a respeito das contribuições advindas da Licenciatura em Pedagogia, se esta subsidiou de forma eficaz a atuação inicial da docência. Para esse questionamento foram recortadas cinco respostas a esse respeito, com a compreensão das intencionalidades descritas obteve-se as seguintes respostas:

Ana, professora dos anos iniciais da rede pública e privada a cerca de vinte e três anos assim coloca: Bem eu, antes de cursar Pedagogia eu fiz a Escola Normal e praticamente minha prática veio da Escola Normal, então o que eu aprendi de sala de aula, de produzir material, de enfrentar realidades diferentes, de diferentes situações de sala de aula, de níveis de aluno, eu aprendi na Escola Normal, então foi à escola que me moldou, foi à escola normal. Quando eu fui fazer Pedagogia, me deu um embasamento teórico de muitas dúvidas, de muitas coisas do desenvolvimento da criança. Então eu creio que assim, pra minha formação inicial Pedagogia não me colaborou diretamente na minha prática (grifo da pesquisadora), ela me deu um embasamento teórico, ela me deu uma segurança diante de algumas dúvidas, algumas inquietações que a gente tem na profissão, algumas explicações, pode-se assim dizer. Mas, a minha formação mesmo, de sala de aula, eu acredito que veio da Escola Normal.

Professora Ada leciona na rede municipal, tem uma experiência de longos anos na educação, coordenadora pedagógica de uma escola privada de grande porte da cidade de Patos, apresentou que: Uma vez que se fala na Escola Normal, a minha visão enquanto pedagoga é porque a gente tem uma direção mais voltada para o próprio público de criança, a gente tem mais contato com a criança e a própria confecção do material e Pedagogia a gente escuta mais o lúdico, mas a produção a gente vê no magistério. [...] eu realmente não compreendo porque esse sumiço do magistério, quando hoje a gente precisa tanto do lúdico e da prática e a gente não tem mais o curso do magistério como a gente tinha há um tempo atrás, nossas mentes estão mais abertas para a gente buscar e hoje a gente não tem na nossa cidade, no nosso país, um curso como a gente tinha antes, quer dizer, quando a gente nem pensava nesse lúdico, nessa inovação, nessa variedade de alunos que a gente tem que encontrar na sala de aula a gente

dava muita ênfase, a Escola Normal, né? O magistério, e hoje a gente não tem esse encanto de ir buscar.

Professora Bia, leciona na rede municipal nos anos iniciais e finais, possui duas portarias, uma como professora plurivalente e a outra com professora de Arte nos anos finais do ensino fundamenta, com uma vasta experiência diz que: O magistério era a própria didática em ação, enquanto em Pedagogia a gente tinha a cadeira de didática, tinha uma limitação didática, o magistério não, eu visualizava agora o magistério que eu fiz com a própria didática em ação em todos os momentos, e aí, também concordo contigo sobre a questão teórica do curso de Pedagogia, e principalmente porque no meu caso, ao cursar Pedagogia eu já vinha de um ensino médio, já vinha de um magistério, aí o curso de Pedagogia ele fez com que se ampliasse a teoria, mas também me impulsionou a aperfeiçoar a prática, porque para mim foi como se fosse um experimento (grifo da pesquisadora), você teorizava, levava pra prática, não dava certo, você voltava à teoria novamente, buscava novas fontes pra poder chegar num processo que digamos atendesse aquela demanda do momento, então eu acredito assim, quem passou pelo magistério e pela licenciatura em Pedagogia de todas as formas teve um ganho, um aperfeiçoamento profissional para se colocar em prática, eu não diria assim um mais e outro menos, mas são complementos.

Professora Diva trabalha nos anos iniciais como plurivalente e multiseriado: O curso de Pedagogia complementa o magistério, no magistério, a gente tem a oportunidade de ter a vivência, vivenciar a realidade dos problemas que acontecem e que muitas vezes a gente não chega a compreender, quando a gente começa a fazer o curso de pedagogia e estuda todos aqueles teóricos a gente começa a ter visualizações de caminhos pra gente seguir, pra buscar soluções para aqueles problemas dos alunos na vivência real, então um complementa o outro.

Professora Eva também atua nos anos iniciais como plurivalente e multiseriado na educação do campo expõe que: [...]eu fui para Pedagogia eu já tinha noção de sala de aula, já fazia 18 anos de sala de aula e como trabalho no campo, na *zona rural*, é um desafio ensinar multisseriado, é um dos maiores desafios que nós vamos aprender na vivência mesmo, então pedagogia é como as colegas disseram, é a complementação do magistério, pelo menos da minha parte eu me senti assim, e o multisseriado é um desafio que a gente vai aprendendo a lidar no dia a dia ali com eles.

As práticas pedagógicas incididas da formação inicial do professor devem promover às teorias alcançadas no decorrer do percurso acadêmico, assim sendo, tornam-se indissociáveis uma da outra. Nesse condicionamento Imbernón (2011) aponta para a necessidade de imprimir práticas reais aos currículos dos cursos de formação de professores, evitando que apenas os estereótipos técnicos e descontextualizados da realidade sejam ensinados e experienciados, mas que assumam uma atuação que flexibilizem as estratégias que serão necessárias frente às estratégias necessárias aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nos relatos acima descritos observamos a relevância da prática pedagógica oriundas do magistério, antiga Escola Normal. Na fala da professora Ana fica evidenciado que sua boa prática pedagógica deve-se as vivências possibilitadas no magistério e que o curso de Pedagogia pouco fomentou sua desenvoltura em sala de aula. Por outro lado, a professora Bia considera que o magistério é a própria didática em ação, no entanto ao concordar com essa perspectiva acentua a válida contribuição proveniente do curso de Pedagogia, de modo que sua prática pedagógica aperfeiçoa-se mediante à teoria apreendida no decorrer do curso.

Nessa conjuntura, Weisz (2019) ratifica

A formação do professor necessita mais do que um curso preparatório, pois a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que esse curso tenha sido feito em uma escola conceituada, e por mais que esse professor tenha realizado bons estágios, coisas que sabemos raríssimas (WEISZ, 2019, p. 120).

Outro ponto a ser ressaltado está contido no discurso da professora Eva amplia as contribuições da professora Diva quando coloca a questão do ensino multisseriado, prática adotada nas escolas da Rede Municipal campo de pesquisa, nas áreas rurais. O ensino multisseriado é mais um desafio posto ao professor, uma vez que, além de lecionar todas as disciplinas da matriz curricular, lida com a heterogeneidade seriada, ou seja, mais de uma série/ano⁶ no mesmo turno, na mesma sala de aula. Isso implica na necessidade do docente plurivalente, tema já abordado no capítulo 3 desta pesquisa.

Nesse viés Libâneo (2015) corrobora

Na licenciatura de Pedagogia, em que se forma o professor polivalente para a etapa inicial da educação básica, é frequente a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos [...]. Nestas o sentido de pedagógico se limita a um conhecimento teórico genérico e o conteúdo disciplinar se restringe à metodologia do ensino das disciplinas, no entanto desvinculada do conteúdo que lhe dar origem (LIBÂNEO, 2015, p. 630).

Ao tratar o professor como polivalente o autor citado atribuí ao professor a função de ensinar todos os componentes da matriz curricular. Em contrapartida esta

⁶ Termo usado para fazer referencia aos anos iniciais, que alguns momentos usaram-se ano e em outros séries, que desde 2006 a Lei 11.274 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

pesquisa trata o professor dos Anos Iniciais da Educação Básica - EB como sendo plurivalente ainda em observância do relato da professora Eva constata-se o contexto que foi apresentado, em que o professor necessita administrar a diversidade dos conteúdos, das turmas, da regionalidade e também as especificidades de cada estudante.

Tendo em vista, a importância atribuída à formação vinda do magistério, indagou-se aos participantes a respeito da formação inicial do professor que não se deu no magistério, se essa formação havia ficado fragilizada em relação a prática a ser adotada em sala de aula.

A professora Dani inquietou-se e descreveu que: Com certeza, eu sou formada recentemente em Pedagogia e passei logo nesse concurso e atuei em estágio para sala de aula em comunidades diferentes, então o meu curso de Pedagogia não me preparou para trabalhar em diferentes realidades, eu tive muitos problemas no início, mas depois com o tempo graças a Deus já melhorou bastante, é como se diz, a teoria e a prática não é que sejam diferentes, mas elas precisam se complementar, porque se não existir esse complemento, vai sempre sim, faltar alguma coisa, é tanto que eu tô sempre perguntando as outras pessoas que tem magistério, que já tem mais tempo de atuação na docência, eu sempre fico perguntando, me orientando, porque realmente eu acho que eu necessito ainda sim de melhorar, e é porque eu já estou fazendo pós, já vou tentar um mestrado no próximo ano, porque realmente eu quero uma formação continuada e eu quero o melhor, o melhor para meus alunos, porque o motivo da gente ter um emprego, da gente ter um trabalho [...] formação continuada eu acho que é o suporte que a pessoa vai ter pra poder conseguir, digamos assim, preencher essa lacuna do magistério, por exemplo, para quem não teve a oportunidade de fazer o magistério, então são isso as minhas considerações.

Com o depoimento da Dani podemos perceber um discurso angustiado e até mesmo desapontado. Embora a professora tenha conquistado uma ascensão profissional por aprovação em um concurso público, desejo de muitos profissionais, a angústia narrada aponta a falta de preparação para atuar na sala de aula, mesmo tendo passado por um estágio. Outro ponto crucial é a carência no que tange o contato com as diferentes situações que na sala de aula inevitavelmente serão enfrentadas pelo professor no exercício de sua docência.

Mesmo sem considerar-se pronta para desempenhar suas funções, a referida professora aponta para a necessidade de uma formação continuada e externa seu desejo de buscar uma melhor qualificação, questões fundamentadas nessa pesquisa no Capítulo 3 que tece sobre a *Formação Continuada como eixo*

para melhorar a prática em sala de aula. A esse respeito Libâneo (2005) concorda que

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Ainda a esse respeito, a professora Léa discute as contribuições da prática pedagógica para aprender a teoria ao longo da sua atuação, visto que, ela fez de certa forma, a operação inversa para fundamentar seu processo formativo. Assim diz que

[...] eu iniciei minha carreira na educação muito nova minha tia tinha uma escola particular aqui em Patos e eu sempre ajudei, naquela época não se exigia formação, depois que deu início ao curso normal e eram poucas as pessoas que podiam fazer, e eu sempre estava ajudando minha tia na escola dela, e por ela ser minha tia não tinha toda aquela burocracia, toda aquela exigência documental, e eu lembro que fui muito tempo auxiliar de todas as salas, a cada ano eu estava em uma sala diferente, então quando eu me identifiquei com o papel da educação eu decidi fazer um curso na área, só que eu tinha que ir embora para Cajazeiras, [...] lá em Cajazeiras não tinha Pedagogia, então abriu um curso lá de Normal Superior, que é o magistério só que a nível Superior, e ele também não é diferente da Pedagogia, ele nós ensina a parte teórica, diferente do magistério, né? De toda a didática que tem no magistério, no Normal [...]. Em seguida, eu fiz só um complemento de Pedagogia, então assim, eu digo que hoje o que eu sei com a teoria, o que eu aprendi, o que eu ensinei, o que eu ensino é muito mais da minha prática todos os dias, muito mais até do que a teoria, acho que todo mundo aqui, né?, mas antes de eu entrar teoricamente para entender o porquê disso e daquilo, claro que melhorou a qualidade, eu primeiro, trabalhei nessa área todinha aí e fui entendendo cada problema que eu visualizava, presenciava, que eu via o professor lá fazer, participava das reuniões e via como era que ele solucionava e daí fui tomando para minha experiência e quando eu fui fazer o curso que eu já estava trabalhando também em uma escola pública lá em Cajazeiras e no estado também, no município e no estado, eu não senti tanto a dificuldade em sala de aula de impacto, assim no início, porque eu há muito tempo já vinha vivenciando as experiências de outras pessoas com quem eu convivia, então só fiz mais o quê?, aprimorar as situações difíceis que foram aparecendo, que aparecem e que vão aparecer, *a gente se baseia naquele teórico que a gente aprendeu em busca de uma melhoria* (PROFESSORA LÉA, 2019).

