

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS PROFESSOR ANTONIO GEOVANNE ALVES DE SOUSA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

IANARA DO NASCIMENTO BARBOSA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ, CAMPUS PIRIPIRI

PIRIPIRI-PI

2024

IANARA DO NASCIMENTO BARBOSA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ, CAMPUS PIRIPIRI**

Trabalho de conclusão de curso submetido a Universidade Estadual do Piauí como requisito obrigatório para obtenção do diploma de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana e Silva Sousa

PIRIPIRI-PI

2024

B238f Barbosa, Ianara do Nascimento.

Formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental na Universidade Estadual do Piauí, campus Piripiri / Ianara do Nascimento Barbosa. - 2024.
57f.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Curso Licenciatura Plena em Pedagogia, Campus Prof. Antonio Geovanne Alves de Sousa, Piripiri-PI, 2024.

"Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana e Silva Sousa".

1. Formação de professores. 2. Ensino Fundamental. 3. Pedagogia. I. Sousa, Adriana e Silva . II. Título.


CDD 370

Ianara do Nascimento Barbosa


**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ, CAMPUS PIRIPIRI**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido a
Universidade Estadual do Piauí como requisito
obrigatório para obtenção do diploma de
graduação em Pedagogia na Universidade
Estadual do Piauí.

Aprovado em: 20/06/2024

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA E SILVA SOUSA CARVALHO**
Data: 03/12/2024 22:59:07-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Adriana e Silva Sousa (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DO PERPETUO SOCORRO CASTELO BRA**
Data: 18/02/2025 21:07:20-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco Santana (1ª. Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 **ALEX DE MESQUITA MARINHO**
Data: 07/12/2024 17:35:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Ms. Alex de Mesquita Marinho (2º. Examinador)

PIRIPIRI

2024

AGRADECIMENTOS

Uma amiga, recentemente me mandou um vídeo que contextualizava de forma cômica a situação de estudantes que um dia choraram para entrar na Universidade, ao passo que nos dias atuais ironicamente choram porque acham que nem vão conseguir sair dela. Confesso que essa situação ocorreu comigo inúmeras vezes. No entanto, olhando para traz consigo lembrar de tantas coisas e pessoas que me fizeram ter motivos para sentir o desejo de entrar em um Curso Superior e de tantas coisas e pessoas que fizeram com que a duração e termino desse percurso fosse possível com êxito. Então se um dia chorei porque queria ser a filha, irmã, sobrinha, afilhada, prima, amiga que entrou em uma Universidade, no momento em que redijo esses agradecimentos as lágrimas surgem porque pelas mesmas pessoas que temia decepcionar caso não conseguisse o ingresso no Ensino Superior, são as mesmas que me amam e por isso iniciaram, permaneceram e terminaram ao meu lado nesse processo, fazendo com que esse capítulo da minha vida fosse possível de ser escrito.

Meu pai, Nascimento, não esqueço jamais das vezes em que me mandava ir estudar para as provas, quando eu era criança, e a partir disso me fez entender minimamente que os bons resultados exigem certos esforços, também não esquecerei de quando me disse “vai fazer a prova do ENEM, se não der esse ano, no próximo ano tenta de novo, até conseguir”. Sem ele eu não teria conseguido. Minha mãe, Laudeci, nunca vou esquecer dos “coques” na hora do dever de casa, talvez ela estivesse me preparando para as dores que sentiria futuramente em minha caminhada acadêmica e profissional; foi ela que, ao seu modo, contribuiu com minha alfabetização; e é ela que diz aos quatro cantos do mundo “minha filha é professora”. Sem ela eu não teria conseguido. Aos meus pais eu devo a vida e a base para minha educação, por isso eu os agradeço.

Meus padrinhos, Elizangela e Gilson... se meus pais foram a base, meus padrinhos foram a solidificação da minha educação e formação humana. Eu os agradeço porque me receberam em sua família quando eu ainda era tão ingênua e imatura e mediante essas condições, foram me moldando com seus exemplos bons e conselhos que construíram grande parte do que sou hoje. Eu nem teria iniciado esse Curso, muito menos suportado tanto se não tivesse existido o direcionamento e auxílio necessário dessa família. Sem eles eu não teria conseguido, por isso eu os agradeço.

Meus tios José e Luís... tudo poderia ter sido mais difícil se não fosse o apoio e auxílio imediato dessas pessoas. Não esqueço de quando os contatei dizendo quais seriam minhas necessidades materiais ao entrar na Universidade e imediatamente eles disseram

“conte comigo vou lhe ajudar”. Eu os agradeço porque em 5 anos de formação, em momento algum deixei de receber o apoio moral e material de ambos. A eles devo muito, por isso os agradeço.

Meus irmãos Igo, Idelvan e Willamy... para eles eu queria ser exemplo. Agradeço pelas vezes que me chamaram de inteligente e por dizerem que eu era uma menina que tinha muito conhecimento, isso era e é motivante; pelas risadas que damos juntos e por fazerem meus dias chatos e estressantes de trabalho e estudo serem mais leves. Eu os agradeço pelo auxílio e apoio cotidiano que dedicam a mim, fazendo com que eu perceba o quão bom é ter irmãos para dividir problemas e soluções juntos. Sem eles essa caminhada teria sido muito mais difícil.

Minha orientadora, Adriana e Silva Sousa... a escrita desse trabalho de pesquisa foi difícil, mas não árdua graças ao direcionamento que recebi dela do começo ao fim desse trabalho. Eu à agradeço por sua responsabilidade, competência, atenção e cuidado comigo durante a produção desse estudo; agradeço, inclusive, pelo trabalho que realiza com êxito como professora. A cada orientação eu saía com a certeza de que não era tão difícil como dizem fazer um TCC e que tudo ia dar certo. Sem ela, eu literalmente não teria conseguido.

A todos os professores que tive a oportunidade de ouvir e ver compartilhar conhecimentos e experiências que contribuíram com minha formação na UESPI-Piripiri, e a todos os profissionais que se dedicam a cuidar dessa instituição, dos porteiros e seguranças ao diretor, eu dedico meus sinceros agradecimentos.

Aos meus amigos de turma, sobretudo minhas amigas que maior me aproximei, agradeço por cada momento, cada risada, cada medo, cada nervosismo, cada auxílio, cada pergunta respondia no WhatsApp, cada trabalho feito juntos, enfim, eu os agradeço por terem feito os dias na graduação acontecerem em companhias doces.

Agradeço a cada pessoa que confiou um dia no meu potencial, que me desejou boa sorte no processo, que fez com que o ir e vir cotidianamente para Piripiri fosse possível. Agradeço por cada sim, direto ou indireto, que recebi para conseguir realizar esse sonho.

Por último agradeço a Jesus, porque todas essas pessoas que citei anteriormente foram colocadas em minha vida por Ele e toda minha existência é sustentada por Ele. Eu prefiro viver com propósitos e por isso mesmo sei que em toda essa realização há ações de Deus para que esse propósito seja realizado. Agradeço ao Senhor de tudo pelo que fez por mim até aqui.

RESUMO

Essa pesquisa apresenta discussões acerca da formação de professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo geral: investigar as percepções de professores sobre a formação docente para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri. Estabeleceu-se como objetivos específicos: identificar quais componentes curriculares do Curso de Pedagogia da UESPI, Campus Piripiri, contribuem de forma direta para a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental; analisar as possíveis lacunas existentes na formação do professor para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental, no Curso de Pedagogia, Campus Piripiri-PI; discutir as principais contribuições do Curso de Pedagogia, Campus Piripiri-PI, na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Para alcançar os objetivos, foram realizadas pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica buscou compreender as categorias teóricas que envolviam a formação de professores para o ensino fundamental. Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores das séries iniciais do ensino fundamental que realizaram sua formação inicial no Curso de Pedagogia da UESPI, em Piripiri-PI. E a pesquisa documental possibilitou conhecer melhor a estrutura e organização do Curso de Pedagogia da UESPI, em Piripiri-PI. Após a análise dos dados, foi possível identificar lacunas e contribuições na formação de professores no Curso de Pedagogia na UESPI, em Piripiri-PI, desde elementos formativos que faltam e elementos que existem e precisam ser melhor desenvolvidos durante essa formação. Além disso, os dados mostraram que a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental deve preparar o profissional para demandas que excedem apenas a socialização de conteúdos. Destaca-se que é necessário discutir de forma mais aprofundada e em outras delimitações e espaços a formação docente para a referida etapa da educação básica, uma vez que essas reflexões trazem possibilidades de melhorias reais na preparação de professores nos cursos de graduação.

Palavras-chave: formação de professores. Ensino Fundamental. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This research discusses the training of teachers for the early years of primary education, with the main objective of investigating teacher's perceptions regarding their professional training in the Pedagogy course at the State University of Piauí, Piripiri Campus. The specific objectives include identifying which curriculum components of the Pedagogy course at UESPI, Piripiri Campus, directly contribute to the training of primary school teachers; analyzing potential gaps in teacher training for the early years of primary education at the Pedagogy course, Piripiri Campus; and discussing the main contributions of the Pedagogy course at Piripiri Campus in preparing teachers for primary education. To achieve these objectives, the study employed bibliographic research, field research, and documentary research. The bibliographic research aimed to understand the theoretical categories surrounding teacher training for primary education. In the field research, semi-structured interviews were conducted with primary school teachers who completed their initial training in the Pedagogy course at UESPI, Piripiri Campus. The documentary research provided a deeper understanding of the structure and organization of the Pedagogy course at UESPI, Piripiri Campus. Data analysis revealed both gaps and contributions in the teacher training program at UESPI, Piripiri Campus, highlighting elements that are lacking and those that need further development. Additionally, the findings indicated that teacher training for the early years of primary education should prepare professionals for demands that go beyond mere content dissemination. It is emphasized that a deeper discussion and exploration in different contexts and spaces about teacher training for this stage of basic education is necessary, as these reflections offer possibilities for real improvements in teacher preparation in undergraduate courses.

Keywords: Teacher training, Primary Education, Pedagogy Course.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	13
2.1 Perspectivas gerais e históricas da formação de professores	13
2.2 Perspectivas legais da formação de professores	17
2.3 Saberes docentes e formação pedagógica refletidos na formação de professores	24
3 SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESSA ETAPA	30
3.1 Características e diretrizes legais do Ensino Fundamental	36
3.2 Formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia	38
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA UESPI, EM PIRIPIRI-PI	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
6 REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

A docência, como prática que se desenvolve no seio das relações sociais, é influenciada e afetada por toda a conjuntura em que ela está inserida. Ademais, a medida em que novas demandas surgem, os seres humanos entram em um trabalho de supri-las, o que provoca a evolução social e cultural. Em virtude disso, práticas educativas sempre existiram, entretanto, as suas formas e como elas são conduzidas é que são mutáveis.

Com base no pressuposto supracitado, os professores são profissionais que lidam com os processos de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino, nos quais passaram por diversos tipos de formação ao longo do tempo, acompanhando as atualizações do meio social.

Outrossim, sabe-se que a qualidade da educação depende de forma inegável da forma com a qual ela está sendo oferecida, portanto investimentos em todas as suas áreas corresponde à ação prática que visa alcançar resultados positivos nos processos educativos. Assim sendo, a preocupação com a formação de professores representa um passo relevante para investir no campo educacional e essa preocupação precisa estar baseada em reflexões daqueles que estão envolvidos em tal campo diretamente.

Desse modo, a formação de professores para a educação escolar, no contexto brasileiro, tem seu início com o advento das instituições denominadas Escolas Normais no final do século XIX, nas quais tinham a finalidade de formar docentes para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (Gatti, 2010).