Observamos na fala de Léa a expressão de algo comum em alguns ofícios, é uma profissão passar de pai para filhos, como se a profissão não tivesse sinto uma

escolha e se uma indução, de modo que o profissional é inserido ao contexto mais como uma “ajudinha”, neste caso em específico, no convívio da escola. Ainda percebemos nesse discurso a prática como artifício para melhorar os aspectos teóricos, isso é preconizado no campo de estágio nas formações acadêmicas. É importante lembrar as questões inerentes à formação do profissional nos quesitos relacionados aos saberes plurivalentes supracitados no quadro de Tardif (2015) numa visão sistematizada de organização por meio da união dos conhecimentos pedagógicos oriundos saberes já existentes, das fontes sociais geradoras de outros saberes e pela interação professor x professor, professor x alunos gerados no ambiente educacional. Desta forma, a professora Léa sem pretensão passou pela residência pedagógica de forma particular. A residência pedagógica é outro ponto que culmina a necessidade de ampliar esse estudo conforme nos apresenta a BNC da Formação Docente (2019). Ainda corroborando com a fala da professora, Pereira (2003) enfatiza que

Quando uma professora diz que aprendeu seu ofício pela prática, não nos restam dúvidas de que a experiência foi sua principal formadora. Mas não paremos aí. Ela se torna duplamente vulnerável. Em primeiro lugar, ela busca em tom de denúncia afirmar que a teoria é inferior à prática. Se denuncia, é porque acredita que algo esteja errado e isso reforça o valor da racionalidade. Em segundo lugar, ela parece se sentir tão desampara pela teoria que, ao menor sinal, busca-a e aceita-a com poucas resistências, submetendo-se à generalizações (PEREIRA, 2003, p. 67).

Assim como aponta Pereira (2003), as professoras Léa e Dani, cada uma com suas subjetividades, não há dúvidas de que o professor é influenciado pelas interações à sua volta. Convergindo com formação inicial o professor Hilário, que leciona no 1º Ano do Ensino Fundamental, celetista da Rede Municipal de Patos-PB traz outra preocupação.

“Esse fato é notório na formação inicial da faculdade para vim para prática você tem aquele impacto, como vocês falaram, estuda muito desenvolvimento da criança, linguagem, didática, currículo, leis, né? [...] estágio também maravilhoso porque é só um tempo-período em determinado estágio, mas quando você parte para a realidade, que assim, eu não cursei o ensino magistério, do ensino médio eu fui para a faculdade, aí tudo teoria né, como trabalhar, a gente trabalha mais em produzir artigo, eu *tava* preocupado em produzir artigo, publicar artigo na universidade tem isso, a gente foca nisso, trabalhar artigo e publicar, quando vai para sala de aula, o meio prático pedagógico é totalmente diferente e tem aquele choque, quando eu entrei deu aquele impacto, turma com trinta alunos e cada um com um nível diferente, qual a metodologia que eu vou utilizar a

ser desenvolvida, criança com o nível cultural totalmente diferente na linguagem, disciplina, falta de apoio familiar, aí como lidar com essas situações, foi estudando e tirando dúvidas com colegas, essas assim formações continuadas com colegas que tem bastante tempo com dez, quinze, vinte anos de experiência em sala de aula. Planejando na escola onde eu, assim, trabalho e atuo foi de extremo fundamental para o meu desenvolvimento, a cada dia a gente vai se tornando professor, né?, a cada dia com experiência de professor x, y, z, né? 'trabalhe isso [...] o que vai melhorar sua prática pedagógica, vai mudando essa forma, vai mudando essa atitude entendeu?', foi isso que eu fui, né?, teve aquele choque mas mediante essa formação continuada com os colegas e essa experiência, vivência com colegas que tinha, como eu já falei de experiência, ajuda bastante para fortalecer o nosso conhecimento a cada dia, né?, a gente vai se tornando professor, mas a realidade é um pouquinho complicada" (PROFESSOR HILÁRIO, 2019).

A dicotomia na relação teoria e prática é percebida na formação inicial do professor. Esta dicotomia apresenta-se em dupla vertente, de um lado, na separação da instrução das teorias e métodos de ensino e, de outro, a prática palpável das atividades que serão transmitidas na sala de aula e do trabalho no coletivo no ambiente escolar. A dicotomia também está presente na ruptura entre o domínio das áreas específicas do conhecimento que sinalizam o objeto principal dos processos de ensino e de aprendizagem mediante adequação às necessidades e competências dos alunos de diferentes contextos quanto à faixa-etária e etapas do itinerário escolar.

A contundente fala do professor Hilário apresenta-se como eixo que fundamentou o desenvolvimento do Capítulo 2 desse estudo, mais especificamente no que tange as dimensões da formação inicial e continuada estabelecidas na BNCC (2017) conhecimento, prática e engajamento. O conhecimento teórico é a pedra angular do processo formativo do professor, através desse embasamento, o profissional cria possibilidades de elucidar a prática e a interação dos saberes é concretizada. Observamos que a referida tríade foi pouco difundida na formação de Hilário que traduz em sua fala aquilo que foi preconizado em sua formação inicial, à produção de artigos.

Esse ponto foi enfatizado e fundamentado por Vera Garcia (2009) também nesse estudo, no Capítulo 3 que coloca o professor frente à competência de ser plurivalente e por isso um professor pesquisador que, por meio da busca deve encontrar motivação para compreender os processos de ensino, pois identifica que o "professor pesquisador é aquele que parte de questões relativas à sua prática, com objetivo de aprimorá-la" de acordo com Garcia (2009, p. 177).

Façamos um gancho com a participação da professora Adria, recém-efetivada no município lócus dessa pesquisa, da professora Regina e do professor João, estes compõem o quadro docente do município em regime de celetistas. Nas falas desses professores foi enfatizada a necessidade da busca incessante que advém da profissão docente

No meu caso a experiência foi o inverso, minha experiência inicial foi na prática, eu terminei o ensino médio e surgiu uma oportunidade de eu assumir uma sala de aula, então foi um desafio na época eu era muito jovem e passei três anos em sala de aula sem cursar, sem fazer o curso de Pedagogia, durante esse período eu participei de alguns cursos como pró-letramento e outros que surgiram, e eu comecei três anos depois iniciei o curso de Pedagogia, a licenciatura, né? E foi assim, muito importante para mim porque eu aprendi muito com o curso, eu aprendi no quesito de avaliação, de identificar os níveis de aprendizagem das crianças da prática com os teóricos também, de relacionar com o que um teórico dizia com que o outro defendia, então assim, o curso em si foi *muito essencial*, é tanto que eu gostei tanto do curso que logo em seguida eu passei em uma pós graduação e especialização, e quando terminei essa especialização ainda fiz outra especialização [...] buscando melhoria, né?, para que nossa sala de aula tenhamos bons resultados com os nossos alunos, então eu necessitava daquele aperfeiçoamento e isso foi muito importante para mim o curso de Pedagogia, assim como as pós que eu fiz e pretendo também outros cursos que surgirem de formação continuada, porque nós precisamos dessas formações continuadas, sabemos que como ensinávamos há dez anos atrás não é da mesma forma atualmente, acontece muitas mudanças e precisamos estar sempre atualizados buscando melhoria na sala de aula (PROFESSORA ADRIA, 2019).

Pra mim também é um grande desafio, entrei logo no curso de Pedagogia, não frequentei o magistério e a teoria da faculdade é um mundo mágico comparado ao dia a dia da sala de aula, porque na sala de aula todo dia é um novo desafio, chega alunos com diferentes realidades que a gente tem que tá de aperfeiçoando todo dia e a troca de experiências é fundamental porque sou jovem e com professores experientes a gente tem essa troca e o bom é aceitar, se tem uma proposta nova que possa repassar, a gente pode tá fazendo essa troca de experiências e pra eu enfrentar essa realidade da sala de aula eu comecei nos programas governamentais antes de exercer mesmo o cargo de professor, como o *Mais Educação*, e essas experiências vai fazendo com que você pegue a prática de verdade da sala de aula, traga coisas novas para os alunos e que eles possam se desenvolverem (PROFESSOR JOÃO, 2019).

Eu realmente senti na pele né, eu tive vários convites para fazer o magistério na época e eu sempre resistente “Deus me livre que eu não quero ser professora”, e eu sempre assim tinha aquela paixão, eu ensinava reforço escolar em casa e eu sempre só pendia para o lado de professor ai eu resolvi fazer a faculdade, foi quando que parti pra prática que eu senti realmente o desafio, você tá lá na sala de aula e você vê os desafios chegando e você diz “É eu e tem que ser eu mesmo”, foi ai onde eu me arrependi, claro que assim, quem não tem também não vai tá preparado, que a gente tá sempre renovando né, mas assim, o magistério eu senti um pouco de falta por não ter feito porque assim, eu via colegas que faziam, eram com lúdicos, na época não era nem essa palavra que a gente usava, eu aprendi já depois de entrar na faculdade mesmo, mas assim, eu vi a importância que era porque elas realmente se transformavam em crianças,

tanto quanto estavam produzindo quando preparavam-se para dar aula [...] (PROFESSORA REGINA, 2019).

Ao sentir-se inacabado, no que se refere ao processo formativo, o professor reconhece a necessidade de buscar novos conhecimentos, de trocar experiências com outros professores e recorrer a outras ações que possam atribuir maior valor a sua formação. O que nos chama a atenção é o relato de João quando refere-se à teoria verbalizada nos cursos como “mundo mágico”, parecer ser, de fato o curso de Pedagogia é encantador. Estudar todo o contexto histórico, filosófico, sociológico e todas as psicologias nos traz a certeza de que, de posse desse aporte teórico, seremos capazes de vestirmo-nos de sapiência para adentrar no campo da educação. Em verdade, o somos, porém a questão fundamental para esse estudo é sentir-se apto a atuar em todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, lembrando que, como professores plurivalentes. Assim, é importante mencionar as dificuldades citadas ao longo das contendas do grupo focal que nos direciona a responder as inquietudes primárias dessa pesquisa: a) em que aspectos a formação inicial docente reflete no desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental? b) a licenciatura em Pedagogia, que habilita o professor para o exercício da docência, garante a formação plurivalente com eficiência? E c) é possível afirmar que a formação continuada do professor resulta na melhoria da aprendizagem dos estudantes?

As indagações supracitadas em consonância com os questionamentos norteadores do estudo focal, percebemos que os professores concordam com a fragilidade existencial nos cursos que originam a formação inicial de maneira que ocorre dissonância entre a teoria estudada com prática vivenciada no lócus de desenvolvimento do ofício docente.

Para isso, vale refletir que

Quando um professor ensina, coloca-se a falar como se tivesse a sensação de ser uno, pleno, completo, sem falhas (pelo menos no momento que está falando). Porém, ele está continuamente posicionando-se de modos diferentes: ele não usará as mesmas palavras para turmas distintas; ele dará, em relação ao conteúdo, ênfases variadas de acordo com as diversas manifestações de seus alunos de turnos diferentes etc. Nesse sentido, os interditos, as condições do meio, lutas, modos de existir exigem que o professor posicione-se ao falar, e se deixe, ao mesmo tempo, ser falado pela heterogeneidade do meio a sua volta (PEREIRA, 2003, p. 94).

Diante disso, a formação continuada é tema em debate no Art. 62 da LDB, que propõe harmonizar teoria e prática a fim de garantir formação integral ao profissional docente, assegurando simultaneamente, a progressão do conhecimento produzido nas diferentes áreas e que permeia a prática educacional, por meio da formação continuada, de modo que favoreça a qualidade do ensino propagado na sala de aula. Cabe destacar o parágrafo único deste artigo

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2015, p. 36).

Retomando a questão da formação inicial do professor que não passou pelo Magistério, antiga Escola Normal, as professoras Hilda, Flora e Maria com propriedade de causa em virtude das experiências já vivenciadas argumentam que o Magistério foi determinante para a apropriação das práticas que hoje são executadas em suas salas de aula. Observe

[...] A minha história é completamente diferente, eu terminei o médio e entrei logo na faculdade para enfermagem [...] faltando seis meses para terminar eu abandonei [...] então fui fazer o magistério para não dizer que eu não terminei nada, entrei no segundo ano pagando só quatro disciplinas do primeiro. A didática do Magistério pra mim foi o ponto x pra minha prática pedagógica, era didática mesmo [...] os estágios, eram estágios verdadeiros, estágio de até seis meses e supervisionados, com plano de aula, com plano semanal tudo supervisionado e eu não tinha nem terminado o curso e fui convidada para trabalhar em uma escola particular, trabalhei, arranjei um contrato com o município, do qual aqui entre nós tem uma ex-aluna minha, foi minha aluna na 3ª e 4ª série. [...] quando eu fui fazer licenciatura em Pedagogia eu já *tava* com 18 anos de prática de sala de aula com o que eu aprendi no magistério, e pra mim, o que eu aprendi no Magistério até hoje, mesmo sendo tradicional, mesclando com as inovações que têm, é o ponto x para o aprendizado com o aluno, não digo que eu não faço inovador, faço, mas sempre esse inovador tem o tradicional no meio, seja lá como for ele tem um pingão, nem que seja um pingão de um i, ele tem, numa correção de uma atividade, numa explicação de sala de aula e pra pergunta que foi feita no início, o Magistério ele deu mais suporte para a prática de um professor do que o próprio curso de licenciatura em Pedagogia (PROFESSORA HILDA, 2019).

Em resumo, o professor que faz só Pedagogia não sai preparado para a sala de aula no sentido de ter uma prática efetiva, ele não sai, não sai [...]. Eu acredito que muitos aqui tenha tido isso com Pedagogia, aprender na prática mesmo, dar o seu suor e seu sangue, arrancar os seus cabelos, porque você tem que aprender, se a sua teoria lá na graduação não lhe capacitou, você tem que aprender na prática mesmo, sofrendo, chorando, chegando em casa com vontade de desistir, mudar de profissão, mas ali

you were looking for, you saw a student who needed you and you rolled up your sleeves and ran behind or from a colleague, or from a book or from a video on the internet, from a material or resource, and what I found beautiful is this, the professor running behind (PROFESSORA FLORA, 2019).

I am a defender of the Pedagogical Course, of the Magistério because I always used to say that it was in the Pedagogical that I learned to be a professor, I was very young, I did the Magistério at the medium level, so I did not do the old scientific, the medium teaching, I already did the Pedagogical in the modalities of medium teaching, and he awakened in me the professor that existed, that I credit to be a professor is very much of vocation, of that which you also have, and like the *collega* brought me the question of the traditional, if people think the opposite, the pedagogical was very innovative because today what the PNAIC, the SOMA and the programs that bring about ludicities or construction of games people used to do many years ago with flanelógrafos, albums, all activities, all planning that was taught inside the Pedagogical you had that to bring a practical thing, it was a card, it was a game, it was an activity that involved manual skills, I did not learn to do a record in a Pedagogical Course, of a diary, but in the Pedagogical I learned, I did not learn to do a course plan in Pedagogical, but in the Pedagogical I learned, I did not learn to conduct directly a class despite us having disciplines, but in the Pedagogical this was a discipline, or you learned, you did and practiced or you were reproved. So in this way, the course that made a difference in my pedagogical practice was the Pedagogical [...] (PROFESSORA MARIA, 2019).

Let us see the intensity in the reports of the professors, each one directs their participation to an important point that will be discussed later, but all point to the positive contributions that the Magistério brought to their formations in teaching and their respective pedagogical practices. The first speaks of her vast experience and presents the didactic view in the Magistério as the *ponto x* for her pedagogical practice, she also reports the importance of real internships and the rigor that occurred in the era in which she attended the referred course, this point is delicate in the course of Pedagogical and for this reason was a very questioned theme in this study.

The second professor is emphatic and points out that the professionals in teaching who do not have initial training in the Magistério have a deficient formation for the same reason cited previously, the lack of a practice oriented to the classroom and for this reason lacks effort and dedication to build their professional posture. As for the third, besides being a defender of the Magistério, for having been the cradle of her formation in what refers to the questions oriented to teaching practices and the bureaucratic questions that are also demanded of professors such as, filling a diary, making didactic-pedagogical materials, among others.

Ainda analisando a fala da professora Maria outro ponto é apresentado, a vocação é uma temática muito subjetiva, embora esteja relacionada à imaginação individual e principalmente social sobre a profissão docente tendo em vista o contexto histórico com o qual se constitui a docência, sobretudo para a mulher, que intuitivamente foi gerada para cuidar, teoricamente.

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente (ARROYO, 2000, p. 33).

Considerando as profundas contribuições advindas dos estágios supervisionados, colocamos em pauta a temática como eixo de fundamental para a formação inicial do professor e assim retomamos as colocações de Gatti (2019) citada no Capítulo 3 e tão referenciada nos documentos e diretrizes que regem a formação inicial do professor, tema muito discutido pela autora em seus livros e palestras. A saber

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e, historicamente, constitui um desafio para as instituições de formação e para as escolas da educação básica que recebem os estagiários. Apesar de o estágio ser compreendido como espaço privilegiado para imersão do futuro professor no contexto profissional e como possibilidade de integrar os momentos que constituem a formação do docente, muitas são as dificuldades para proporcionar ao estudante, em formação inicial, uma experiência significativa e fiel a esses objetivos. (GATTI, 2019, p. 228)

Finalizando essa indagação acerca da formação inicial do professor destacamos ainda as colocações de Tereza e mais uma vez de Maria, professoras da rede de ensino do município campo desta pesquisa, sobre as contribuições do Magistério como gênese da formação do profissional da educação.

O pedagógico ele dava um norte, saber como fazer, e outra coisa que você falou bem interessante essa coisa do penai, realmente ela resgatou essa parte aí de fazer, de trazer o lúdico de construir. Na verdade, o Pedagógico ele não tinha nada de tradicional (PROFESSORA TEREZA, 2019).

Você preparava a aula, mas a aula explicativa não era o suficiente, você tinha que trazer um áudio, você tinha que trazer uma atividade diferenciada, você tinha que construir com o aluno, a gente passava dias planejando todo o material que ia levar para o estágio, que era corrigido, revisado, às vezes mandava fazer novamente e você só ia para sala de aula estagiar, quando você tinha a aula pronta (PROFESSORA MARIA, 2019).

Dando continuidade a análise dos dados apreendidos nas discussões do grupo focal, foi indagado aos participantes o seguinte: ao Pedagogo é incumbida à missão de ser um professor polivalente/plurivalente, que lecione todas as disciplinas nos anos iniciais, desta forma os saberes teóricos e à prática, dentro do curso de Pedagogia, na conjuntura em que você se formou, deu conta de atender a esses requisitos?

Professora Hilda: De maneira alguma, já com o Magistério com as didáticas que a gente tinha, a didática da Matemática, a didática das Ciências, a didática da História, a didática da Língua Portuguesa, esse aí sim dava embasamento para que você se preparasse pra atuar dessa maneira, mas a licenciatura em Pedagogia, não.

Professora Maria: Outro ponto a considerar eu digo que é o desafio de ser professor de educação infantil em anos iniciais, enquanto o professor especialista é formado em uma única área, ele se especializa, ele foca naquele conteúdo, nós trabalhamos os conteúdos de forma generalizada, então a faculdade não prepara você para ter domínio de todos esses conteúdos, o professor polivalente ele tem que ser um eterno pesquisador, antes de preparar a sua aula, você precisa ler o livro, você precisa pesquisar em outra fonte, principalmente os professores que são pós- ciclo, que ensinam 4º e 5º ano, que pegam conteúdo que são embaçadores para toda a vida do aluno, ou você vai, retoma e vai pesquisar, estudar na fonte o conteúdo para aprender uma forma didática de repassar aquilo para o aluno. Então assim, não basta ter o conhecimento sobre o conteúdo, é necessário também saber didaticamente como trabalhar ele em sala de aula.

Diante do exposto compreende-se que a matriz curricular dos cursos de Pedagogia fragmenta a formação dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distancia os conhecimentos abordados e os conhecimentos que são exigidos dos docentes. Isso tem provocado amplos debates que suscitam reflexões acerca dos procedimentos metodológicos desempenhados nas escolas, locus de atuação do ofício docente, constitui-se como fator preponderante na qualidade do ensino ofertado. É inegável que a busca por novos saberes é subjetiva, ao mesmo tempo em que é necessária na melhoria da prática de qualquer profissão, essa busca é tendenciosa a direcionar-se ao que se pretende aprender. Neste caso,

os conteúdos aplicados na sala de aula pelo professor plurivalente estão voltados a sua busca diária por novas aprendizagens e não necessariamente ao que foi visto nos anos de formação na faculdade/universidade.

A construção dos processos de ensino e de aprendizagem deve ser pensada e planejada de maneira que estimule o autoconhecimento tanto do estudante quanto do professor de forma que a subjetividade de cada um seja respeitada. Para tornar esse processo eficaz e significativo em que o estudante se aproprie de fato do conhecimento que se pretende despertar, faz-se necessário que o professor faça boas escolhas, planeje e reflita suas ações. Nisso consiste também nos aprofundamentos didáticos por meio de escolhas dos procedimentos metodológicos que inevitavelmente perpassam, sobretudo, pela escolha e uso do próprio livro didático, que vem a ser um grande aliado e parceiro do professor no desenvolvimento de suas aulas no decorrer da transposição didática que lhe é conferida.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

A escolha do livro didático é de extrema importância, tendo em vista que este é um importante instrumento para auxiliar o professor no desenvolvimento de suas aulas. O livro didático deve ser escolhido de forma que venha a facilitar o processo de ensino-aprendizagem ao qual o professor e o aluno enfrentarão. Atualmente, com a proposta da Base Nacional Comum Curricular que vem propiciar um alinhamento na EB podemos compreender a importância que tem um bom livro didático, aqui destacamos o papel do PNL (2011) como política pública de fomento à mudança nas diretrizes conceituais e metodológicas para o ensino-aprendizagem. Com a intenção de estabelecer critérios de equidade, a BNCC anseia que o ensino seja definido através de conhecimentos essenciais para toda a Educação Básica, de modo que abrande as desigualdades de aprendizagem e oportunize o ensino integral a todos os estudantes brasileiros. Sendo assim, o livro didático torna-se basilar para tal regulamentação, que além de regulamentar o ensino auxilia o

professor no seu processo formativo por meio das instruções e orientações particulares ao ensino que este ofertará.

Ao perceber-se professor plurivalente o profissional da educação vai se constituindo e se caracterizando mediante as vivências e necessidades didáticas que surgem a cada instante no exercício da docência, isso é colocado pela professora Diva, que atua na área rural do município.