Conforme Pimenta *et al.* (2017), os cursos de Pedagogia objetivam formar docentes e pedagogos, e conclui-se a partir disso que, por conta das complexidades que cada uma dessas atuações carregam, a formação de Pedagogia não abrange todas as necessidades da ampla constituição do docente e do pedagogo, o que conseqüentemente constrói de forma precária ambos. Não obstante, por mais que os currículos dos cursos de Pedagogia contenham disciplinas em sua maioria para formar os professores, nota-se que elas estão mescladas com disciplinas relacionadas a outros campos de conhecimentos voltados para as diversas possíveis funções de um pedagogo.

Dessa maneira, formar profissionais dentro de um curso de Pedagogia para a docência e variados campos de educação de modo concomitante, viabiliza uma formação que tentando preparar para várias áreas pode deixar lacunas em todas elas.

Considerando esses aspectos e a preocupação recorrente com a atuação do pedagogo docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, gerou-se o interesse de estudar a formação de professores nessa etapa da educação, etapa que, por suas particularidades, exigem

habilidades e competências inúmeras por parte do docente.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri, traz um conjunto de elementos necessários a formação de pedagogos/docentes. No entanto, ciente das competências e habilidades que um professor deve desenvolver profissionalmente, surgem questionamentos acerca de como o Curso de Pedagogia da UESPI, Campus Piripiri-PI desenvolve essa formação.

Essas indagações nascem quando se percebe a exigência de que o pedagogo formado nesse Curso tenha múltiplas funções, visando formar profissionais que atuarão em diversas áreas educacionais, conforme aponta o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da UESPI, Campus Piripiri-PI. A partir disso, pode-se questionar se a formação no curso de Pedagogia da UESPI-Piripiri apresenta lacunas que podem preparar de modo insuficiente os educadores que atuarão nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A propósito, durante o estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foram notadas dificuldades nas práticas das professoras. Em síntese, ministrar aulas todos os dias de conteúdos de áreas de conhecimentos diferentes; desenvolver o processo de alfabetização; socializar conteúdos das áreas de conhecimento com crianças que ainda não dominavam a leitura e escrita adequadamente, e gerir atividades para crianças com vários níveis de desenvolvimento. Estes foram aspectos desafiadores observados na atuação docente nessa etapa da educação.

Mediante o conhecimento prévio das condições em que se formam o professor para as primeiras séries do ensino fundamental, integrado às observações feitas na experiência do estágio, foram levantados questionamentos pertinentes à formação desses profissionais, especialmente em torno das dificuldades pedagógicas que podem ser decorridas ou não da formação.

Em virtude dessas reflexões, definiu-se a seguinte pergunta central para ser respondida nessa pesquisa: quais as possíveis lacunas existentes na formação inicial de professores para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri? Não obstante, questiona-se também: as dificuldades observadas na práticas dos docentes do estágio são decorrentes da formação no curso de Pedagogia? De que forma o curso de Pedagogia aborda a formação para o ensino de várias áreas de conhecimento? A formação de professores nesse curso prepara o futuro professor para as especificidades das crianças nas primeiras séries do ensino fundamental?

Diante desses questionamentos estabeleceu-se como objetivo geral: investigar as percepções de professores sobre a formação docente para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri; e

como objetivos específicos: identificar quais componentes curriculares do Curso de Pedagogia da UESPI, Campus Piripiri, contribuem de forma direta para a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental; analisar as possíveis lacunas existentes na formação do professor para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental, no Curso de Pedagogia, Campus Piripiri-PI; discutir as principais contribuições do Curso de Pedagogia, Campus Piripiri-PI na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

Para o alcance dos objetivos, foi proposta uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 33). Assim sendo, objetivou-se compreender uma realidade a partir do olhar de sujeitos que tem concepções acerca do objeto de pesquisa. Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita que os aspectos do objeto de pesquisa sejam observados e analisados de modo abrangente.

Por outro lado, para que fossem conceituadas as categorias da pesquisa, bem como em que estado estão as reflexões acerca do objeto de pesquisa, a modalidade de pesquisa bibliográfica foi utilizada para embasar a pesquisa de campo. Como afirmam Gerhardt e Silveira (2009), todo trabalho científico começa com a pesquisa bibliográfica dando possibilidades de o pesquisador conhecer o que já fora produzido sobre o conteúdo que se deseja investigar.

Além disso, por se tratar de estudo que analisará o currículo do curso de Pedagogia, fez-se necessário realizar uma pesquisa documental, dado que “a pesquisa documental recorre à fontes mais diversificadas e dispersas sem tratamento analítico” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 39). Portanto, a análise documental foi realizada de forma que o currículo do curso fosse visto como instrumento que trouxe respostas à algumas questões da pesquisa.

Ademais, esse estudo contou com a participação de sujeitos através da pesquisa de campo que caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas com o recurso de diferentes tipos de pesquisas (Gerhardt; Silveira, 2009).

Nesse sentido, a pesquisa de campo permite que o pesquisador entre em contato com variados sujeitos para coletar dados, ao lado de outras formas de pesquisa, portanto como se quer saber quais lacunas existem na formação de professores de determinado curso, é imprescindível que os próprios docentes egressos desse cursos sejam os interlocutores da pesquisa. A pesquisa de campo foi concretizada por meio de entrevistas semiestruturadas que através de um roteiro elaborado, ao passo que também dá liberdade para que o entrevistado se expresse de forma livre

sobre o que está sendo pesquisado e de outros que podem surgir a partir dos que estão no roteiro (Gerhardt; Silveira, 2009).

As entrevistas foram realizadas com professores formados no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri que estavam atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desses sujeitos foi feita de forma aleatória, sem considerar qualquer outro critério.

Em suma, para além do interesse individual, esse estudo tem extrema relevância em razão de que discorre acerca de um campo que afeta diretamente o desenvolvimento do país, dado que buscar compreensões em torno daqueles que lideram os processos formativos de milhões de crianças e adolescentes é criar possibilidades de produzir conhecimentos que tornem público a realidade educacional do país nesse aspecto. Por isso, a compreensão sobre a formação de professores no Ensino Fundamental pode contribuir para a melhoria da formação e das condições do trabalho docente.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil vem se desenvolvendo em meio as intermináveis mudanças que apresentam um panorama de transições e discontinuidades. Com isso, é notável os problemas recorrentes a esse campo da educação que revela políticas insatisfatórias nas quais não materializaram êxitos na formação docente (Saviani, 2011). Por isso, a preparação de profissionais que conduzirão as práticas pedagógicas e que estarão na linha de frente nos processos de instrução formal no Brasil podem apresentar lacunas e empecilhos que implicam em resultados negativos para o desenvolvimento do país.

Nesse sentido, esse capítulo objetiva desenvolver reflexões que abordam a formação de professores no Brasil para que se seja construída uma visão ampla dessa esfera como forma de introduzir os pontos que serão abordados neste trabalho.

2.1 Perspectivas históricas da formação de professores

Formar professores é uma prática decorrente das demandas da estrutura social, onde à medida em que ela se configura e se transforma cria objetivos específicos para cada período e circunstância. Dessa forma, quando a sociedade vislumbrou a ideia de que as pessoas fossem instruídas formalmente, surgiu a necessidade de preparar profissionais que pudessem liderar os processos educativos e contribuir com o alcance dos objetivos relacionados à formação intelectual dos seres humanos.

Acerca disso, Tanuri (2000, p. 62) mostra que “o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno”. Na mesma reflexão, Saviani (2009, p. 143) afirma que “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Portanto, a instrução dos professores acompanha os ideais de mudanças sociais para que haja, por meio deles, a instrução de forma abrangente de todas as camadas sociais.

Nesse contexto, a formação de professores como um processo institucionalizado, isto é, organizado e sistemático em espaços e condições específicas para tal, diz respeito ao suprimento das necessidades que o desenvolvimento dos sistemas de ensino demanda (García, 1999). Assim sendo, à medida em que o contexto social apresenta novos desejos para evolução, as formas de educar também precisam de desenvolvimento contínuo.

De forma sucinta, Saviani (2009, p. 144) esclarece que as transformações na sociedade brasileira e suas influências na formação de professores se concentraram de forma dividida em quatro períodos distintos, sendo eles:

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 a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e 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).

Dessa forma, as Escolas de Primeiras Letras, Escolas Normais, Institutos de Educação, a organização de implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas, o surgimento da Habilitação Específica de Magistério e o nascimento dos Institutos Superiores de Educação em tempos específicos e seguidos são os marcos históricos do início e desenvolvimento da institucionalização da formação de professores em contexto brasileiro. A partir disso, nota-se o constante movimento desse processo de normas e instituições para formar professores ao longo do tempo.

Veiga (2009, s.p.), pontua que “o processo de formação é multifacetado plural tem início e nunca tem fim, é inconcluso e autoformativo”. Essa é uma postulação que traduz um dos motivos pelos quais essa interminável construção e reconstrução da formação de docentes é uma necessidade. As demandas sociais, econômicas, culturais e históricas permeiam os atos formativos na educação, gerando desse modo um processo de muitas faces e intermitente. Além disso, a formação de professores pode ser definida como um processo organizado, sistemático e contínuo onde perpassa por várias etapas e se trata de toda a carreira docente (García, 1999)

A formação de professores tem como uma de suas especificidades o ato de preparar e educar o futuro profissional docente para exercer o magistério, ação que será desenvolvida para instruir alguém que vai desempenhar a tarefa de “educar de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (Veiga, 2009, s.p). Essa preparação profissional tem objetivos grandes e complexos a serem alcançados, dado que educar para aprender, pesquisar e avaliar carrega consigo responsabilidades que o professor precisa considerar. É considerando objetivos relacionados à

formação de crianças, adolescentes e adultos que a formação de professores precisa acontecer entre tantas situações e contextos.

Os contextos e as demandas sociais trazem desafios para a formação do magistério, sobretudo na formação inicial, em cada uma das etapas e modalidades da educação básica. Isso porque cada período e modalidade do ciclo educativo como educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola constitui campos com contornos próprios consoantes com suas necessidades específicas. Nesse sentido, vem à tona a formação como ato carregado de dificuldades e dilemas que surgem com as tentativas formativas para munir os futuros professores dos conhecimentos e saberes necessários para atuar em cada uma dessas esferas (Leite; Ribeiro; Leite; Uliana, 2018).

Antes de outras reflexões, é necessário dizer que formar professores tem sido um processo que se desenvolve dentro de uma dimensão que integra as muitas visões e percepções que se tem do profissional docente que antes eram especificamente voltadas para entender o professor como alguém vocacionado, missionado, para na atualidade assimilar o conceito de profissional que se forma por meio um conjunto de saberes científicos, teóricos e práticos (Franco, 2008). Isto é, para preparar docentes primeiro há que se romper as visões que o concebem com sujeito que nasceu com o dom do ensino, pois somente a partir disso se enxerga a necessidade de prepará-los academicamente.

Por outro lado, o público das redes de ensino se tornou diversificada e numerosamente maior, recebendo alunos de diversos contextos sociais, refletindo assim na formação os impactos dos desafios que esses fatores geram. De tal forma que mediante esse contexto, o docente passa a ser cobrado como sujeito “crítico e criativo, pesquisador de sua prática, envolvido com questões político-sociais, numa perspectiva de inclusão de toda diversidade cultural emergente, para concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática, participativa” (Franco, 2008, p. 113). Fica claro as implicações que a formação de professores recebe com as exigências atuais no campo educacional e, principalmente, do que se espera do professor nos objetivos educativos.

Em se tratando da formação docente especialmente em contexto brasileiro é válido ressaltar as condições atuais em que se encontram os processos formativos profissionais docentes. No Brasil há muitas questões externas que estão no entorno dessa formação, sobretudo problemas. A formação inicial é encarada pelos jovens ou futuros professores com desestímulo, e os professores já ativos sentem desmotivação para buscar formação continuada por conta das “más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho

excessiva e da inexistência de planos de carreira” (Pereira, 1999, p. 111), isto é, a formação, seja lá em qual nível, é vista pelos docentes ou futuros docentes como práticas que não merecem atenção necessária dado que os esforços elas não são valorizados na profissão docente.