Uma vantagem de ser professor polivalente é trabalhar a interdisciplinaridade com mais eficiência, enquanto que o professor de disciplina ele só leciona aquela disciplina, nós enquanto professores polivalentes a gente tem a oportunidade de um conteúdo a gente trabalhar todas as disciplinas a semana inteira, um mês, ter conteúdo suficiente para um bimestre, essa é uma das vantagens de ser professor polivalente [...] (PROFESSORA DIVA, 2019).

Notadamente, esse estudo começa a lançar respostas para as inquietudes iniciais acerca da fragilidade no ensino está atrelada a fragmentação da formação inicial docente. É recorrente ouvirmos por parte de alguns professores a insegurança em ministrar aulas no final dos Anos iniciais do ensino Fundamental e sentirem-se aptos ou ao menos confortáveis ao início da Educação Básica. Os currículos escolares voltados aos 4º e 5º Anos do EF, de fato requer do professor saberes diferenciados e mais profundos nas diversas áreas do conhecimento, esses alicerçam os conteúdos dos próximos anos, desta forma se constituem como base. Observemos as contribuições de Moreira; Candau (2008)

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 19).

Pensando nisso, a professora Diva que leciona no campo foi instigada a relatar sua experiência da plurivalência, o multisseriado modalidades que caracterizam o ensino da área rural.

O multiseriado é complicado, eu confesso que quando eu entrei, apesar de ter estudado no multiseriado, eu estudei com minha tia também no campo também, no multiseriado, é importante você ter disciplina, se você não tiver controle, se você não tiver disciplina na sala de aula você não realiza seu trabalho, porque você tem que realizar vários planejamentos, se você tiver três séries, são três planejamentos, quatro séries, quatro planejamentos, e você tem que ter controle para todas essas crianças, apesar de ser uma do primeiro ano, duas do terceiro, três do quarto, e assim, você tem que ter controle para que aquelas crianças elas prestem atenção, elas fiquem em silêncio enquanto você explica o conteúdo de outras, você só tem um quadro na sala de aula, você tem que dividir o quadro e fazer milagres se rebolar lá e se virar nos trinta, pra você conseguir dar sua aula, então uma das dificuldades apesar de eu ter sido educada no multiseriado [...] quando eu comecei a ir eu tive que fazer dois planejamentos eu disse *Meu deus como é que eu vou fazer para explicar um conteúdo e as outras crianças o que é que vão ficar fazendo?* Mas aí existe aquele contrato didático que a gente tem que manter no primeiro dia de aula, tem que apresentar e sustentar até o final do ano e a gente vai combinando com as crianças *olhe enquanto eu tô explicando aqui, você faz isso e assim a gente faz a nossa sequência*, eu sigo assim no dia que eu chego aí eu vou corrigir as atividade das três séries. Hoje eu leciono três séries primeiro, segundo e terceiro ano, então quando chega a gente vai fazer a correção da tarefa de casa e eu já combino, primeiro do primeiro, segundo e terceiro, enquanto eu corrijo o primeiro, o segundo e o terceiro estão atentos. A vantagem do multiseriado é porque às vezes uma criança do primeiro ano ela compreende o conteúdo do terceiro com mais facilidade do que o próprio aluno do terceiro ano, então a vantagens e desvantagens a gente enfrenta a mesma dificuldade de todos vocês a sala é heterogênea e heterogênea literalmente porque a gente trabalha três séries, então a dificuldade é grande, aí é muita gente às vezes diz *„mas vocês tem menos alunos dá menos trabalho*’, não a dificuldade é a mesma a gente enfrenta indisciplina, a gente enfrenta problemas psicológicos com as crianças, problemas familiares, as mesmas dificuldades que vocês têm na zona urbana a gente tem, a diferença do nosso trabalho é que a gente tem que se comprometer a ensinar todas as séries a ter esse planejamento, a gente tem que ter esse planejamento, trabalhar dois, três diários, quatro tem gente que trabalha até os cinco diários [...]. É, um obstáculo grande o multiseriado e talvez ele nunca acaba porque sempre vai ter que existir a escola do campo, sempre que vai ter que existir essa oferta de educação para as pessoas do campo que não têm condições de se deslocar até a cidade, mas isso a gente enfrenta essa dificuldade, apesar de ser um número menor de alunos, mas a gente tem essa dificuldade sério de ter esse compromisso, de fazer esse planejamento, de ver qual é a dificuldade do aluno, de sempre tá tentando progredir, tentando avançar, fazer a criança avançar. Então, a dificuldade no multiseriado é grande (PROFESSORA DIVA, 2019).

Competência e responsabilidade são traços que marcam o discurso da professora, aqui transcrito quase que em sua totalidade. É percebida a coerência e firmeza exposta em sua fala ao relatar aquilo que é inerente ao “ser” professor plurivalente, sobretudo no multisseriado e que faz parte de sua vivência pedagógica: domínio do conteúdo, compromisso em educar, firmeza ao falar, administrar o tempo

e o planejamento de cada aula para que todos os alunos do 1º, 2º e 3º Anos de sua turma tenham aprendido e não tenham prejuízo.

A professora Eva, também professora da área rural endossa as para da colega Diva

Só dando continuidade a colega da zona rural que eu também sou, eu ainda sou daquele tem que iniciou, hoje a gente devemos agradecer por que a tecnologia está no campo, né? graças a deus e muita facilidade está nos ajudando também mas eu ainda fui daquele tempo que eu era professora e também auxiliar de serviço, fazia a merenda na escola porque não tinha outro funcionário, então já imaginou você numa sala de multiseriado, nesse tempo era alfabetização até o quinto ano, que era quinta série, e eu ficava para fazer merenda e também para ensinar, então as dificuldades foram imensas, é como se diz, nós temos também o ponto positivo, temos as vantagens, já na minha sala eu já fazia assim dessa maneira, trabalhava com conteúdo que começava com o primeiro ano aí quando eu estava no segundo ano, ia para o segundo ano, aquele conteúdo ele já ia revisando primeiro ano, quer dizer o segundo ano já revisava o primeiro ano, para ninguém ficar parado na sala de aula (PROFESSORA EVA, 2019).

Após ouvir o relato das professoras, retomamos a questão anterior que retrata sobre como se deu a formação para o exercício da plurivalência. O mundo contemporâneo tem acarretado algumas indagações no que diz respeito ao papel dos profissionais de educação, demandando assim, um novo jeito de olhar para educação perante as teorias que impulsionam a aprendizagem. O advento da Tecnologia da Informação e das Comunicações - TIC também tem fomentado o (re)pensar dos processos de ensino e de aprendizagem. A necessidade de novas metodologias, técnicas e materiais de apoio são, do mesmo modo, um desafio. E a professora Bia (2019) contribui da seguinte forma

Retornando à sua pergunta sobre as questões das disciplinas, se o Curso de Pedagogia tendo em vista a nossa prática ser polivalente do conhecimento de todas as disciplinas, se o curso de fato nos prepara pra isso, eu acredito que o curso dá um norte porque no meu caso, por exemplo, eu convivo com professores dos anos finais, os professores das áreas específicas, inclusive sou uma desse grupo, ministro Artes. E eu vejo assim, as críticas eu escuto também, algumas críticas dos professores que tem um conhecimento específico, em relação, não a nossa prática, mas em relação a termos que ministrar todas as disciplinas sem termos o conhecimento específico de todas, temos um conhecimento digamos, mais generalizado de todas, por exemplo a disciplina de história, um conteúdo assim que eu a muito tempo atrás tive que rever quando a gente trabalha descobrimento do Brasil, né? E conversando com a professora de História da área específica ela foi colocando, não existe descobrimento do Brasil, e foi me fundamentando porque não existir, né? Já existia habitantes, já tinha gente aqui, então não foi algo descoberto, foi alguém que chegou, então

isso é só assim por alto né, a partilha que eu faço com alguns, daí eu tenho essa preocupação de ouvir e após ouvir ver o que é que eu posso trabalhar em cima disso, né? Então o que é que eu percebo, essa questão da gente lidar com todas as disciplinas nos deixa com necessidades teóricas, nos deixa de aprofundamento mesmo teórico, como o exemplo citado em História, né?, em contrapartida, eu já vejo no fundamental nos anos finais uma certa digamos assim, dificuldade em dinamizar a prática de forma didática com os alunos mesmo que eles tenham conhecimento específico aprofundado, então nós temos uma dificuldade que é a ampliação do conhecimento específico de cada disciplina [...] em contrapartida eu já noto neles a dificuldade em dinamizar a vivência prática [...], eu acho que nos anos iniciais a gente tem também, mesmo que tenhamos livros e conteúdos adaptados que não tem uma visão tão crítica, que até porque os nossos alunos não tem essa maturidade, né? [...] Então ser professor em todos os níveis é um desafio e você não tem como deixar de tá buscando conhecimento, tem que estar a todo tempo (PROFESSORA BIA, 2019).

Teoria e prática tornou-se o tema mais cogitado ao longo do debate. De tal modo que foi reforçada a investigação de que, para uma melhor prática em sala de aula, alinhar teoria à prática tornar-se-ia um exercício necessário para a docência? Os participantes do grupo focal dispuseram suas concepções

Professora Diva: Tem que ser contínuo, né? Até porque hoje acho que uma das questões que mais inquieta a nós professores é a questão da alfabetização, da leitura em si, do conhecimento da criança compreender o que leu, acho que o que mais me inquieta é isso, é a criança ler, mas ela não compreende, ela não interpreta o que ela lê, então é uma questão muito inquietante certo que a gente precisa estudar, a gente precisa se aprofundar, buscar soluções pra isso porque hoje principalmente no multiseriado que a gente tem que ter um início da alfabetização, alfabetizar as crianças e ter o avanço, né?, fazer ela continuar pra que ela chegue nas outras séries já sabendo ler e interpretar. Então, não é uma dificuldade só do multiseriado, acredito que em todas as salas na verdade são heterogêneas, com a diferença que a gente tem que realizar mais de um planejamento [...] às vezes a gente trabalhando multiseriado tem um aluno de primeiro ano que avança mais um terceiro infelizmente a gente tem que reter aquele do terceiro, né? Porque ele não conseguiu avançar!

Professora Ada: Uma questão que me chama a atenção palavra polivalente, que me deixa satisfeita porque nós polivalentes temos a possibilidade de ver o aluno como um ser humano integral, a gente vê todas as habilidades, João desenvolveu matemática, mas atividade em português dá esse suporte para a gente ver naquele momento, isso reflete nossa prática, se eu sou professora polivalente e não estou apta pra todas as disciplinas, mas estou na sala para ensinar todos os conteúdos, eu tenho esse olhar para meu aluno também ele tem uma certa dificuldade em tal disciplina, e um exemplo bem claro é que para o aluno chegasse aprovado ou retido nos anos finais existe um conselho de classe onde cada professor precisa defender sua disciplina e você ver que cada um puxa por História ou vai defender de Português ou vai defender Matemática e o polivalente vai defender o aluno, então eu acho isso brilhante mas alguns dos nossos colegas, alguns, eles não compreendem isso, aí tem a questão porque o aluno 6º ano, tá no 7º porque a gente não vê fragmentado, a gente vibra com aluno que conseguiu avançar dois passos e no fundamental anos

finais, não é obrigação, então já estava mais do que na hora, então a gente vira aquela pessoa humanizada [...] um polivalente ele se doa, por isso que a gente diz que faz papel de psicóloga, de mãe, de pai [...] Se todo mundo vai embora na mesma hora, se todo mundo vai fazer a tarefa, o que é que vai fazer, porque, um aluno é maioria pra gente, o professor que tiver 30 alunos se 29 realizarem e um não a gente fica insatisfeito, porque aquele um é maioria, então a gente esquece que o professor 50% mais um é o resultado, a gente quer 100% [...] (grifo da pesquisadora).

Professora Diva: Mas, nós enquanto professores polivalentes a gente observa todas essas habilidades, né? O aluno que tem coordenação, o que não tem, aquele maiorzinho que tem a coordenação o menorzinho tem mais coordenação do que o maior, então a gente observa todo esse processo, para mim eu acho que ele acredita para todos a maior satisfação de um professor é ver o aluno avançar, quando chega em outubro que dá aquele estralo.

A fala incisiva de cada professora sugere um olhar voltado à formação integral sua e do estudante. Ajustar a prática com a teoria de certo modo, implica outras habilidades que vão se instituindo e caracterizando as múltiplas funções a serem desencadeadas em sala de aula pelo professor, estas de fato, transcendem todos saberes teorizados nos bancos universitários e vão para além dos livros, dos documentos e das análises. O profissional pedagogo preocupa-se com o conteúdo a ser ensinado em todas as disciplinas e áreas de conhecimento, não se limita as especificidades de uma ou outra, isso sugere um planejamento multidisciplinar em que os conteúdos são materializados em métodos, estratégias e recursos didáticos-pedagógico.

Retomando o item 3.1 desta pesquisa, o planejamento surge como eixo que fundamenta a formação do professor e a esse respeito o Capítulo 3 aponta o professor como um pesquisador, que busca a cada dia aprimorar sua prática por meio da descoberta de novos saberes atrelando a novos métodos e estratégias que possam facilitar a aprendizagem dos envolvidos numa ação interdisciplinar.

Aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que, segundo nossos dados, deveria se iniciar desde a pré-escola. Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites em que cada um possa ter o seu pensar individual e solitário. Na pesquisa interdisciplinar, está a possibilidade de que cada pesquisador possa revelar a sua própria potencialidade, a sua própria competência (FAZENDA, 2008, p. 10).

Outro aspecto nos chama a atenção nas contribuições das professoras Ada e Diva é o “olhar para o outro”, característica tão presente nas atitudes pedagógicas do professor, que com a pluralidade propicia que seja mais intensa e mais perceptível. A humanização, termo usado anteriormente, é parte que integra a profissão docente, sobretudo o professor dos Anos Iniciais do EF, que no exercício de suas funções traça dois vieses difundidos nos debates sobre essa abordagem. De um lado, a carência de conteúdos que sistematizam a matriz curricular do ensino básico que convergem a necessita da pesquisar constante; do outro, a didática tão aflorada no professor pluralente, que tem a inclinação para “adquirir e transmitir” o conhecimento de todas as áreas curriculares que compõem o currículo básico dos estudantes dos primeiros anos do EF, de forma interdisciplinar. Se de um lado a falta existe a falta dos conteúdos, de outro sobra criatividade para inovar o ensino.

É comum, ouvirmos “esse professor sabe muito, mas não tem didática” isso relacionado ao professor de uma área específica, porém o ambiente mais harmonioso e acolhedor dentro da escola, é sem dúvida, a área da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, administrado pelo professor pluralente. No entanto, a discussão em pauta não está relacionada ao que sobra nas habilidades do professor pedagogo, mas o que falta em relação ao embasamento teórico necessário ao estudante desses segmentos do ensino.

Nesse embate, mais uma vez se confirma a dificuldade da pluralidade em sala de aula. Para tanto, observemos as contribuições da professora Hilda (2019)

[...] essa visão do professor polivalente, a última pergunta foi “O curso de pedagogia dá esse suporte pra gente fazer isso na sala de aula? ”, eu digo que, eu com a minha prática acho que não, é a prática da gente do dia a dia que faz com que a gente consiga enxergar tudo isso, é tanto que eu terminei Pedagogia na minha grade curricular dá direito eu lecionar educação física [...] mas nessa cadeira que eu paguei lá na faculdade me preparou pra que eu esteja na sala de aula dando na escola, aplicando Educação Física? Não, nem que seja uma recreação por que a criança tem problema de asma, eu não tenho como avaliar, eu posso elaborar qualquer tipo de brincadeira, mas não tenho condição de exercer essa prática, e meu curso me dá esse direito (PROFESSORA HILDA, 2019).

É notório que o desenvolvimento dos estudantes nos AI dar-se de forma progressiva, que perpassa e alicerça-se no decorrer dos cinco anos, ou seja, 1º ao 5º Ano da Educação Básica. Essa progressão por vezes não segue o fluxo natural e

por sua vez os estudantes ingressam ao 5º Ano sem ter a aquisição dos saberes básicos como: leitura, escrita e compreensão textual, bem como as habilidades de somar, subtrair, multiplicar e dividir. Ao finalizar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem o alcance dessas competências, o estudante, sentirá nas demais etapas do ensino dificuldades para as próximas etapas do ensino.

No fluxo das discussões outras inquirições foram realizadas e contextualizadas ao grupo focal de modo que foi indagado aos participantes a respeito do fracasso escolar e a quem se deve tão comprometimento nos índices de desenvolvimento da Educação Básica apresentados nos últimos anos. Portanto, estaria atrelado o fracasso nos índices apresentados a uma fragilidade que possivelmente ocorre na formação inicial do professor? Será que todos os professores estão preparados para ensinar tudo que compete ao currículo do estudante dos Anos Iniciais?

A Professora Ana responde: Eu acho que muito da aprendizagem do aluno tá ligado diretamente ao professor, sim! Se o professor não tem um compromisso com a aprendizagem daquela criança, se ele faz de qualquer jeito, se para ele tanto faz, a criança não vai desenvolver, não precisa de muitos recursos para um professor fazer com que a criança aprenda, né? Quando o professor quer ensinar ele ensina só com giz no chão, ou um carvão, um aparelho, ele ensina uma criança, mas não é só o professor, o fracasso não parte só do professor, tem outros fatores que precisam ser observados.

Professora Hilda também opina: Interessante que na minha monografia eu falei sobre indisciplina, e os teóricos que eu busquei, a indisciplina em sala de aula, só tá voltada ao fracasso do professor, eu não encontrei um que me dissesse que não era fracasso do professor. É a falta do planejamento, é a prática que não tem e assim, foi desafiadora *pra mim* terminar essa monografia e tentar defender, porque eu sou professor. E assim, quando o professor não busca, esse fracasso vem, e a gente vê que é uma classe onde 99,9 busca e 1 puxa pra trás, e é esse 1 que destrói tudo. Porque se é um que tá no primeiro ano, os alunos vão para o segundo fraco, quando chega no segundo o professor do segundo ano diz assim: „*Meu Deus, peguei essa turma desse jeito que eu vou fazer?*“ Vai operar milagre [...] quando o professor realmente quer, a gente consegue[...]. Porque eu sou professora, eu defendo minha classe, mas eu não posso tirar o chapéu pra todo mundo.

Uma gama de fatores contribui para o fracasso escolar, isso é fato. Ao longo do tempo incide sobre o professor o insucesso educacional. A falta de acompanhamento familiar, as condições sociais, culturais e econômicas dos envolvidos no processo, a indisciplina, entre outros, são fatores que contribuem para

que não se alcance os resultados desejados, porém não podemos deixar de mencionar as incompatibilidades que ocorre no ensino como preponderantes para o fracasso escolar. A prática docente exige do profissional uma postura comprometida com a busca por novos saberes, isso implica diretamente na ação reflexiva que o professor deve assumir em seu exercício. Na fala da professora Hilda quando um professor falha o resultado apresenta-se no ano seguinte, desta forma, a falta de empenho com a aprendizagem do estudante no que se refere aos conteúdos não apreendidos por ele abrirá uma lacuna diante dos demais conteúdos nos anos seguinte e aquela famosa “bola de neve” vai se arredondando de tal modo que, ao completar os Anos Iniciais do EF as habilidades já citadas não serão contempladas.

Notadamente, isso não se atribui ao professor, mas pode estar atrelada a sua formação inicial em que esse mesmo professor não considera-se preparado para tal transmissão, tendo em vista que, não há como ensinar aquilo que não se sabe.

é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É respeito jamais negado ao educando, ao seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que eu digo o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 103).

Finalizando as contendas do grupo focal foi questionado aos professores participantes da necessidade de uma formação continuar, a fim de sanar ou, ao menos, minimizar as lacunas deixadas na formação inicial por não prepará-lo integralmente para o exercício da docência no contexto da pluralidade.

A formação continuada ela é intrínseca a profissionalização docente, não há como ser professor e dizer que sua formação inicial, que o curso que você fez lhe preparou para toda vida, considerando que a educação é totalmente dinâmica, ou seja muda, surgem novos estudos, novas metodologias e nós temos essa necessidade de formação continuada, por isso mesmo o grupo está aqui, todos enfatizaram em sua fala a busca por mais uma graduação, por mais de uma especialização, duas, três, busca por um mestrado, por um doutorado, ou seja, a necessidade de continuar buscando formação, só que formação continuada não são apenas essas, os cursos que a secretaria de educação promovem, são formações continuadas, os programas que vêm, são formações continuadas e sobre tudo o planejamento pedagógico é uma formação continuada, porque é um momento em que nós se não discutimos, deveríamos discutir as problemáticas escolares procurando soluções e procurando como melhorar a nossa prática diariamente, então a formação continuada ela é importante, necessária, não vou dizer só importante, ela é indispensável (PROFESSORA MARIA, 2019).

A formação continuada, ela é *obrigatoriamente*, eu me sinto assim como obrigatoriamente em nossas vidas, porque um professor que ele quer seguir a carreira de professor, ele nunca deve parar de estudar, na verdade não para de estudar, a gente tem que continuar, porque a cada dia vai se aparecendo novidade na educação, enfim, em tudo. Então, nós temos que estar preparados, nós recebemos alunos no dia a dia alunos com vários tipos de capacidade, com vários tipos de aprendizagem onde você como professor, você tem que estar preparado e se você parar e dizer assim “tenho já Pedagogia, Magistério” mas é como se diz, e o futuro? E o que vem? Como é que você vai estar preparada para receber tal situação? E se nós ficar aonde começamos os nossos alunos vai terminar dando aula nos nossos lugares (PROFESSORA EVA, 2019).

Com relação a essa busca constante, a gente sabe que o nosso curso a uns anos atrás, quantas descobertas já aconteceram de lá até o momento atual, nós estamos em uma sociedade que a cada dia aparecem novas síndromes, distúrbios, né? Até enquanto profissionais mesmo, né? A gente vai se conhecendo, as limitações e a gente vai se classificando, é ao se classificar que a gente busca a necessidade, até então quando você não sente essa necessidade, dessa dificuldade, você acha que tá tudo muito tranquilo, então como nós estamos na sala de aula para descobrir justamente as habilidades dos nossos alunos tem, é nesse momento que a gente percebe onde cada um desenvolve de forma mais satisfatória ou menos, e isso faz com que a gente busque conhecer o aluno como um todo [...] todos os dias as descobertas, as inovações, então não há necessidade e nem muito o comodismo por parte do profissional que ele quer estar ali atuando, e essa atuação quer dizer que eu só posso preparar a minha aula, a minha metodologia e a minha didática acontecer se eu conhecer a realidade da minha sala de aula, e a realidade ela é como diz real [...] ou seja, a comunicação, o transmitir, isso já aconteceu comigo e diariamente a gente tem que buscar, e não dá só para a gente conhecer um tipo só de dificuldade que nós recebemos 30 alunos, 30 realidades, 30 mundos (PROFESSORA FLORA, 2019).