Saviani (2011) considera que as políticas educativas devem priorizar a qualidade na formação de professores de modo geral, seja para os professores que estão sendo formados, como para os formadores de professores. Desse modo, as condições de trabalho docente afetam a prática futura dos professores como primordialmente daqueles que formam os docentes.

Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho. (Saviani, 2011, p. 17).

A colocação supra diz respeito aos perigos de não proporcionar para os profissionais da educação uma base de trabalho adequada e humana. Estudantes de licenciaturas ao visionarem as mínimas compensações que terão com suas práticas educativas podem ver motivos para que seus esforços na formação sejam diminuídos se estendendo para suas reais práxis pedagógicas enquanto egressos.

Sobretudo no Brasil, essa realidade de descaso e condições inferiores às realmente necessárias na educação, especificamente na formação de professores, não é recente, uma vez que as barreiras na ação de formar professores habilitados e aptos para a escolarizar todas as camadas sociais acompanham o país desde os planos iniciais de desenvolvimento das especificidades da área educacional no país. O oferecimento de uma formação sólida, e recursos para garantir condições de trabalho e remuneração adequadas são elementos intrínsecos aos problemas contínuos na história educacional do Brasil (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019).

Além disso, a estruturação sólida e planejada dos atos formativos de docentes caminhou (e caminha) de forma lenta juntamente com a forma como a educação básica foi construída no Brasil, pois o desinteresse pela educação básica é evidente ao longo de sua história governamental, começando pelas primeiras escolas que tinham em seu pessoal docente profissionais leigos preparados minimamente em instituições pouco eficazes (Gatti *et al.*, 2019).

Se ao olhar para os problemas que permeiam e influenciam a educação escolar brasileira forem buscados os motivos ou justificativas pelos quais eles existem basta que se volte o olhar

também para o passado das ações que foram tomadas no desenvolvimento do campo educacional do país historicamente. Como afirma Gatti (*et al.*, 2019, p. 32),

O que observamos é que sempre houve, e até hoje há no país, improvisações para suprir a expansão das escolas com professores. Nota-se no tempo escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares. (Gatti *et al.*, 2019, p. 32).

A partir disso, torna-se perceptível que sempre foram emergenciais e desinteressantes, nos quais os objetivos eram voltados para apenas fazer o mínimo, seja para formar alunos na educação básica, seja para formar os professores que formariam os alunos. Assim, como os alunos nas escolas receberiam uma boa base educativa se seus próprios professores não haviam sido preparados para tal? Foi por meio de incoerências que a educação brasileira se consolidou e assim ainda o é nos dias atuais.

Ainda concordando com Gatti *et al.* (2019), não se pode negar que já muito se evoluiu politicamente na gestão da educação brasileira tanto na formação do pessoal docente quanto nas práticas pedagógicas dentro das escolas, contudo as propostas políticas para formação e suas efetivações passaram por incongruências contínuas fazendo com que os resultados não fossem satisfatórios e convergentes como desejado nos planos teóricos.

Em suma, sobre a necessidade e importância da formação de professores concorda-se com Flores (2015, p. 13) ao dizer que “embora a formação de professores não seja a panaceia para todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas” Nesse sentido formar profissionais do magistério é imprescindível e para além de só formar, é fundamental formar com qualidade de forma reflexiva, realista e sob boas condições educacionais e políticas.

2.2 Perspectivas legais da formação de professores a partir de 1996

Pensou-se nesse estudo em falar da formação de professores a partir do ano de 1996 por conta das infinitas mobilizações para a formação docente que surgiram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como destacado no artigo 87 da referida lei que estabelece a década da educação, sendo que os tempos seguintes seriam de adequação ao novo sistema legislativo educacional. Na perspectiva de Scheibe e Durlí (2011), a década de 1990 foi caracterizada como período das reformas educacionais no país, no qual as legislações trazidas pela LDB de 1996 marcam a formação dos profissionais da educação no Ensino Superior.

De acordo com Scheibe (2008), percebe-se a importância em olhar para o caminho trilhado pela formação docente quando se olha também para como o sistema nacional da formação de professores foi criado, onde se ressalta que foi um sistema criado dentro de décadas e por meio de muitas lutas que reivindicavam melhorias na qualidade da educação pública. Por tal fato, não se pode passar despercebido a trajetória pelo qual passou a formação dos profissionais do magistério, ocorrida entre formulação, aplicação, continuidades e discontinuidades de pareceres, resoluções e leis.

Toda esfera social é guiada por regras ou leis, na área educacional esse conceito se aplica de forma incontestável. Ao longo do tempo, com o advento da instrução formal e com o crescimento da população que alcançou a educação, normas e princípios políticos foram necessários para organizar a estrutura educacional, sendo que a cada demanda e recorte de tempo orientações legais foram criadas e efetivadas de forma integral, outras foram criadas e alteradas, e ainda outras surgiram, mas foram vetadas. Em suma, há na história social um emaranhado de documentos, resoluções, leis que direcionam a educação no Brasil.

Nesse sentido, se for indagado o motivo pelo qual se precisa de uma lei que estabeleça os caminhos legais em nível nacional, a resposta é: “porque do contrário, viveríamos sem referências e garantias do estado democrático de direito e das relações institucionais e pessoais. Correríamos o risco de sermos pautados pelo imprevisto e pela superficialidade” (Borges e Silva, 2019, p. 142). A partir disso, entende-se as leis educacionais, como ferramentas necessárias ao trabalho que visa a preparação prévia, o respaldo dos direitos humanos e os caminhos que devem ser trilhados para que as práticas educativas sejam justas e corretas.

Em se tratando de leis que têm uma perspectiva democrática, após os anos de repressão vividos na ditadura militar no Brasil, em meados dos anos 1980, o país se viu em meio a um processo urgente de redemocratização ansiado pela população e começado de forma emergente pela nação. Assim, conforme os atos ditatoriais iam sendo esvaídos para dar lugar a um Estado democrático, a educação se tornou um dos campos vistos como necessários às mudanças para dar início aos atos de redemocratização (Monteiro, *et al.*, 2022).

A educação aparecia como potencial para abrir novos caminhos que seriam trilhados para tentar recuperar a desordem política e social nas gerações futuras que a ditadura provocou. Nesse ideário, ações foram tomadas em diversas formas e níveis para colocar em prática as ideias a cerca disso. Por consequência, segundo Monteiro *et al.* (2022), as Conferências Nacionais de Educação foram movimentos realizados por grupos educacionais que objetivavam refletir em conjunto e dar direcionamentos sobre a educação no país à Assembleia Nacional Constituinte.

Nesse sentido, uma das maiores representações reais da redemocratização do país foi a criação e implementação da Carta Magna de 1988, que veio para pontuar quais os princípios democráticos da população brasileira, sobretudo aqueles relacionados ao conhecimento dos direitos sociais, e aí estão inclusos os direitos educacionais (Monteiro *et al.*, 2022).

Além disso, o clima de renovação total em todo o Brasil gerou no campo educacional esforços rumo à idealização e realização de uma legislação que se dirigissem às demandas da época na educação extremamente impactada pela repressão passada. É válido ressaltar que havia sido criada uma lei geral para a educação, porém nos moldes da ditadura, lei nº 5.692/71 (Monteiro, *et al.*, 2022).

Diante do exposto, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 foram dois documentos que formaram um caminho único no “processo de redemocratização do país, que trazia entre seus anseios o direito à educação, então transformado em dever do Estado” (Gatti *et al.*, 2019, p. 242), vindo acompanhado do forte desejo de oferecer à população educação como direito de todos e de qualidade. Portanto, foram e ainda são esses dois documentos legislativos, com mudanças atuais, que regem a educação brasileira, sobretudo na formação de professores (Gatti, *et al.*, 2019).

Monteiro *et al.* (2022), pontuam que a LDB de 1996 orientou que uma série de ações políticas fossem pensadas e criadas para a organizar a estrutura da educação brasileira a partir de sua promulgação. Essas orientações prescreviam a formulação de documentos normativos e reguladores para a educação em todas as suas dimensões, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, e Conselho Nacional de Educação esses eram documentos que objetivavam viabilizar os direcionamentos legais na estruturação do sistema educativo que a LDB estabelecia.

Sequencialmente à promulgação da Lei maior da educação, em 1996, diversos documentos, regulações e ações foram idealizados e implementados com vistas às melhorias educacionais como:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem. (Freitas, 2002, p. 142).

Observando a legislação educacional é possível concluir a instituição de diretrizes e criação de programas e planos que intencionavam direcionar a transformação da educação

brasileira à nova estrutura social que tinha a democracia como alvo, dessa maneira da educação infantil à formação de professores foram estabelecidos normas e planos reguladores com essa intenção.

Na visão de Freitas (2002), já que os anos 1980 representaram rupturas em todas as esferas sociais, rompia-se também com os pensamentos retrógrados na formação de professores, especificamente pensamentos tecnicistas que respaldavam a formação docente. Tendo em vista isso, as mobilizações que tratavam da formação de profissionais da educação buscavam entendê-la sob concepções sócio-históricas e preconizavam a necessidade de educadores capazes de conhecer a realidade de forma integral e crítica, dotando-os de habilidades para intervir e transformar a escola e contribuir com a transformação da sociedade também.

Ainda sob as reflexões de Freitas (2002), é possível afirmar que foi com a concepção emancipadora de educação e formação que surgiram avanços para a democratização e para a formação de profissionais com identidades completas dentro de suas particularidades e especificidades, contrapondo os conceitos individuais de docentes professores, especialistas, pedagogos, licenciados e generalistas. Portanto, formar professores de forma emancipada era pensar em práticas educativas dirigidas por profissionais com formações amplas e abrangentes voltadas ao entendimento da realidade de forma realística e crítica.

Essa formação qualificada dos profissionais da educação para atuarem no contexto brasileiro teve seus fundamentos e princípios estabelecidos somente quando a educação foi vista como função a ser exercida pelo poder público, tornando-se uma responsabilidade governamental e nacional. Assim, pois, a instauração do modelo republicano no país marcou a formação docente, uma vez que essa ação estava inserida no novo projeto de desenvolvimento do país, porque investir no professor significava investir em um formador de condutas morais, função extremamente importante para a formação dos sujeitos que futuramente comporiam a sociedade (Scheibe, 2008).

A atual LDB, Lei nº 9.394/96, estabelece no artigo 61, em parágrafo único, que a formação dos profissionais da educação para atender às especificidades do trabalho docente e das diferentes etapas e modalidades da educação, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, 25).

Esses são os fundamentos que constituem, segundo a LDB de 1996, a formação inicial para todos os professores da educação, envolvendo os princípios científicos, as competências necessárias à docência, a vinculação entre teoria e prática e a extensão das aprendizagens em todas as experiências pelas quais o docente passa. Já no artigo 62 afirma-se que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 26).

Assim fica admitida que a educação básica deve ter profissionais formados em nível superior por meio de cursos de graduação que comporiam a base inicial e necessária da formação docente, mas considera a formação de nível médio suficiente para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental.

Com a promulgação da LDB de 1996, vários pareceres e resoluções foram emitidos para organizar e determinar os caminhos a serem seguidos no campo educacional, em especial na formação dos professores.

Logo em 2002, houve o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores que vigoraram até 2015 ao serem substituídas pelas novas DCN's que foram lançadas e implementadas naquele ano. As DCN's de 2015 foram suprimidas pelas novas de 2019, BNC-formação, atualmente em processo de implementação. Essas diretrizes se voltaram para os profissionais que atuariam na docência da Educação Básica e visavam o desenvolvimento das competências fundamentais aos professores e suas práticas educativas (Ceschini *et al.*, 2022).