O processo formativo do professor deve propiciar o empoderamento dos saberes e conseqüentemente das práticas educativas necessárias ao ofício da docência, desta forma, a educação se configura como significativa tanto para quem ensina quanto para quem aprende. A continuidade do processo formativo possibilita ao professor o reconhecimento das competências profissionais que vão caracterizando as marcas de sua profissionalização. Acomodar-se é uma ação que impossibilita o progresso do professor e a mudança dos antigos hábitos não se constitui. Como ensinar o novo com a utilização ultrapassada dos saberes? Será que o estudante de hoje aprende da mesma forma de antes? Será que todos aprendem do mesmo jeito? Essas e outras inquietudes devem pesar na forma de como os saberes e fazeres pedagógicos são praticados pelos professores, sobretudo pelos professores plurivalentes. Ainda nessa ótica da formação continuada as professoras Bia e Léa colocam

[...] se a gente for olhar a especificidade de cada um de nós, aí sim, você tem condições de dizer se o fracasso da tua turma está atrelado a tua prática, né? Então quando eu compreendi coloquei isso na minha mente eu deixei de me contar com eles “não eles estão trabalhando em cima de uma amostra, em cima de um estudo geral”, o específico sou eu, então eu não me encontro nesse perfil. E em relação a essa última pergunta, o que eu tenho pra dizer é a vida é um eterno mover-se em busca de conhecimento, principalmente quando você é o professor, nesse sentido a formação continuada é de fundamental importância para nos manter atualizados e nos oportunizar de forma efetiva meios para que possamos lidar de forma eficiente com as demandas que surgem no meio educacional, sejam essas demandas de aspecto cognitivo, social ou orgânico, no caso as síndromes, as necessidades especiais que hoje estão tão presentes na nossa prática (PROFESSORA BIA, 2019).

[...] acredito que a formação é algo indispensável, porém eu preciso entender também como eu recebo essa formação, como eu participo, quem forma, né? Porque é uma também um dos problemas a ser questionado, pensado, resolvido por um sistema que não é só um planejamento, não é a formação que vai ter na secretaria para os professores mas eu vou pensar em quem vai dar, [...] eu vejo assim, é necessário, se faz necessário e é indispensável, mas também tem que ter um outro olhar de como você se doa a formação [...] (PROFESSORA LÉA, 2019).

A formação do professor integra-se a promoção da aprendizagem do estudante, a melhoria do espaço educativo, a socialização dos saberes de modo que a aprendizagem se torne o objeto de transformação e inovação do contexto vigente e dos índices indesejados. Essas questões são postuladas na proposta da BNC da Formação de Professores da Educação Básica, assim faz-se necessário retomar as competências gerais da formação docente deste documento apresentados no item 2.2 Formação docente: dissonâncias entre a legislação educacional e a fragilidade da prática docente em sala de aula, isso previsto no Artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019 p. 45).

Deste modo, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular o ensino deve passar por mudanças significativas, as novas competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, exigem do professor uma formação alicerçada no ser e no fazer pedagógico. No que tange a formação inicial é necessário que os aspectos pedagógicos, interdisciplinares e transversais sejam contextualizados e aplicados durante essa formação, no que se refere à formação continuada esses aspectos devem ser intensificados. Vejamos os comentários das professoras Hilda e Ana

Eu sou um eterno aprendiz, às vezes até meus filhos dizem assim “mainha o que é que a senhora passa até de madrugada no computador”, eu procuro ler, procuro pesquisar, se eu tenho uma dúvida eu vou atrás, gosta da formação continuada sim, [...], para todo mundo, quando ela falou formação continuada na secretaria, que pena, que pena que existem professores que vem para assinar a lista, como esse último que eu fiz nunca fiz agora, “já passou a lista? Já passou a lista?” E deixa de escutar, muitas vezes o que se tem de bom para ouvir, em relação também a quem vai ministrar, porque não sei se pelo valor financeiro tem muitas que vem, que o próprio município, a própria secretaria de educação tem pessoas bem mais capacitada do que os que veem de fora, professor que estão em sala de aula, muitas vezes, né? É justamente onde eu digo, não tiro o chapéu para certos professores, mas tiro o chapéu para a educação (PROFESSORA HILDA, 2019).

Eu acredito que a formação continuada é o nosso combustível, um carro funciona sem combustível? Ele tem inúmeras peças, um mecanismo todo completo para ele funcionar, porém, ele só funciona com combustível, eu acho que a formação é o nosso combustível, onde dá ali aquela chama que vai nos manter permanentes na educação, buscando, inovando, ressignificando conhecimento, então aquilo que eu sei hoje que para mim é verdade, amanhã pode não ser mais, então eu tenho que me ressignificar, eu tenho que recomeçar, tenho um novo olhar diante daquela situação, então eu não consigo fazer isso sozinho, né? Então junto dos outros professores, de um palestrante, que às vezes muitos dizem assim “ah, eu já

sei tudo isso aí”, mas não, de tudo, de tudo alguém sempre tem algo para ensinar e todo mundo tem algo a aprender (PROFESSORA ANA, 2019).

A definição da plurivalência constitui-se assim como o cerne do ofício da docência nos anos iniciais, precisamente pelo desempenho de suas funções, isso concerne diretamente na formação humana. Essa formação perpassa por várias dimensões e estas demandam uma prática interdisciplinar e transversal. Desde modo o exercício da plurivalência não se constitua apenas de um amontoado de disciplinas e conteúdo que não dialoguem entre si, mas se instituem enquanto perspectiva para a formação integral do estudante. Outro dado significativo trazido à luz é a questão dos estágios supervisionados enquanto etapa da formação do profissional, nele as teorias são articuladas em sala de aula, que para alguns, é o primeiro contato real com o universo educativo. Cabe ressaltar

Eu vejo a formação continuada como aperfeiçoamento da nossa prática, todos os dias a gente tem uma vivência diferente, surge um problema novo, então a gente precisa aperfeiçoar, a gente precisa buscar soluções então eu vejo como aperfeiçoamento e até mesmo nesses momentos aqui de discussão, eles nós fazem crescer [...] então a formação continuada é essencial para que a gente aperfeiçoe a nossa prática no dia a dia (PROFESSORA TERESA, 2019).

A formação continuada ela é de suma importância levando em consideração que todos os dias os saberes se renovam e uma coisa que impactou muito há alguns anos, todos os setores da sociedade está bem aqui a nossa frente, e os computadores, a informática, então muitas pessoas, muitos professores precisaram de voltar a estudar para justamente pesquisar, nós professores somos sim, pesquisadores todos os dias, porque nenhuma pessoa vem com sua receita pronta, com uma notinha, e todo dia vai surgindo aquelas lacunas que a gente vai precisar responder, e a nossa demanda, ela é muito heterogênea não existe nenhum profissional que tenha todas as respostas prontas, para dizer assim “não, esse precisa disso, esse precisa daquilo”, não, nós estamos estudando constantemente para preencher as lacunas que fica a cada dia, de cada aluno que nós temos as nossas próprias lacunas, sinceramente quando eu terminei meu ensino médio, a pessoa jura que sabe de tudo e quando a gente começa a se inserir no mercado de trabalho, aí você vê “ah mas eu ainda preciso tanto”, quando eu comecei a fazer concurso eu tive a maior dificuldade em português, eu fiz um curso online e hoje, eu fecho quase todas as minhas provas de português, foi daí que eu percebi uma coisa que eu jurava que eu sabia muito português e quando eu precisei na prática eu vi que eu sabia muito pouco e sempre vai existir. Como a informática impactou a vida de todo profissional, quantas pessoas teve que fazer curso de informática, para saber pesquisar, eu sou de um ano, eu sou de 1985, mais ou menos quando a informática surgiu, [...] os concursos que eu fiz eu tive uma ajuda enorme da informática, vídeo aula, várias coisas eu pesquisei e eu busquei na internet, e aqui hoje quem é que não vai buscar na internet? [...] E é isso, cada dia um novo saber, cada dia mais uma lacuna que a gente preenche, cada dia é outra lacuna que surge e assim vai o círculo, fecha um círculo e

abre outro, então essa formação continuada, ela sempre vai ser indispensável para qualquer pessoa e para o professor principalmente, porque ele é aquela pessoa que toda vida ele vai agregar saber aos saberes, porque os saberes eles não são estáticos, eles são dinâmicos, então nós professores temos que encarar esse dinamismo na nossa prática, eu acho assim, somos eternos aprendizes e a pesquisa que responde essa nossa necessidade de preencher todas as inquietações e todas as perguntas que nos são colocadas no dia-a-dia (PROFESSORA DANI, 2019).

Embora tenham sido destacados do grupo focal os discursos e contribuições considerados necessários para esse estudo, a fim de fundamentar as razões que impulsionaram essa pesquisa, acreditamos ser importante destacar a fala da professora Dani. A referida professora apresenta a informática como algo revolucionário para fazer alusão a outras inovações que acontecem diariamente e por essa razão, aponta a formação continuada como fundamental para o crescimento do profissional da educação. Dani é uma professora recém-formada e recém-efetivada no município campo de estudo e que, a todo o momento, o professor deve priorizar a buscar pelo saber como prática constante do docente. Ainda alinhado aos depoimentos da professora Dani, consideramos importante expor a seguinte ilustração que traz as competências gerais da formação do professor proposta na BNCC da formação do professor.

Figura 5 - Formação Inicial e Continuada do Professor.



FONTE: Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2019, p. 29).

Nessa circunstância retomamos as contribuições de Elizabete Gatti, autora citada no documento supracitado, do livro *Professores do Brasil: novos cenários de formação* que aponta algumas falhas acerca da formação inicial dos professores e sugere possíveis contribuições que minimizem as lacunas deixadas durante esse processo formativo.

De acordo com o proposto, o estágio, que deve visar o aprofundado contato dos licenciandos com o trabalho escolar, fica subdividido, o que não favorece a consolidação de interfaces entre teorias e práticas docentes, pois cada uma dessas instâncias educacionais tem suas facetas peculiares: alfabetizar crianças requer ações pedagógicas bem diferentes do que educar jovens e adultos, por exemplo, ou quando se trata de formação para gestão educacional. Quando se deseja tudo é muito provável que se fique com muito pouco ou nada, como reza o ditado popular. As instituições de ensino superior podem fazer suas escolhas e dirigir essa formação com aspectos que seleciona, mas a identidade desse curso fica ainda problemática devido ao seu amplo espectro curricular e vocações múltiplas. (GATTI, 2019, p. 30).

Os conteúdos específicos das áreas de conhecimento, em geral não se constituem como prioridade nos cursos de formação, de modo particular nos cursos de Pedagogia, assim questiona-se, se essa formação sistematiza as necessidades do professor em lócus de atuação que inevitavelmente precisará tomar decisões, planejar, ministrar todas as aulas e avaliar as competências dos estudantes. Diante da fragilidade no processo formativo constatada nesse estudo, torna-se difícil interdisciplinar os saberes quando estes não foram integralmente constituídos. Para Gatti (2008), a perspectiva interdisciplinar é complicada e demanda domínio dos componentes curriculares lógico-conceitual para a composição das condições dialógicas entre saber e fazer, segundo a autora, em virtude da forma em que se proporcionam os currículos dos cursos de Pedagogia. Ainda assim, vale ressaltar os colóquios dos professores

Na verdade nós somos seres inacabados, e a gente precisa, essa necessidade, né? A formação continuada, eu vejo como algo que deve ser prioritária, principalmente nós professores, porque nós temos a responsabilidade e o compromisso de assumir uma sala de aula, nós nos preocupamos, por quê? Porque nós lidamos com diversas personalidades, diversas crianças, realidades de vida diferentes, e é necessário que nós venhamos a procurar recursos, como a colega falou, da informática, né? E eu gosto muito de fazer pesquisa, justamente porque eu sinto necessidade e todos os cursos que eu já estudei e os que eu pretendo ainda, se Deus quiser, se Deus permitir, cursar, eles foram essenciais, e um dos que mais

me marcou foi o PNAIC, que eu aprendi muito a lidar na prática com o lúdico na sala de aula, principalmente na matemática e assim, foi um dos cursos que eu coloquei em prática na sala de aula. [...] o nosso objetivo, nossa meta é 100%, é lógico que nada é 100%, mas nós almejamos atingir a meta máxima e todos nós precisamos dessa formação continuada para aplicarmos na sala de aula e assim, melhorar a vida dos nossos alunos, para que eles se tornem futuramente pessoas, profissionais capacitados né e precisamos dessas capacitações para capacitá-los, estamos sempre aprendendo, vivendo e aprendendo (PROFESSORA ADRIA, 2019).