As DCN's de 2002, segundo Scheibe e Bazzo (2016), tinham como seus fundamentos a flexibilização curricular com relação à autonomia de cada curso para definir suas matrizes curriculares sem o abandono das estruturas comuns curriculares nas licenciaturas. Ademais, essas Diretrizes foram as primeiras formulações curriculares para todos os cursos de licenciatura após o lançamento da LDB de 1996, de forma única, nacional e fixa.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi também um desses caminhos que deveriam ser percorridos com base nas orientações vindas da LDB de 1996. Logo, esse documento, que definia metas a serem atingidas na educação em 10 anos a partir da data de sua promulgação, nas metas 12, 15, 16 e 17 e nas suas estratégias estabelece os princípios que devem nortear as políticas educacionais e que devem guiar os processos na formação inicial e continuada (Brasil, 2014).

Dourado (2015), afirma que todas essas metas e estratégias que o PNE define constrói bases para a composição de políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores como está pontuado na meta 15, que objetiva garantir maior organicidade na formulação de diretrizes para a formação dos profissionais da educação por meio da união e colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os municípios. Nesse sentido, o PNE traz em suas metas e estratégias articuladas objetivos que visam o direcionamento de ações para o alcance de melhorias na formação de docentes.

Por outro lado, passados os tempos das DCN's de 2002, as DCN's de 2015, propiciaram uma base comum nacional para formar professores mais vinculada aos princípios da Legislação brasileira, além disso estabeleciam também elementos mais voltados a diversidade social, concebendo a educação como prática emancipatória e constante e percebe o trabalho docente como representação necessária da articulação entre teoria e prática (Scheibe; Bazzo, 2016).

Em 2019, com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de professores (BNC-FI) que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores, ressaltando que a maior influência para essas novas Diretrizes foi a BNCC para a Educação Básica. De acordo com Ceschini *et al.*, (2022).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 apresenta o texto da política, é estrutura da em nove capítulos, que contemplam 30 artigos e um anexo onde está organizada a BNC-FI. Organiza o currículo em três dimensões: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional, que se desdobram em competências gerais, específicas e habilidades a serem desenvolvidas nos licenciandos. Para cada dimensão, são da Educação Básica, dado que, em vários momentos, é ressaltada a necessidade de a formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC, (Ceschini *et al.*, 2022, p. 8).

Nota-se a partir disso que a última versão das Diretrizes Curriculares para formação de professores focaliza seus princípios nas competências a serem desenvolvidas pelos futuros professores e é respaldada inteiramente pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Como dizem Ceschini *et al.* (2022), a partir da BNC-FI, a formação de professores passa a ter a função de preparar os professores para aplicarem tecnicamente a BNCC. Não obstante, nem mesmo o conceito de docência está colocado no documento tal como a docência realmente é, ao contrário disso verifica-se como prática para efetivar a política curricular vigente.

Em se tratando especificamente da formação de professores no curso de Pedagogia, há as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas na Resolução CNE/CP n. 01/2006, que trazem os princípios da formação dos profissionais em tal curso e as devidas concepções da docência e dos processos pertinentes aos profissionais pedagogos.

No documento constata-se que a formação no curso de Pedagogia deverá vincular-se à docência, à gestão educacional e à produção do conhecimento na educação. Portanto, com esse

direcionamento tais diretrizes não deixam margem para que o curso seja reduzido apenas à docência. Além disso, a docência nem é concebida somente como ato de conduzir aulas, nessa legislação, uma vez que é pontuado a possibilidade da realização do trabalho pedagógico em espaços escolares e não-escolares (Aguiar *et al.*, 2006).

Conforme Aguiar *et al.* (2006), a licenciatura de Pedagogia nas DCN-Pedagogia, pontuam a necessidade de formação teórica sólida respaldada em práticas reais escolares e não-escolares, e, sobretudo no desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico, sendo fundamentadas em ciências e saberes pertinentes ao campo da Pedagogia. Nessa mesma lógica, o documento traz para o curso de Pedagogia diretrizes que favoreçam uma formação consciente da realidade educacional, bem como da escola e sua organização e investigações em todas as dimensões da área educativa

Como em toda decisão de carácter político, a promulgação da Diretrizes para o curso não ficou imune a polêmicos debates e discussões acerca das particularidades do curso, todavia refletir sobre essas questões não é tarefa individual, mas constitui prática necessária para todos os que fazem a educação. Os desafios que acompanham essas diretrizes são vastos, pois construir um curso para formar profissionais que atuarão na educação básica, conduzindo crianças, jovens e adultos são perspectivas que precisam ser efetivadas de formas criativas e inovadoras (Aguiar *et al.*, 2006).

2.3 Saberes docentes e formação pedagógica refletidos na formação de professores

Leite *et al.* (2018) dizem que quando se reconhece o papel do professor fica explícita a suma importância do docente ter uma bagagem de conhecimentos, saberes e habilidades no ato de assumir a tarefa de educar e sua consequente complexidade, não apenas dominando e expondo conteúdos, mas indo além disso em sua atuação e formação. Por isso, o papel do professor está em guiar o aluno no caminho da aprendizagem e nessa condução ser possuidor de ferramentas teóricas e práticas para ter consciência de que atitude tomar em cada situação, bem como saber como agir mediante cada necessidade no processo no qual ele é o líder de forma crítica e não meramente mecânica.

Esse dinamismo de ensinar e aprender é moldado por inúmeras variáveis, pois, de acordo com Franco, (2016, p. 544),

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis .

Quando se reflete acerca do papel e função social do profissional docente e os objetivos que devem ser alcançados com sua prática, como feito em colocações anteriores, deve-se considerar que é uma função que será desenvolvida entre infinitas possibilidades, limitações e desafios. Portanto, formá-lo para criar consciência dessa realidade é necessário e difícil, dado que deve estar no processo formativo o contato com os saberes mínimos que darão respaldo à prática do futuro professor, e essa ação de formar é complexa quando se evidencia a quantidade de habilidades necessárias à prática para a dura realidade do ato educativo nas diversas camadas sociais.

Nesse sentido, surgem alguns questionamentos que podem contribuir com a reflexão acerca da formação docente para a práxis pedagógica, bem como, como deve ser a atuação do professor dentro de sua prática profissional, uma vez que é exigido desse profissional ações reflexivas e críticas, compromissadas, empoderadas, firmes e assertivas para lidar e lutar com as diversas contradições que existem na educação. E é a partir disso que se pergunta se o líder da sala de aula está totalmente apto para trabalhar sob e sobre essas condições e exigências (Franco, 2016)

Dessa maneira, a formação de professores é influenciada pelas contradições que estão dentro da educação, sendo assim, coloca-se em questão quais currículos desenvolver para as escolas seguirem e também para formar os profissionais que nessas instituições irão atuar. Além disso, a busca de currículos e de formação que abranja a diversidade social e cultural revela a notoriedade da educação como algo que está no meio do universo social buscando propostas formativas que deem conta de suprir todas as necessidades que são geradas por meio da mistura dos diferentes fatores que a influenciam (Gatti, 2016).

A prática educativa nos espaços escolares implica no domínio de saberes necessários à sua condução, pois conforme Cunha (2007), o docente, assim como qualquer outro profissional, é guiado por saberes que permeiam o trabalho específico de cada profissão, onde precisam atuar “mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades” (Ibid., p. 7). Dito isso, o saber inerente aos professores é constituído por conhecimentos de diferentes origens e necessidades, sobretudo o que se refere aos saberes expressos nas práticas empíricas do trabalho do professor.

O trabalho docente é consolidado pelo conceito teórico-prático, uma vez que todo o processo educativo prático que é desenvolvido pelo professor dentro do cotidiano escolar ou fora dele acontece embasado por ideias científicas próprias da educação. Assim, é entre teoria e prática que o professor desenvolve sua profissão guiado por determinados saberes teóricos e práticos, concomitantemente produzindo outros.

Cunha (2007, p. 6-7) diz que se indagado o porquê de os professores necessitarem de uma bagagem de saberes a resposta é porque,

Em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes 'saberes' necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Percebe-se, a partir disso, o compilado de atribuições que cabem a um profissional docente, sendo essas funções e tarefas não raras, mas cotidianas. Acrescenta-se a isso os determinantes sociais, culturais e econômicos que permeiam e incidem nas práticas de ensino-aprendizagem, influenciando assim em todo o processo, sobretudo nas ações docentes. Considerando essas questões torna-se justificável a necessidade de o professor ser possuidor de tantos saberes, pois os saberes são ferramentas de apoio desses profissionais para que não se percam em cada situação e tenham um embasamento sobre o que fazer, como fazer e quando fazer quando necessário.

Saviani (1996) categoriza os saberes que, para ele, consensualmente são necessários a todo educador e devem, portanto, constituir sua formação que são: saber atitudinal, referente às atitudes, postura, conduta que se estende para ações corriqueiras inerentes ao professor; saber crítico-contextual, refere-se ao entendimento das questões sócio-históricas que influenciam o ato educativo; saberes específicos, estes condizem com os conhecimentos relacionados aos conteúdos que integram as disciplinas propriamente curriculares nas escolas; saber pedagógico que diz respeito aos conhecimentos das ciências e teorias da educação necessários para respaldar o ato educativo prático do professor; saber didático-curricular que corresponde ao domínio da organização do trabalho pedagógico ou prática educativa, saberes necessários à organização de todos os envolvidos no ato educativo.

Olhando para as conceitualizações de Saviani (1996), é possível concluir que, do saber atitudinal ao saber didático-curricular, há uma caminhada para a aquisição de todos os conhecimentos (saberes) profissionais que se estende desde a conduta pessoal de cada docente até a prática curricular no ato educativo. Nesse desenvolvimento, os saberes docentes são construídos e formados não só em práticas formativas intencionais para formar professores, porém ao longo de todo o percurso que se faz enquanto educadores. Além disso, conforme sistematizado, cada contexto exige um saber adequado em vista das demandas que são apresentados ao professor.

Pimenta (1997) também categoriza quais são os saberes docentes e elenca três que são: saber-experiência que diz respeito ao saber que o formando tem enquanto aluno, pois já teve vários professores em sua trajetória acadêmica, além das percepções que a experiência cotidiana lhes permite ter sobre os vários conceitos e estereótipos que carregam o ser professor; saber-conhecimento, aqui estão os saberes acerca das dimensões do conhecimento como um todo complexo, pois trata da forma como os professores veem o conhecimento, sua importância e

complexidade, e, de que forma eles trabalharão os diversos conhecimentos nas instituições de ensino; saber-pedagógico que se refere a uma mescla entre conhecimentos da educação e da pedagogia confrontados na prática social.

O saber que Pimenta (1997), chama de saber-experiência permite a constatação de que, mesmo antes de um professor iniciar um processo de formação e em seguida ao entrar nas experiências práticas educativas, ele já adquiriu informações e constrói percepções que podem moldar um saber para sua atuação futura. Isto é, em toda a extensão acadêmica e escolar do professor houve vivências que o levaram a perceber noções mínimas do que é a docência e o ser professor. Com a mesma reflexão, Flores (2010, p. 10) concorda ao dizer que “os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar”. Logo, ao entrarem na formação inicial, os futuros professores não mergulham no total desconhecido.

Em virtude disso, a formação não acontece apenas por meio de formações institucionais, acontece também de forma auto-formativa já que os professores podem integrar os seus saberes iniciais as suas experiências práticas corriqueiras reelaborando-as. Consequentemente, entre saberes que se constroem na trajetória escolar e os criados e vivenciados na prática social há uma ação, troca de experiências e práticas, que propicia a solidificação de saberes para a prática e na própria prática (Pimenta, 1997).

Com efeito, a formação de professores acontece entre diversos saberes, de práticas reflexivas, das teorias específicas e aqueles estritamente pedagógicos dotando a profissão docente de conhecimentos imprescindíveis para a prática educativa, não sendo esses saberes os únicos necessários e acabados à atuação do professor dado a complexidade vasta da docência. Todavia, trazem respaldo para as “situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (Pimenta, 1997, p. 12). Tendo em vista isso, a formação inicial coloca para os futuros docentes uma bagagem de conhecimentos que o prepararão para “entrar” na prática social da educação. Por outro lado, são conhecimentos base não únicos e acabados, cabendo ao profissional confrontar os saberes adquiridos na formação com as experiências do seu cotidiano profissional consolidando assim outros saberes para exercer durante suas práticas pedagógicas.