A formação continuada ela veio como um suporte pedagógico, como eu já saí da faculdade, do curso inicial, formação inicial com essas dificuldades né, como vai para sala de aula aí essa formação continuada vem como suporte para eu refletir a minha prática pedagógica, o antes e o depois, está dando resultados positivos? Satisfatório com aquela turma, né? Com uma autorreflexão do antes e depois, e também fazer uma reciclagem, reciclagem geral do meu apoio pedagógico em sala de aula (PROFESSOR HILÁRIO, 2019).

A formação continuada como foi dita aqui, a palavra-chave é uma necessidade, né? A necessidade que tinha ligado avanço do trabalho do professor em sala de aula, até porque o que seria do professor se não existisse a formação continuada? Dependendo do caso em sala de aula, como se diz, do desafio, se ele não tem uma formação continuada, muitas vezes ele não vai saber lidar com aquela situação, né? [...] eu acho assim que é muito, muito necessário na formação de professores no desenvolvimento do trabalho do professor (PROFESSORA REGINA, 2019).

O aprimoramento da formação inicial dos profissionais plurivalentes da Educação Básica foi marco constituinte desse estudo e tornou-se tema primordial desse debate e, por conseguinte dessa análise. Ao ofertar cursos que visem atribuir continuidade ao percurso formativo dos professores as instituições formadoras devem abranger e refletir acerca das formações relativas ao crescimento acadêmico, por isso continuada, bem como ao desenvolvimento dos conhecimentos que serão necessários em lócus de sua atuação. A gestão do desenvolvimento profissional deve estar atrelada a autonomia de cada professor, que ao longo da carreira enfrenta desafios variados e por essa razão, necessita promover a apropriação e consolidação dos conhecimentos que lhe serão cobrados e que de certa forma foram insuficientes em seu processo de formação.

As palavras externadas pela professora Adria aloca-nos como seres inacabados, sobretudo mediante a responsabilidade que nos é confiada ao assumir uma sala de aula eclética e heterogênea, isso fortalece a ideia central dessa dissertação que prima pela atuação plurivalente do professor e a fragilidade da formação inicial que a este é oferecida no curso superior.

Esse estudo acalora uma reflexão voltada à formação inicial do professor que exerce a função da plurivalência na Educação Básica, não sendo a preocupação em formar tão-somente especialista de conteúdos específicos para cada ano e/ou área de atuação, mas cogitar sobre uma melhor formação para este profissional, de modo que, tanto os estudantes quanto os professores, possam comunicar-se sem submerjas dos saberes.

Dessa forma, convém analisarmos a Proposta da Base Nacional da Formação de Professores ilustrada na figura 5 desta pesquisa que compreende a formação docente como política educacional sistematizada do processo formativo e que visa contemplar a trajetória desse profissional desde a formação inicial até a formação subsequente, de forma continuada. A referida proposta aponta insumos para o desenvolvimento sólido do profissional docente, tendo em vista que a escola deve se constituir pelas competências do ingresso, da permanência e do sucesso dos envolvidos capaz de promover mudanças significativas nos processos de ensinar e de aprende

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar desde que os registros históricos podem nos dar notícias é um desafio contínuo e intenso de aperfeiçoamento das práticas relativas a didática. Dentro deste escopo emergem diversos personagens: o professor, o aluno, na modernidade a escola, os instrumentos de ensino, o contexto social etc. Assim, quando esta dissertação toma como missão abordar os aspectos relativos a plurivalência ela assumiu o compromisso de realizar um diálogo aberto com as ciências da educação como forma de colaborar com os construtos teóricos sobre essa tema de forma mais ampla.

. As inquietudes primárias que fomentaram as discussões presentes nas laudas desse estudo concentram-se, sobretudo, na formação inicial do professor para o exercício da plurivalência. Os índices de desenvolvimento educacional no Brasil propagados diariamente apontam para um cenário, no mínimo, preocupantes. As tentativas para melhorar essa condição são recorrentes, no entanto, pouco

expressivas no que se refere aos números, pois de um lado se discute novas metodologias a serem implementadas ao ensino escolar, porém, do outro lado, é notório perceber a fragilidade existencial quando se trata da formação inicial dos professores que atuam na base de construção do conhecimento, tornando-se um desafio promover melhorias na Educação Básica. Essa logística é compreendida facilmente na medida em que nos questionamos: como ensinar quando não se tem propriedade daquilo que precisa ser ensinado?

Não posso negar que as minhas experiências enquanto professora fortaleceram minhas intenções com relação a escolha deste tema. Sentir os dramas cotidianos, perceber as dificuldades do ato da docência, são aspectos fundamentais para a constituição de uma ciência da educação mais sólida e eficaz com relação aos resultados que pretende alcançar, e neste escopo a experiência do profissional não deve ser negligenciada. Ao comparar o Ementário das Disciplinas do Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma das Universidades do município de Patos-PB⁷ com a matriz curricular dos livros didáticos adotados no mesmo município, campo dessa pesquisa, encontramos fortes divergências no que é ofertado ao professor em formação com o que é necessário ser contemplado no campo de sua atuação, principalmente nos dois últimos anos – 4º e 5º - dos AI da Educação Básica. Neste prisma, outra indagação pode ser inferida: Estaria, portanto, a fragilidade da formação inicial do professor atrelada ao insucesso nos índices de desenvolvimento da educação Básica?

Frente ao conteúdo absorvido neste trabalho, referente a pesquisa e práticas de ensino, as indagações iniciais foram paulatinamente reforçadas e acenderam outras inquietudes acerca do comprometimento que a formação inicial do profissional da educação elucida um problema social no alcance de sua relevância. Verificar cuidadosamente o processo formativo daquele que forma para cidadania requer dos referenciais e das diretrizes curriculares no âmbito nacional para a educação básica um alinhamento curricular sistemático para as áreas de conhecimento numa perspectiva integrada as diferentes disciplinas escolares do ensino fundamental com os conhecimentos históricos e metodológicos ofertados nos cursos de graduação, inferindo-me assim, o atilamento de dizer que o problema da educação, em alguns casos, não está concentrado na aprendizagem do estudante,

⁷ Reconhecida pela portaria nº 821/MEC - D.O.U de 01.06.94

mas na “ensinagem” do professor que ainda não adquiriu todas as competências e habilidades para o exercício da docência.

A pesquisa nos permitiu ainda, perceber o valor da temática “Formação do Professor: *Ethos* Pedagógico à Plurivalência das formas didáticas para os Anos Iniciais”, por meio das declarações de uma das professoras participantes, que relatou a importância que trouxe para sua vida profissional ter compartilhado experiências no grupo focal, um dos instrumentos usados para coletar os dados analisados, visto que suas funções pedagógicas estavam (no momento da pesquisa) em processo de observação, embora recém-concursada e por isso em estágio probatório, ainda não se sentia segura no que se refere à efetivação no quadro de professores do município. A referida professora nos confidenciou que promover o diálogo entre a teoria apreendida na universidade com a prática exigida em lócus de atuação, não tem sido tarefa simples, apesar de ter a Pedagogia como segunda graduação, constatou em campo o abismo existente entre o “saber” e o “saber fazer”. Ao compartilhar experiências ouviu dos colegas professores que a alvorada dos primeiros anos da profissão requer comprometimento com a continuidade da formação, um pouco mais aliviada, apontou que em seu estágio supervisionado teve falhas profundas, porém reconheceu que a gestão da sua formação é de pertencimento particular e intransferível e por isso, participa dos planejamentos coletivos e atividades extraclasse, além de estudos individuais diários.

Em virtude dos fatos mencionados o professor é convocado a (re)pensar sua prática e fazer do processo educativo uma constante progressão. O âmbito escolar torna-se, como já dissemos anteriormente, o *gêmen* da formação dos profissionais da educação que ao integrar ensino e aprendizagem de forma significativa democratizam a educação no que se refere ao direito de aprender. Na formação do profissional da educação é inconteste e cogente que nela esteja debelada a atribuição da formação integral do estudante e por isso, necessita a todo tempo gerir o progresso de sua formação.

Os registros aqui compilados trazem à luz a importância da formação continuada como sugestão propositada e planejada, tendo em vista a transformação recorrente do professor através de um processo reflexivo, crítico e criativo. Ao refletir sua postura o professor melhora sua própria prática pedagógica e busca por seu

intermédio tornar-se um professor pesquisador capaz de intervir na realidade que o cerca.

A pesquisa nos revelou que, além do descompasso entre a teoria preconizada nos cursos e prática necessária a docência outro ponto a ser considerado é o estágio supervisionado que, em muitos casos, não atinge seu objetivo de aproximar o futuro profissional à realidade da profissão por meio das vivências, como ocorria no Magistério, curso preparatório para a docência. Por essa razão e mediante considerações deixadas no percurso desse estudo, deixamos como sugestões dois pontos a serem revisados: a formação teórica oferecida na graduação e a formação prática oportunizada nos estágios supervisionados. Assim, repensar a conexão entre as teorias, ora dissociadas e a forma de como se dá o estágio supervisionado, refletindo acerca de uma residência pedagógica, já indicada na Base Nacional Comum da Formação do Professor.

Em consonância a isso, afirmo que o ambiente escolar favorece ainda, o contato com outras imputações que pertencem ao contexto da prática docente e de certa forma, são suprimidos no processo formativo do professor, como planejamento didático pedagógico, reuniões, contato com a comunidade escolar, jornadas pedagógicas, além do convívio com as atribuições de cunho e aspectos burocráticos que harmonizam e enriquece de forma concreta o exercício da docência. O âmbito escolar canaliza o progresso formativo do professor no que tange a aquisição de novas aprendizagens, posturas, competências e habilidades em que os conhecimentos apanhados na universidade sejam postos em prática com autonomia e segurança.

Ao concluir esse estudo propomos um novo olhar para as práticas formadoras dos profissionais da educação, sobretudo dos professores que, pela própria modalidade plurivalente nos Anos Iniciais é exigido o domínio de múltiplos saberes, desde modo não se propagará o sequestro semântico das funções desse profissional docente e ainda assim, não mais nos depararemos com situações de não aprendizagem do estudante em decorrência da falta de domínio de conteúdos e de estratégias de ensino do professor. Se os atuais índices desqualificam a Educação Básica do Brasil, é necessário rever a estrutura dos cursos de graduação que licenciam, porém não habilitam o suficiente para que se promova a educação com qualidade.

Contudo, é preciso deixar claro que existem outros fatores contribuintes para o insucesso da educação brasileira que merecem atenção, esse estudo, disserta a formação do professor como preponderante, porém não como princípio de exclusividade. Precisamos extrair dos documentos e dos inúmeros estudos acerca dessa temática para a vivência concreta a ascensão da Educação como meio de construção de uma sociedade justa, apta a promover a equidade dos direitos e deveres sociais e humanos capaz de formar cidadãos cômicos, participativos e responsáveis, pois palavras por mais geniais e encantadoras que sejam só assumem real valor quando postas em práticas, caso contrário serão apenas vocábulos, ou melhor, falácias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, M. **As competências do professor profissional**: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, D. P. **A Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

BARBOUR, R.S.; KITZINGER, J. **Developing focus group research**. London: Sage, 1999.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa, 1970.

BRAGA, R. G. M. da S. **Formação de Professores para a educação Básica**. Instituto de Pesquisa Avançadas em Educação, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão preliminar, 2019.

_____. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos. (no prelo). 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Documento Final. Brasília: MEC, CONSED. UNDIME, 2017.

_____. **Plano Nacional do Livro Didático.** Guia de Livros Didáticos. PNLD 2011. MEC, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** LDB Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Brasília – DF: MEC, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** LDB Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971. Brasília – DF: MEC, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** LDB Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.** Parecer n. 16/1999, de 5 de outubro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999.

_____. **Referenciais para formação de Professores / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília. A Secretaria, 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP nº 1 2002.

_____. **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).** RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 de dezembro, 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 05/2006.** Aprecia a indicação do CNE/CP nº 2/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, 2006.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CAVALCANTE, M. M. D.; CARNEIRO, I. M. S. P. **Escola na contemporaneidade: espaço de formação docente na perspectiva da epistemologia da prática**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL. 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/4_escola_na_contemporaneidade_espaco_de_formacao_docente.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

_____. **A Produção Acadêmica da Formação de Professores na Educação Profissional**. HOLOS, [S.l.], v. 3, p. 201-227, set. 2015.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

COSTA, F. T. P.; SILVA, M. M. P.; BESSA, V. T. P.; CALDAS, I. F. P. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. Revista Realize. 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

DEMO, P. **Formação permanente de educadores: educar pela pesquisa**. In MENEZES, Luiz C. (org.) **Professores: formação e profissão**. SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Aprendizagem no Brasil: Ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

FRANCHI, E. P. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Educação e mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. de. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Em aberto, ano 12, n. 54, 1992.

GARCIA, V. C. G. **Fundamentação teórica para as perguntas primárias**: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? In: *Revista Educação*. Vol. 32. nº 2. Porto Alegre, 2009.

GATTI, B. A. (org.). **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. **A formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. (Coleção docência em formação. Série educação). São Paulo: Cortez, 2009.

GORZONI, S.; DAVIS, C. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. Cadernos de Pesquisa, Vol. 47, nº 166, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A formação inicial para a profissão docente**. In:_. **Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

KIMURA, P. R. de O.; FRANÇA, R. C. C. R.; NASCIMENTO, I. P.; COELHO, W. de N. B. **Caminhos da Formação e Profissionalização Docente no Brasil**: desafios e

perspectivas na contemporaneidade. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 09-23, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortêz, 2005.

_____. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 229, set/dez 2010.

_____. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIMA, J. F. de. (Org). **Educação municipal de Qualidade: princípios de gestão estratégica para secretários e equipes**. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2014.

MARIANI, F.; CARVALHO, A. de L. **A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire**. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2625_1294.pdf. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MIZUKAMI, M. das G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 17. ed. São Paulo: EPU, 2009.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. et al. **Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa [online] 2006, vol.36, n.129, pp. 547-571. ISSN 1980-5314. Disponível em: Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

PACHECO, J. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, M. R. **O Averso do Modelo**. Bons professores e a psicanálise. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C (et all). **A formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: análise dos currículos dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. Relatório Técnico de Pesquisa. São Paulo, 2014. Mimeografado.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: 2013.

RAMALHO, B. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**: Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SÁ, T. T. de; NETO, F. R. A. **A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI**. Revista Tropos. 2016. Disponível em: [tps://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DrMoALXXSWIJ:https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/461/pdf+&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DrMoALXXSWIJ:https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/461/pdf+&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br). Acesso em 20 de agosto de 2019.

SANTOS, E. O. dos; BATISTA NETO, J. **Concepções e práticas de formação continuada na educação básica**. Revista de Educação. 2016. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SeP_yhf6E6UJ:https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/download/8692/8671+&cd=1&hl=pt-br. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista brasileira de Educação. V.14 n.40 jan/abr, 2009.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. **A prática pedagógica como fonte de conhecimento**. In: ALONSO, M. O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 2003.

SILVA, M. D. L. da; CHAVES, M. A.; CAVALCANTE, M. da P. **Traços do contexto histórico da formação docente no Brasil**. Revista Realize. 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/TRABALHO_EV068_MD1_SA2_ID123_19112016160358.pdf. Acesso em 30 de janeiro de 2020.

SOUSA, V.; CARVALHO, M. **Por uma educação escolar não-sexista**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2003.

SOUZA, A. N. **Condições de trabalho na carreira docente**: comparação Brasil França. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE- REDE ESTRADO. Buenos Aires, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 15ª edição. Petrópolis: Vozes, 2015.

TIBA, I. **Quem Ama Educa!** Formando cidadãos éticos. Ed. Atual. São Paulo-SP: Integre Editora, 2007.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2019.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O referido termo de consentimento livre e esclarecido referir-se a um convite para participação, como voluntário(a), da pesquisa “**FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ETHOS PEDAGÓGICO À PLURIVALÊNCIA DAS FORMAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS**”. Neste estudo pretendemos ponderar as implicações do processo de formação de professores para a atuação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora SURAMA ARAÚJO DUTRA NOGUEIRA, portadora do documento de identificação 2.311.235 – SSSD, professora, residente na Avenida Portugal, 748, Jardim Europa, CEP 58.705-000, Patos-PB, e-mail surama.araujo@gmail.com e o telefone (83) 9.8703-4711.

Para este estudo adotaremos dois instrumentos para coleta de dados: aplicação de questionários e participação em uma sessão de um grupo focal com 15 professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Patos-PB. A pesquisa apresenta riscos mínimos e de duração transitória, que pode ocorrer quando os participantes se sentirem constrangidos sobre incertezas e estimativas conhecidas, tais riscos são aceitáveis em relação ao conhecimento que será gerado pela pesquisa, e para minimiza-los os participantes poderão, a qualquer momento, tirar dúvidas sobre a compreensão dos questionamentos e até mesmo abster-se de respondê-los. Em todo o percurso de aplicação dos instrumentos de coleta de dados serão respeitadas a dignidade, a liberdade e a autonomia dos participantes.

Quanto aos benefícios, estes estão concentrados na colaboração pela construção de conhecimentos e reflexões sobre o processo de formação de professores que atuam nos anos iniciais da rede municipal de Patos-PB.

Para participar deste estudo o professor participante não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O professor participante será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão, não sendo identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao professor participante. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos. Assim sendo, preencha as lacunas a seguir:

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo da pesquisa “FORMAÇÃO DO PROFESSOR: *ETHOS* PEDAGÓGICO À PLURIVALÊNCIA DAS FORMAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Patos-PB, _____ de _____ de 2019.

Professor Participante

Surama Araújo Dutra Nogueira - Pesquisadora

APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Título do Projeto: FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ETHOS PEDAGÓGICO À PLURIVALÊNCIA DAS FORMAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS. Pesquisador Responsável: SURAMA ARAÚJO DUTRA NOGUEIRA, professor, residente na Avenida Portugal, 748, Jardim Europa, CEP 58705-000 Patos-PB, e-mail surama.araujo@gmail.com e o telefone 083 9 8703-4711. Local da Coleta de Dados: Secretaria Municipal de Educação - Patos-PB.

Por meio deste termo de responsabilidade, nós, abaixo- assinados, respectivamente, autor e orientadora da pesquisa, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras

emanadas das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/MS e seus complementares, outorgada pelo Decreto 12 de dezembro de 2012, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao(s) sujeito(s) da pesquisa e ao Estado. Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes à presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5(cinco anos) após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/FIP (Comitê de Ética em Pesquisa/Faculdades Integradas de Patos), ou CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, um relatório sobre o andamento da pesquisa.

Patos-PB, ____ de _____ de 2020.

Surama Araújo Dutra Nogueira - Pesquisadora responsável

Prof. Dr. Diego Rocha Guedes de Almeida - Orientador da Pesquisa

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte da pesquisa “FORMAÇÃO DO PROFESSOR: *ETHOS* PEDAGÓGICO À PLURIVALÊNCIA DAS FORMAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS” que será apresentado ao Programa Pós-Graduação em Educação – Strictu Sensu a Instituição de Ensino Superior – Veni Creator Christian University, como parte da pesquisa na área de concentração Ciência da Educação. Com o referido questionário pretende-se obter informações por meio de respostas sinceras que possam validar e contribuir para a pesquisa de maneira que a torne confiável. Suas informações são de extrema importância para o enriquecimento e valorização desta pesquisa em que todas as informações prestadas

terão tratamento ético adequado. Portanto, não é necessária nenhuma identificação pessoal.

1. Qual o seu sexo:

() masculino.

() feminino.

() outro. _____

2. Qual a sua faixa etária:

() até 20 anos.

() entre 21 e 30 anos.

() entre 31 e 40 anos.

() entre 41 e 50 anos.

() acima de 50 anos.

3. Você fez o curso pedagógico/magistério?

() Sim. Há quantos anos? _____

() Não. _____

4. Em que ano você concluiu o Curso de Pedagogia? _____

5. Além do Curso de Pedagogia você tem outra formação? Qual?

() Sim. _____

() Não.

6. Você possui pós-graduação?

() Sim. Em qual área? _____

() Não. _____

7. Você pretende dá continuidade aos estudos acadêmicos?

() Sim. Em qual área? _____

() Não. _____

8. Há quanto tempo você é professor(a)?

9. Qual a sua situação profissional no município de Patos-PB?

() Efetivo, desde de _____.

() Seletista, desde de _____.

() Prestador de serviço, desde _____.

10. Em que âmbito você atua:

() Apenas em escolas públicas.

() Em escola pública e escola privada.

11. Quanto ao início de sua atuação como professor(a):

() você sentiu dificuldades para exercer sua prática docente?

() você não sentiu nenhuma dificuldade para exercer sua prática docente?

Tendo em vista que _____

12. Quanto a sua formação continuada: quais são as principais motivações que o(a) levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo? Pode ser escolhida mais de uma alternativa. Se considerar necessário pode fazer um comentário abaixo.

() Progredir na carreira.

() Prazer associado ao estudo.

() Aumentar/melhorar oportunidades profissionais.

() Promover o meu desenvolvimento pessoal.

() Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino.

() Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem.

() Outros: _____

Espaço reservado para algum comentário:

Patos-PB, _____ de _____ de 2019.

ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS-PB

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria do Socorro Chaves, Secretária de Educação do Município de Patos- PB autorizo a professora **SURAMA ARAÚJO DUTRA NOGUEIRA** a realizar

consultas nos registros documentais do quadro de professores do município a fim de conhecer os aspectos sociodemográficos que os caracterizam. Os referidos dados serão utilizados na pesquisa intitulada *FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ETHOS PEDAGÓGICO À PLURIVALÊNCIA DAS FORMAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS*.

Declaro que a pesquisa possui caráter voluntário sem qualquer vínculo empregatício.

Patos-PB; 01 de Agosto de 2019.

MARIA DO SOCORRO CHAVES
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
MUNICIPAL



PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS-PB
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Rozeane Pereira Lustosa, Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Patos- PB autorizo a professora **SURAMA ARAÚJO DUTRA NOGUEIRA** a realizar visitas às Instituições de Ensino a fim de conhecer os ambientes de atuação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As referidas visitas têm por finalidade convidar os professores a participarem da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ETHOS PEDAGÓGICO À PLURIVALÊNCIA DAS FORMAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS**.

Declaro que a participação dos professores possui caráter voluntário sem qualquer vínculo empregatício dos envolvidos.

Patos-PB; 01 de Agosto de 2019.

ROZEANE PEREIRA LUSTOSA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - SEDUC