Acerca disso, García (1999) também reflete sobre a formação inicial como algo que deve construir o desenvolvimento global do professor, capacitando esse profissional de habilidades, competências e saberes que promovam sua autonomia profissional, dando-lhe meios para continuar e modificar sua própria prática profissional. Assim, essa formação inicial tem o intuito de formar o profissional nos campos científicos e culturais para que ele assuma a tarefa educativa com os princípios adequados.

Nesse sentido, se o intuito é munir os professores das ferramentas intrínsecas à prática

educativa, o conhecimento dos saberes docentes fundamenta a formação de professores na medida em que propicia aos futuros profissionais sua realidade vindoura e as habilidades teóricas necessárias para tal.

Segundo Dias e André (2016), é de fundamental importância desenvolver a formação de professores de forma completa e estruturada, possibilitando ao futuro educador conceber a amplitude integral e complexa do fenômeno educativo e sua relação com o ensino. Além disso, que essa concepção permita ao futuro docente o desenvolvimento de saberes que são definidos como imprescindíveis ao bom trabalho educativo. A saber, o processo formativo deve visionar um profissional consciente de todos os fatores que influenciam a educação e a forma como isso incide no processo de ensino-aprendizagem, e, com esses objetivos os professores devem ser formados com uma base de saberes que são concebidos como eficazes e pedagógicos.

Tendo em vista que a formação para a docência não acontece no vazio e para o vazio, isto é, não se desenrola sem os elementos e processos que lhes são pertinentes e há a existência de objetivos a serem atingidos, a formação pedagógica torna-se assim um elo que vincula o processo holístico da formação à realidade para a qual se forma o professor, pois na perspectiva de Franco (2016, p. 536):

Uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

Conforme o exposto acima, a formação deve ser reflexiva para a compreensão do campo educacional como um todo, e, se a intenção é formar professores conhecedores da sua realidade profissional e aptos para nela intervirem essa formação precisa ser pedagógica no sentido de ter intencionalidades e ações concernentes aos objetivos estabelecidos inicialmente. De tal forma que o pedagógico não seja estritamente relacionado a saberes específicos curriculares, contudo que seja forma de conectar a formação à prática docente real com embasamento reflexivo, intencional e com práticas coerentes com as intenções.

Dias e André (2016) afirmam que a importância da reflexão acerca dos saberes docentes está contida no fato de que, uma vez identificados esses saberes no cotidiano escolar eles podem ser transformados em conhecimentos reais integradas aos cursos formativos de professores. Com isso, a teoria da formação vai se aglutinar à prática da realidade escolar possibilitando assim que os futuros docentes sejam formados com conhecimentos baseados em saberes reais da prática e, a partir disso, refletir sobre eles com o auxílio da teoria.

Na visão de Franco (2016), a construção do saber pedagógico depende majoritariamente do próprio sujeito que está em formação, mas essa formação deverá prepará-lo exatamente para a

constante mobilização de saberes, seja utilizando-os ou construindo-os. Não obstante, a formação de professores se objetiva formar profissionais docentes competentes deve prepará-los como capazes de produzir e articular conhecimentos e saberes sobre a prática educativa, a saber, não basta somente produzir uma aula, é necessário também que o professor saiba o porquê da aula em toda a sua dimensão, de forma consciente e dentro da práxis.

Certamente não há como atuar em espaços educativos, sobretudo nos escolares sem os devidos saberes. A formação de professores deve trazer para os estudantes da educação conhecimentos curriculares que versem sobre os saberes necessários à prática docente e, do ponto de vista de Dias e André (2016), o componente pedagógico constituído por disciplinas como didática, psicologia, estágio e outras práticas é o que mais significativo na consolidação de saberes docentes em razão de que abordam especificamente o contexto prático da docência.

Soma-se a isso o fato de que a formação pedagógica poderá acontecer visando tanto dotar os futuros docentes das habilidades e competências fundamentais à realidade escolar, quanto possibilitar um processo formativo que tenha as intencione formar professores também reflexivos e capazes de saberem fazer também suas práticas seres pedagógicas, isto é reflexivas, conscientes, intencionais e ligadas às ações coerentes com as intenções.

3 SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ato de formar professores, como já se pôde constatar aqui nesse texto, não é resumido em linhas simples, dado que sua extensão tem raízes histórias, políticas, culturais e sociais. Tendo em vista isso, cada delimitação do processo de formar professores carrega consigo desafios próprios e complexos em sua totalidade. Assim na visão de Leite *et al.* (2018, p. 130):

Tais desafios e demandas adquirem respaldo em função das peculiaridades e especificidades de cada uma dessas modalidades de ensino, que tornam impreterível a constituição de modelos pedagógicos próprios e diferenciados no atendimento às características singulares dos alunos inseridos nessas modalidades e, conseqüentemente, requerem uma formação inicial de professores que seja específica para a atuação em cada uma delas.

Nesse sentido, dentro de todas as dimensões do campo educativo, surgem demandas diversas com necessidades específicas onde para cada uma delas são fundamentais práticas pedagógicas adequadas. Por isso, é fundamental que haja formação inicial determinada para o atendimento próprio em cada etapa e nível de ensino.

Então, a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental é uma das respostas a essa adequação necessária para demandas com particularidades específicas na educação. Portanto, esse capítulo visa trazer os fundamentos básico do formar professores para essa etapa da educação básica.

O ser humano é mutável e a sociedade, este elemento que é construído e moldado por tal indivíduo, o acompanha em suas modificações. Não obstante, é válido ressaltar que as mudanças são necessárias, além de ser impossível existir um padrão de fatores em um mundo tão diverso. Entretanto, sobre essas variações sociais e aqueles que estão nas salas de aula, Monteiro e Monteiro (2015, p. 293) nos ajuda a refletir quando diz que:

Além disso, é preciso considerar que as intensas mudanças de escola às quais o professor deve submeter-se – e, portanto, aos constantes processos de socialização e re-socialização com novos grupos, o que dificulta a construção de uma identidade coletiva – aliadas aos inúmeros cursos de atualização profissional que não levam em conta as especificidades da identidade de cada professor e da realidade que vive em suas escolas, geram a insegurança e a imobilidade profissional dificultando uma atuação mais coerente e ajustada às novas exigências sociais.

Dessa forma, podemos observar que a atuação dos docentes imerge nos movimentos que acontecem ao seu redor onde os grupos que frequentam a escola, os sujeitos individuais

com quem trabalha e as exigências formativas de acordo com cada realidade, refletem em cada uma de suas ações.

Nesse sentido, são exatamente as exigências formativas elementos que objetivam desenvolver nos professores adequação ao que lhes é esperado frente às reais situações cotidianas de seu ofício, ou seja, a cada contexto educativo há a necessidade de uma preparação específica para tal, e, a formação inicial ou continuada seria assim a sistematização desse processo. Portanto, como nos diz Gatti (2017, p. 1153),

Para tanto, professores são instados a ter como responder em sua seara de trabalho por uma formação para seus alunos que os habilite a compreender o mundo, a natureza, a vida social, aprendendo a fazer escolhas com base em conhecimentos e valores. Aos profissionais do magistério, é necessária uma formação para a comunicação efetiva professores-alunos, para a escuta efetiva alunos-professores, para o diálogo pedagógico visando à construção e constituição de aprendizagens. São formas de agir que exigem aprendizagem e se sustentam em conhecimentos e práticas culturais da didática e das metodologias relativas às relações educacionais intencionais recheadas com os conteúdos relevantes à vida humana e coletiva.

A formação de alunos capazes de terem habilidades e competências sociais críticas, conscientes e que os tornem capazes de estar em sociedade ativamente, construindo-a e promovendo também, se necessário, sua reconstrução, requer professores que também passem por formações que os habilitem a terem domínios das exigências sociais e culturais diversas. Competências para lidar com os sujeitos que estão sob suas orientações em contexto de sala de aula, conhecimentos do saber historicamente produzido e das constantes inovações tecnológicas e comunicacionais.

Disso, compreende-se que a qualidade do desenvolvimento educacional depende consideravelmente daqueles que estão à frente no processo de ensino-aprendizagem, bem como de como esses condutores da dinâmica estão sendo preparados, assim como sustenta Saviani (2011, p. 16),

Com efeito, por um lado o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo o caráter consensual do enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente.

Por outro lado, com as alegações anteriores não se deve creditar que é exclusivamente do docente e sua formação, a responsabilidade acerca da qualidade dos resultados das redes de ensino, tendo em vista de que os fatores que convergem para essa situação do desempenho educacional são infinitos. Políticas educacionais colocadas em ação, financiamento adequado

da educação, características culturais e regionais, valores e crenças, classes sociais, sistema da escola e seus gestores, famílias, em especial as condições de trabalho dos docentes entre outros, são aspectos e campos nos quais a formação inicial e continuada dos professores é apenas um (Gatti, 2010).

Quando se discute a preparação de professores pensa-se, por vezes, em modelos ou padrões de formações que podem ser encontrados nas instituições de Ensino Superior, assim como se pensa em modelos de propostas pedagógicas para alcanças determinados objetivos escolares. Contudo, Roldão (2017) salienta a materialização de dificuldades que se apresentam quando se pensa em um modelo de formação, em razão das complicações, como já ponderado antes, derivadas dos contextos de mudanças, nas quais resultam em influencias no trabalho docente e nas instituições educativas. Isso dito, é crucial não pensar em modelos de formação, todavia refletir em torno dos pressupostos e finalidades que se aspiram dessa preparação dos profissionais líderes das salas de aula.

Já está claro até aqui a necessidade da formação de professores para a educação básica, mas o que é, de fato, essa formação de professores? O significado literal dessa dinâmica envolve uma grande e complexa gama de fatores. No entanto, sinteticamente podemos utilizar a conceitualização de Rostas (2019, p. 181) para definirmos a formação de professores como um processo:

Amplo e complexo, o qual envolve vários saberes, competências e conhecimentos que vão possibilitar uma base para o profissional que se propõe a exercer o ofício da docência. Os processos formativos emergem como responsáveis por proporcionar aos educadores essa base para seu exercício profissional, embora tenhamos consciência de que essa formação inicial não será suficiente para a preparação do educador, pois este deverá aprimorá-la na sua vivência profissional, nas suas experiências como professor e como transformador da realidade educacional em que atua.

Tendo esse conceito como base, a formação docente é entendida como processo que interliga vários elementos relacionados a conhecimentos e competências, nos quais seus objetivos principais é constituir um profissional apto à docência. Não obstante, essa formação deve ser contínua no decorrer das práticas e experiências do professor em sua realidade educacional.

Pimenta (1999) discorre acerca da necessidade de refletir e pensar a preparação de docentes como maneira de valorizar esses sujeitos em uma sociedade dominada pela informação rápida, que não enxerga sua extrema importância como mediador na construção da cidadania de seus alunos. Dito isso, concordando com a pesquisadora, não há como negar a notoriedade da permanente reflexão pelos gestores educacionais da União e todos aqueles

envolvidos na criação de planos de formação para esses profissionais, para que ações sejam pensadas e colocadas em prática no intuito de constituir docentes de qualidade profícua. Além disso, é urgente também que os próprios professores pensem e repensem sobre suas formações para que identifiquem acertos e lacunas que eles mesmos possam melhorar.

Todas as profissões carregam suas labutas e os trabalhadores que nelas se encontram procuram e precisam se reinventar para suprir as demandas, com o pedagogo/professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental isso é um fato. De acordo com Pinheiro *et al.* (2018), formar professores polivalentes representa uma expressão da ideia de que o pedagogo é um profissional que pode “dar conta de tudo”, o que joga no vazio as particularidades da Educação Infantil e das séries iniciais no Ensino Fundamental, uma vez que não há um professor formado especificamente para cada uma dessas etapas.

Além disso, os autores citados anteriormente, ainda ponderam que mesmo que haja consonância entre os fundamentos dessas etapas, há fatores que precisam ser desenvolvidos no trabalho docente na educação infantil, ao passo que há outros totalmente divergentes para serem desenvolvidos no Ensino fundamental, nos quais todos precisam ser abordados na dinâmica formativa dos docentes.

A realidade educacional no Brasil é vasta no sentido de que abriga um público composto por crianças e adolescentes dos mais variados grupos sociais, culturais e políticos. Com base nesse pressuposto, é de fundamental relevância que a formação dos líderes das salas de aula, sejam pautadas nisso, bem como ratificam Pinheiro *et. al* (2018, p. 7):

Nesse sentido, parece importante que, na contemporaneidade, a docência polivalente possa assumir um novo formato, em que a formação inicial possa se aproximar não só dos elementos que complexificam esta atividade profissional, mas, sobretudo, das especificidades que diferenciam a experiência de ser professor na Creche, na Pré- Escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (p. 7).

Nessa contemporaneidade marcada pelas altas performances tecnológicas, comunicacionais e científicas, as crianças e adolescentes estão de modo disparado se desenvolvendo e nutrindo-se do desejo de acompanhar essas inovações e de se apoderar de forma rápida dos conteúdos que esses campos produzem. É, pois, ciente dessa realidade que se faz urgente pensar na formação e atuação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, a formação inicial de professores mostra alguns resultados nos primeiros anos de atuação docente, pois, ao terem contato com seus espaços de trabalho, eles se deparam com uma situação no qual não estão preparados, sendo assim percebem

dificuldades relacionadas ao “domínio de sala e com os métodos necessários para levar os alunos à construção do conhecimento, [...] Sem uma preparação pedagógica real, os professores das diversas licenciaturas acabam mantendo a pedagogia tradicional de repasse de conhecimento” (Zanella, 2015, p. 6).

Outrossim, os princípios curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia convergem obviamente com as DCNs, onde não há um ponto definido a ser alcançado na formação em Pedagogia, e, na consequente formação dos docentes pedagogos. Em virtude disso, esses cursos acabam por conduzir preparações fragmentadas para docentes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (Pimenta, *et al.*, 2017).

Percebe-se a partir disso que os problemas e entraves que permeiam a formação de professores em nível superior no Brasil não é uma questão da atualidade, pois iniciaram no passado e ainda resistem no presente. Paralelo a isso, as licenciaturas precisam de atenção que seja efetivada na prática não somente por meio de decretos e resoluções, que não perdem sua importância, todavia que esses elementos teóricos venham acompanhados de práticas sólidas na formação de docentes para a educação básica, à começar no campo das próprias instituições de Ensino Superior (Gatti, 2014)

A importância de desenvolver ações ou políticas educacionais que versem sobre formação de professores e suas melhorias, sobretudo nos anos iniciais da Educação Básica, garante minimamente o direito à educação e considera os objetivos que visam o pleno desenvolvimento e formação da cidadania que os sujeitos tem conforme estabelecido na Constituição Federal Brasileira de 1988. Com isso, uma vez que se se pensa na formação de habilidades e competências de profissionais que guiarão a prática educativa para formar crianças, jovens e adultos, se coloca em prática uma das estratégias para consolidar a garantia do direito a educação, promovendo o pleno desenvolvimento e a formação cidadã.

Talvez pela primeira vez em nosso país, começamos a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. Ou seja, começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra “aluno”. Ao fazer isso, fica mais fácil também pensar no menino e na menina, na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e assim por diante (Campos, 1999, p. 27).

A partir dessa perspectiva considerada atenciosa com os alunos e suas características próprias, conclui-se que a existência de educadores com atributos profissionais específicos às particularidades de cada nível de desenvolvimento humano confere uma preocupação humana com cada aluno, bem como suas especificidades próprias, culturais e sociais.

Isso, é ressaltado o que já fora contextualizado anteriormente acerca do direito à educação e os objetivos almejados pela educação humana, pois o olhar atento para cada criança, jovem e adulto tem início quando se olha também para os docentes que lhes ensinarão e

contribuirão com seus processos formativos.

Por isso, “o trabalho do professor implica a promoção da aprendizagem dos alunos; é essa sua função” (autor? Ano?p. 138).Entretanto, esse trabalho não se reduz apenas a isso, haja vista que o desenvolvimento de aprendizagens implica em planejar metodologias voltadas ao crescimento cognitivo do aluno. Sendo assim, ao fazer isso, o docente intervém em toda a formação do estudante, não somente psicológica, mas sobretudo em sua formação enquanto ser humano. Portanto, o que provém do professor enquanto ato educativo não se volta apenas para conteúdos, no entanto educa de forma abrangente e contribui também para a construção da subjetividade de cada sujeito aluno (Marques e Pimenta, 2015).

Entendemos por *ensino* a organização de situações didáticas com vistas à promoção da aprendizagem dos estudantes, o que implica decisões sobre finalidades, objetivos, conteúdos, estratégias, atividades, formas de agrupamento dos alunos, avaliação. Tratando especificamente do ensino, função precípua do docente, há também muitas questões a serem pontuadas. O que ensinar? Para que ensinar determinados conteúdos? De que maneira ensinar – e promover aprendizagens? Como os estudantes aprendem? Para quê, por que e como avaliar? – são algumas das questões que perpassam a ação do professor. (Marques e Pimenta, 2015, p. 141).

Com base no exposto acima, o ensino é visto como a integração organizada de práticas didáticas que tem como finalidade o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Além disso, ensinar não é uma ação simplista, visto que há diversas implicações que influenciam no ensino. Por isso, sob essa definição das tarefas do trabalho docente está a constatação de que o processo de ensinar-educar na formação integral dos alunos é imbuído de diversas atribuições que antecedem e sucedem o processo em ação na sala de aula. Consequentemente, todas essas ações são fundamentais para que sejam efetivadas os planos que se voltam para garantir o direito a educação e o pleno desenvolvimento do sujeito.

Nessa mesma lógica, os planos teóricos precisam ser transportados para a realidade a fim de que antes mesmo que as funções do professor sejam exercidas em sala de aula, hajam práticas que o preparem para agir no processo de ensino-aprendizagem de forma teórica, científica e técnica embasada.

Visto o anterior, Aranha e Souza (2013), pontualizam o discurso da necessidade de vínculo direto entre teoria e prática na formação como algo recorrente e antigo, o que não anula o quão fundamental é na formação profissional esse elo em uma sociedade que muda

constantemente, por isso há que ligar as teorias formativas às práticas já conhecidas e às novas que vão surgindo com o intuito de não apenas dialogar sobre esses princípios de ação na formação, todavia de colocá-los como ponto de partida na execução pedagógica da formação.

Seguidamente, o discurso que defende a incotestável importância da ligação entre teoria e prática está no mesmo discurso que defende a importância do professor no processo educativo. Sob a ótica de Gatti e Nunes (2009), o professor é indispensável em todas as modalidades educacionais, portanto não bastam apenas insumos e infra-estruturas nos espaços escolares para uma educação profícua. Por isso, “a formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais” (Gatti; Nunes, 2009, p. 164). Em consequência disso, o professor não é dispensável, e, por tal fato precisa ser bem formado para a garantia da construção de aprendizagens profícuas dos sujeitos estudantes.

3.1 Características gerais e diretrizes legais do Ensino Fundamental (definição habilidades, objetivos)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, estabelece que a educação básica é composta pelas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, cada uma dessas etapas corresponde aos níveis de desenvolvimento integral dos alunos da educação básica, considerando as aprendizagens alcançadas.

Essa mesma Lei, define que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 1996, p. 12).

As diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica afirmam que:

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos

históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural. (Brasil, 2013, p. 110).

Essas diretrizes, deixam em evidência qual é o público dessa etapa da educação básica que são crianças e adolescentes que estão em processo de conhecimento e construção de suas identidades e marcados por desejos voltados para suas próprias ideias e valores.

O acesso ao Ensino Fundamental deve acontecer aos seis anos de idade, possibilitando que todas as crianças brasileiras tenham a oportunidade de usufruir do direito a educação nessa etapa de suas vidas. A entrada nessa etapa da educação permite que as crianças se beneficiem de ambientes educativos que tem a apropriação da leitura e escrita, aquisição de conhecimentos sistematizados de outras áreas e, possibilita também que a criança continue seu desenvolvimento integral iniciado em outros espaços (Brasil, 2013).

Especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o aluno desenvolve habilidades básicas na leitura, escrita e matemática, essenciais à compreensão da realidade, inclusive para dar segmento a essa etapa da escolarização e as outras. Soma-se a isso o fato de que é nesse período que as crianças têm maiores possibilidades de interagir socialmente, inclusive na escola, portanto é de proveito indispensável a condução de práticas educativas que visem a aprendizagem dos valores sociais referentes às normas de conduta, contribuindo dessa forma para o processo de ensino aprendizagem (Brasil, 2013).

O Ensino Fundamental carrega em seus princípios legais a responsabilidade de construir a base da cidadania do sujeito por meio do desenvolvimento de capacidades ligadas a escrita, leitura, cálculo, compreensões sociais, políticas e tecnológicas, e por meio da formação de conduta que considere valores e atitudes.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estabelece na meta 2 a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos que alcance toda a população de 6 a 14 anos, e a meta 5 institui que a alfabetização de todas as crianças na escola deve acontecer até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, especialmente nas séries iniciais dessa etapa. Sendo dessa forma, o Ensino Fundamental está dividido em séries iniciais de 6 a 10 anos e séries finais de 11 a 14 anos na escolarização básica. Além disso, o PNE afirma a centralidade de conhecimentos voltados a alfabetização e letramento nesse período da educação (Brasil, 2014).

Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se refere ao Ensino Fundamental como etapa que tem a duração mais longa na educação básica, onde os alunos nessa etapa estão em processo de várias e constantes mudanças em aspectos cognitivos,

afetivos, sociais, emocionais e outros. Em consequência disso, a BNCC como documento normativo curricular considera os fatores que podem influenciar o desenvolvimento integral do aluno no Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

Em adição a isso, a BNCC ainda pontua que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a atuação educativa e pedagógica deve centralizar a alfabetização. Assim, é nessa etapa que as crianças desenvolverão habilidade de apropriação de leitura e escrita de forma majoritária; já nos anos seguintes, se progride para aprimorar as aprendizagens dos anos anteriores e pela promoção de outras. Além disso, os esforços devem ser voltados para a consolidação de práticas que garantam a autonomia intelectual, os aspectos da vida social, da natureza, história, cultura e o ambiente (Brasil, 2017).

Em suma, a BNCC contextualiza o Ensino Fundamental, sobretudo as séries iniciais, como etapa em que as aprendizagens devem articular o desenvolvimento intelectual à autonomia sócio-cultural por meio de conteúdos e orientações curriculares.

Em suma, o professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental precisa ser conhecedor de saberes e conhecimentos coerentes e fundamentais à prática pedagógica nessa etapa da educação básica, bem como buscar entender como as crianças desse grupo se desenvolvem e aprendem. Além disso, os docentes destinados a essa área também precisam ter domínio de conteúdos e como socializá-los no ensino para o aprendizado de cada criança (Pinheiro *et al.*, 2018). Eis o porquê de a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental ser imprescindível no aspecto de estudo e de sua efetivação nas instituições de Ensino Superior.

Por tal fato, é que no tópico seguinte as discussões serão para abordar sinteticamente a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia e as diversas implicações internas e externas que compõem esse processo.

3.2. Formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia

Dentre diversas discussões e debates sociais e políticos, o Curso de Pedagogia foi regulamentado em 1939 dentro da criação da Faculdade Nacional de Filosofia, tendo como finalidade específica formar técnicos da educação para atuarem nas secretarias de educação assumindo funções administrativas nas burocracias do sistema de ensino, mediante título de Bacharel, recebido após três anos cursando disciplinas específicas, sendo que para a docência era adicionado mais um ano cursando a disciplina Didática para receber a titulação de Licenciatura, sistema chamado de 3+1 (Scheibe; Durli, 2011).

A titulação na modalidade de Bacharelado em Pedagogia, efetivada em três anos, era recebida mediante a realização de disciplinas voltadas para os fundamentos gerais da educação, ao passo que o curso de Didática correspondia à graduação em disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação exercidos em um ano (Scheibe; Durli, 2011).

Além disso, em 1946, houve tentativas para fazer instituir a obrigatoriedade dos cursos de quatro anos para bacharéis e licenciados. Desse modo, o Curso de Pedagogia passou a compor seu currículo nos três primeiros anos por disciplinas obrigatórias e no quarto ano a disciplina de Didática integrada às disciplinas optativas priorizando os conteúdos pedagógicos.

Ainda de acordo com Scheibe e Durli (2011), a história do curso de Pedagogia foi construída considerando necessidades na formação de profissionais da educação nesse curso e os contextos sócio-políticos que se apresentavam em cada tempo de sua existência. A princípio, o curso formava dirigentes educacionais, depois se voltou para a formação de especialistas em supervisão escolar, orientação educacional e outras especialidades, até que passou a ser defendido como curso que deveria ter constituição ampla e ser voltado para a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, na resolução CNE/CP N° 1 de 2006, explicita, no Artigo 4, que o curso de Licenciatura em Pedagogia tem como uma de suas finalidades formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, as séries iniciais do Ensino Fundamental são responsabilidade de profissionais que se formaram em Pedagogia (Brasil, 2006).

Isso posto, segundo Lima (2012 p. 151), “o professor dos anos iniciais que atua nas escolas públicas é denominado por polivalente, visto que leciona, geralmente, sete diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte”. Conclui-se, a partir disso, que ser docente nos primeiros anos de escolarização é tarefa que requer formação específica e detenção de uma bagagem de conhecimentos. Dessa forma, dois desses motivos mais notáveis dizem respeito às peculiaridades próprias do tipo de aluno que se encontra em cada etapa da educação, e, o referente ao domínio vasto de conteúdos necessário para socializar nas séries iniciais, de todas as áreas do conhecimento.

A Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental são o foco da atuação profissional do pedagogo na escolarização básica, dessa forma o professor formado em Pedagogia passa por habilitação interdisciplinar generalizada para que atue em trabalho educativo com crianças de zero a dez anos de idade. Por isso, para a ação pedagógica voltada a

esse público diversificado de crianças em diferentes fases de seu desenvolvimento, é fundamental que a formação inicial dos professores proporcione formação adequada a complexidade do trabalho docente nessas etapas da educação (Pinheiro *et al.*, 2018).

O pedagogo, como profissional formado para tantas finalidades, é visto como professor polivalente capaz de suprir infinitas demandas da educação por meio de um curso de formação só. No entanto, esse projeto de professor polivalente possibilita que a formação acabe por diminuir as especificidades completas e complexas do magistério na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, é fato que há conhecimentos para as essas duas etapas da educação que se entrelaçam, mas existem fatores e elementos particulares de cada etapa que necessitam de abordagem com maior aprofundamento (Pinheiro *et al.*, 2018).

Sob a perspectiva de Scheibe (2008), as novas diretrizes criadas para formar professores nas licenciaturas foram motivadas pela necessidade de reorganizar o campo do ensino básico nos projetos de reformadores da sociedade. Haja vista isso, uma formação que visa preparar para o domínio da articulação e socialização de conteúdos de diversas áreas de conhecimento na ação de ensino-aprendizagem, além do objetivo de formar novas gerações configura desafios intensos para o Ensino Superior nas faculdades de educação.

Gatti e Nunes (2009), em estudo da formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, observaram que os conteúdos postos para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental ensinarem estão dentro das áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física, além de existirem, de forma paralela, e igualmente importantes, os conteúdos relacionados aos valores e princípios que devem agregar no ato educativo em cada etapa da educação. Também Gatti *et al.* (2009), fizeram um estudo que analisava quais as propostas curriculares de cursos superiores de Pedagogia e outras Licenciaturas, e chegaram à conclusão de que as ementas das disciplinas de cada curso voltavam suas preocupações para destacar o “porquê” de ensinar cada conteúdo, entretanto dedicavam espaço mínimo para o “o que” ensinar e “como” ensinar.

Nesse sentido, cabe indagar como o professor polivalente ou professor dos anos iniciais da Educação Básica é preparado para conduzir a prática educativa com tantas demandas, exigências e em contextos permeados pelos ideais de renovação, sendo que as disciplinas durante sua formação estão voltadas para os fundamentos da prática em sua maioria, mas diminuem a atenção com os reais conteúdos que devem ser ensinados em cada prática pedagógica

Destaca-se, então, o desafio que o Curso de Pedagogia tem para formar docentes do Ensino Fundamental que saibam ensinar para a diversidade e para diversas áreas de conhecimento simultaneamente.

Como já abordado nas reflexões desse estudo, e afirmado por (Gatti, 2017), que a formação de professores acontece em meio às variadas demandas advindas das necessidades que surgem constantemente dos contextos sociais e culturais diversos, além de ser diretamente influenciada pelas inovações científicas, artísticas comunicacionais e tecnológicas. Tendo em vista isso, os processos formativos dos docentes da educação básica são permeados por fatores que acompanham a dinâmica social que, por sua vez, é intermitente, conflituosa, complexa e está em constante mudança.

Paralelo a isso, os conhecimentos científicos que são produzidos constantemente reverberam no sistema educacional tanto nos currículos escolares como na formação dos profissionais que aplicarão esses conhecimentos nas práticas de ensino. Dessa forma, há uma questão que se desenvolve como problema quando os novos conhecimentos, novas áreas de saber e formas de conhecer são vistos como necessários à socialização daqueles que estão nas instituições de ensino, porque são elementos vistos também como influenciadores obrigatórios da formação docente. Dito isso, o embaraço está em como fazer com que os currículos de formação de professores deem conta de tantas demandas que crescem de forma ininterrupta (Gatti, 2016).

Em síntese, no artigo 3º das DCN's de Pedagogia está circunscrito que o estudante de Pedagogia, durante sua formação, terá contato com uma bagagem de conhecimentos constituídos por pluralidades teóricas e práticas, onde a consolidação desses acontecerá no exercício de sua profissão, fundamentada por princípios de interdisciplinaridade, democracia, relevância social, ética e sensibilidade. Ademais, no artigo 5º, inciso III e VI, afirmam que o profissional formado em Pedagogia deverá fortalecer o desenvolvimento de crianças do Ensino Fundamental e promover o ensino das áreas de conhecimento inerentes a essa etapa, usando metodologia interdisciplinar e adequada às diferentes fases e níveis de desenvolvimento humano (Brasil, 2006).

Com base nisso, evidencia-se que tipo de profissional o Curso de Pedagogia objetiva formar, isto é, professor apto para promover o desenvolvimento, entre outras etapas, de alunos do Ensino Fundamental, onde sua prática docente deverá ser guiada pela integração interdisciplinar, democrática ética e sensível. Além disso, deverá saber dominar habilidades de várias áreas de conhecimento e socializá-las de acordo com o nível de compreensão humana de cada aluno.

Fica nítido assim, que a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia exige o desenvolvimento de habilidades docentes para conduzir os processos educativos, considerando as suas múltiplas necessidades, implicações e influências.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA UESPI, EM PIRIPIRI-PI

Pedagogia, é um dos cinco cursos de Licenciatura que fazem parte da grade de graduação da Universidade Estadual do Piauí, no campus de Piripiri, tendo como objetivo formar professores para a docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Piripiri, 2015).

Mediante o anterior, essa seção do estudo traz dados que contribuem com a reflexão sobre a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri. Por isso, foi desenvolvido a partir da análise dos dados da pesquisa de campo com quatro professoras formadas em Pedagogia na UESPI, em Piripiri-PI e que atualmente exercem a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

As interlocutoras do estudo, serão identificadas por nomes fictícios, sendo nomeadas como Maria, Antônia, Joana e Ana. Além disso, Maria é formada a dois anos e atua na docência no Ensino fundamental a um ano; Antônia, é formada a dois anos, e atua na docência no Ensino Fundamental, a quatro anos (tal professora iniciou o magistério antes do término da graduação); Joana, formada a dois anos, atua no Ensino Fundamental a dois anos e Ana, formada a oito anos, atua no Ensino Fundamental a 5 anos.

Dessa forma, pretendeu-se com as falas e experiências das docentes, principalmente responder à pergunta que guiou essa pesquisa: Quais as lacunas na formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental na Universidade Estadual do Piauí?

Na primeira pergunta feita às entrevistadas, Há alguma habilidade que você considera essencial desenvolver para ser professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental?, Acerca das habilidades essenciais ao trabalho docente no Ensino Fundamental, as entrevistadas citam várias: “E a comunicação... tanto com os alunos quanto a família... a gente tem que manejar bem essa parte. {...} é importante a liderança, porque um professor, ele tem que ser um bom líder; Empatia, pra gente poder se colocar no lugar dos alunos, da família, de tudo” (Maria, 2024). Maria pontua empatia, liderança e comunicação ao mesmo tempo que Antônia (2024), pontua “é a questão da oratória, porque se a gente não for aquela pessoa que é comunicativo a gente perde a atenção dos alunos muito rápido; A questão do domínio de classe também; E a questão também da afetividade”, ambas em respostas individuais, porém com sentidos iguais

para ambas as entrevistadas.

Além disso, Joana (2024), acredita que “a gente nessa parte a gente tem que saber de tudo um pouco ali dentro do Ensino Fundamental; Não pode faltar uma habilidade essencial, a gente que tá dentro do Ensino Fundamental tem que saber alfabetizar e letrar”, assim ela acredita na necessidade do professor ser conhecedor de vários conhecimentos de forma geral e enfatiza a competência para saber alfabetizar. Já Ana (2024), diz “Habilidades socioemocionais. Porque a gente se depara com inúmeras situações que muitas vezes mexem com o emocional do profissional; e outra é a tecnologia, que acho que o professor deve saber o mínimo” assim ela pensa serem as habilidades relacionadas ao socioemocional e às tecnologias as habilidades essenciais.

O fato de todas as professoras citarem habilidades diferentes em cada fala permite concluir que para atuar como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental são indispensáveis várias habilidades, nas quais serão exigidas de acordo com a necessidade que se apresenta em cada contexto da prática educativa. Por isso, Leite *et al.* (2018) falam da importância de cada profissional docente ser possuidor de conhecimentos, saberes e habilidades teóricos e práticos para ter consciência de como lidar em cada situação.

Na pergunta dois, da entrevista, o Curso de Pedagogia contribuiu para que essas habilidades fossem desenvolvidas? Em relação a que elementos do Curso de Pedagogia possibilitaram que as habilidades citadas na primeira pergunta fossem desenvolvidas, houve um consenso concreto entre Maria, Antônia e Joana, em todas as falas, que deixaram claro que as atividades práticas contribuíram para a aquisição das habilidades necessárias.

Durante os trabalhos de grupo, a gente desenvolve a comunicação, a liderança, a empatia; Acho que é assim, durante os trabalhos em grupo, trabalho individual, as apresentações, a gente vai desenvolvendo essas habilidades. Durante o estágio também (Maria, 2024).

Por exemplo que eu posso citar... a gente teve a questão por exemplo os trabalhos em campo né... Muito professores deram essa possibilidade pra gente; Os estágios também do curso que foram eles que possibilitaram estar mais próximo né do campo ali onde a gente vai atuar... vivenciar um pouco do que a gente ia ver futuramente depois de formado (Antônia, 2024).

Eu acredito que o PIBID foi essencial na minha vida. Foi o divisor de águas. Ele te ensina bastante na prática alfabetizar... a gente fazia atividades lúdicas com essas crianças... foi uma experiência muito rica. Também residência pedagógica, que também foi uma experiência que a gente aprendeu alfabetizar. Também teve o laboratório onde a gente fazia oficinas. As oficinas no laboratório eram essenciais para desenvolver as técnicas de alfabetizar (Joana, 2024).

Simultaneamente as disciplinas de didática, alfabetização, lúdico educação especial e tecnologias da informação e comunicação foram colocadas como fundamentais para

desenvolvimento de saberes necessários como afirmam:

Sim, a gente tem a disciplina de didática né (Maria, 2024).

Então a gente tem visto bastante no curso a questão da disciplina, por exemplo, de alfabetização (Antônia, 2024).

Tivemos disciplinas que nos ajudaram bastante nas dificuldades de aprendizagem; disciplinas que falavam das dificuldades de aprendizagem; Que falava pouco, não muito, mas falavam das tecnologias também (Ana, 2024).

Além disso, os programas de extensão PIBID e Residência Pedagógica foram pontuados por Joana como fundamentais para o desenvolvimento prático das metodologias no processo de alfabetização, e Ana especificou a importância dos estudos que foram feitos focados nas dificuldades de aprendizagem e das tecnologias.

O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí estabelece, em concordância com as DCN's para o Curso de Pedagogia, que o egresso desse Curso deve desenvolver, entre outras, as seguintes competências e habilidades pedagógicas:

Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica; Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos; Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos; Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade; Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional; (Piripiri, 2015, p. 19-20).

Com isso, percebe-se a concordância de forma geral das habilidades que as entrevistadas citam com as habilidades que o documento estabelece, mesmo que as professoras não tenham afirmado que o Curso as preparou para desenvolver essas capacidades, mas sim que as experiências na sua realidade prática da docência as fizeram concluir a cerca da necessidade dessas habilidades.

A partir disso, se torna visível a importância do vínculo sólido entre teoria e prática na formação de professores, inclusive na formação das entrevistadas. Segundo Pereira (1999), não basta apenas o domínio de conteúdos teóricos nem é suficiente o contato apenas com atividades práticas para que seja formado um bom professor, pois a atuação prática precisa do

embasamento teórico e este último pode ser fortalecido diante da realidade educacional.

Na pergunta 3, no seu cotidiano profissional sente alguma dificuldade para conduzir as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental? Quando questionadas sobre dificuldades do trabalho docente no Ensino Fundamental, as professoras Maria e Ana respondem de forma igual quando falam das crianças “inquietas” e “indisciplinadas” e das crianças com dificuldades de aprendizagem “Às vezes também crianças inquietas, tudo, isso é o que mais dificulta; Principalmente com as crianças especiais, porque a maioria da minha turma não tem laudo... Aí é o que mais dificulta, porque a gente não sabe exatamente qual tipo de dificuldade, tipo de transtorno, como a gente vai agir” (Maria, 2024), “Indisciplina e falta de organização do aluno. As vezes ele não sabe muito bem organizar as coisas dele” (Ana, 2024).

Maria pontua também a complexidade referente à adequação de atividades que estejam de acordo com todos os níveis de aprendizagem, “Na questão da adequação, né, das atividades. Você saber escolher uma atividade que enquadre bem os alunos, porque... é difícil. Porque às vezes a gente pensa numa coisa, mas se dá pra um aluno, não dá pro outro” (Maria, 2024), já Antônia reflete sobre o desacordo entre o que é exigido dos alunos nos livros e a etapa de aprendizagem em que cada um se encontra “E aí tem essa questão também dos conteúdos porque o livro ainda vem com uma realidade assim utópica para o Brasil sabe... na minha sala tem 19 alunos, aí você vai ver nove ainda não lê... porque o básico ele não aprendeu, então o mais avançado ele também não vai aprender aí eu tô nesse dilema dos conteúdos” (Antônia, 2024). Assim, de forma aproximada, ambas contextualizam a dificuldade encontrada na condução de atividades em turmas com alunos que estão em diferentes níveis na aprendizagem.

Além disso, Antônia também pondera sobre o fato de seus alunos estarem sempre buscando interação e estímulos, aumentando assim a dificuldade de conseguir a atenção deles para as aulas “Nesse sentido comportamental dos alunos, porque eu tô com meninos de 10 e 11 anos, então já envolve muitos assuntos, muita conversa... e aí eles estão na flor da pele toda hora, aí você prende a atenção deles aqui por 10 minutinhos, aí pronto! Aí já vão fazer os grupos, já vão conversar... É uma dificuldade pra nós professores, ter esse domínio, chamar a atenção deles desde o começo da aula”.

Por outro lado, Joana diz ser a insegurança pessoal sua maior dificuldade e pontua que trabalha com alunos dedicados, por isso ainda não encontrou tamanhas dificuldades “

Sinto assim muita dificuldade principalmente porque levando para o meu pessoal eu sou uma pessoa um pouco insegura em algumas coisas assim eu tenho dificuldades em questão de elaborar atividade tenho medo dessa atividade não atender as

expectativas do aluno. Na minha turma as crianças são maravilhosas... {...} criança assim bem participativas, famílias muito presentes... assim eu tenho 20 alunos no terceiro ano, desses 20 alunos eu só tenho três crianças que ainda não sabem ler, {...} então é uma turma boa (Joana, 2024).

Desse modo, adequação de atividades, crianças com dificuldades de concentração, crianças com necessidades específicas, conteúdos curriculares inapropriados às etapas em que devem ser socializados e exposição às telas são fatores que as docentes relataram como sendo geradores de dificuldades maiores em suas práticas pedagógicas. Segundo Leite *et al.* (2018), as demandas são resultadas dos desafios contemporâneos para atuar nos processos educativos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, bem como na condução de crianças com características singulares e no desenvolvimento de práticas inclusivas para reconhecer e atender o público diversificado da educação. Nesse sentido, os empecilhos encontrados pelas professoras são decorrentes das especificidades de cada criança e das singularidades que surgem cotidianamente nos contextos escolares.

Ao serem indagadas se as dificuldades encontradas são porque o Curso de Pedagogia não as preparou para as especificidades da atuação docente, Maria acredita que sim e que Curso poderia possibilitar mais contato com a sala de aula.

Eu acho. Porque, tipo, no meu caso, eu tive o maior contato com sala de aula só no estágio. Eu acho que falta muito isso, os professores passarem projetos pra gente ir pra sala de aula, de fato”. “Eu acho que falta muito isso, essas atividades durante o curso, disciplinas que colocam a mesma gente dentro da sala, dentro da sala de aula. Demora muito a gente ter esse contato” (Maria, 2024).

Ao passo que Antônio afirma que o Curso ainda tem muito o que melhorar no sentido de apresentar de forma mais direta a realidade da profissão docente para os alunos durante sua formação.

Acho que o curso ainda tem muito o que melhorar. Porque assim, a gente passa as vezes 4, 5 até 6 anos estudando e você chega a campo ali na sua prática e você vê que ainda tem muito que aprender, muito que explorar... assim, acredito que às vezes eles tinham que ser mais realistas também né, porque a gente tá dentro da sala (sala de aula da formação docente) está sonhando {...} tem professores que apresentam a realidade {...} e outros não” (Antônia, 2024).

As percepções de Maria e Antônia fazem entender que deveria haver no Curso de Pedagogia mais ações que enfatizassem a realidade docente; que as reflexões durante a formação fossem feitas de formas mais realistas e diretas para que os alunos de graduação já entendessem inicialmente quais seriam as maiores dificuldades que encontrariam em seu futuro profissional.

Todavia, Joana e Ana não depositam no Curso crédito para as dificuldades que elas encontram em suas práticas, dado que Joana atua em uma turma com características gerais positivas “Não acho que a dificuldade que citei é decorrente do curso. Acho que o curso te oferece possibilidades, ele te orienta, mas você tem que correr atrás do restante” (Joana, 2024), e Ana diz que as dificuldades não podem ser sempre justificadas pela formação (Ana, 2024).

Portanto, as duas professoras entendem que a formação inicial deu bases e orientações para que ambas pudessem lidar com cada situação, e que suas dificuldades com cada situação não foi falha do Curso, mas sim de questões externas à formação, mas inerentes ao trabalho docente. Verifica-se com isso que as dificuldades no trabalho docente são diversas e não necessariamente iguais, nas quais dependem do contexto e percepção de cada professor.

Na pergunta 4, Durante sua formação na graduação pelo curso de Pedagogia você teve experiências práticas que o/à aproximaram da docência no Ensino Fundamental? Se sim, qual ou quais? No campo das práticas como oportunidades para aproximar as docentes da atuação no Ensino Fundamental, apenas Maria alegou não ter tido experiências práticas consideráveis, “Tive pouco, como eu falei né, só no estágio”. “Eu não me recordo de um projeto, assim, fora da universidade, que eu tenha ido para a sala de sala” (Maria, 2024). Mas as outras professoras citaram disciplinas como Didática, Práticas em Espaços Escolares, Alfabetização e os estágios, além de experiência como PIBID, Residência Pedagógica e oficinas atividades que as aproximaram do contato com o Ensino Fundamental.

Sim, por exemplo, até já citei a questão da disciplina de alfabetização dos recursos de como ser trabalhado... eles pediam para a gente ir às escolas né, fazer a observação e aplicar algo que a gente estava estudando... A disciplina de espaços escolares, que nos possibilitou a gente ir nas escolas fazer observações, entrevistar professores (Antônia, 2024).

PIBID e Residência Pedagógica. Assim, mais na prática tive bastante experiência dentro do curso de pedagogia. Também nas aulas a gente fazia, porque os professores sempre promoviam... a gente fazia dinâmica como se fosse ensinando né para os meninos do primeiro ao quinto ano de história geografia, naquelas disciplinas ali (Joana, 2024).

Nós tivemos ao longo do curso muitas coisas boas... muitas entrevistas, oficinas, o lúdico foi bem trabalhado... Tivemos pontos que foram essenciais (Ana, 2024).

Antônia especifica que a disciplina de Didática cria muitas expectativas com relação às aprendizagens práticas que ela pode proporcionar ao professor em formação, porém sua execução é reduzida às vezes às teorias, por isso o Curso poderia melhor explorar o potencial dessa disciplina para criar experiências práticas “A gente pensa que vai ter tanta coisa... vai explorar tanto... e aí você chega e vê muita teoria. Então acredito que a Universidade poderia

repensar essa disciplina de didática, realmente trazer ali o concreto, não focar só na teoria” (Antônia, 2024).

Libâneo (2013) diz que a Didática é uma mediação entre as bases teóricas da educação escolar e a prática docente, por isso ela se traduz em uma ponte entre “o que” e “como” do processo educativo. Na perspectiva de Antônia, a Didática durante sua formação não foi totalmente explorada como ponte entre os fundamentos teóricos da educação e a prática do professor, no entanto priorizou-se o aprofundamento em apenas uma das pontas da ponte, as bases teóricas.

No último questionamento da entrevista, Considerando as exigências dessa etapa da educação e as dificuldades que você encontra nas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, quais elementos formativos o curso de Pedagogia deveria ter para preparar as habilidades e competências necessárias ao professor do Ensino Fundamental? Nas perspectivas das professoras Maria, Antônia e Joana há um consenso quando se referem à mais experiências práticas como forma de melhorar o Curso de Pedagogia, assim na visão das entrevistadas foram as oportunidades de realizar atividades práticas da docência e do cotidiano escolar que mais permitiram que elas se preparassem para o que era a realidade docente, e, por tal fato é que elas enfatizam que o Curso deve dar maior atenção às ações que ofereçam a realização de experiências reais da futura profissão.

Elementos mais práticos. Mais a questão da Didática tanto como disciplina que é um elemento formador do curso né, quanto Didática também incluída eu acho que nas outras disciplinas assim durante o curso. Falta mais experiência em sala de aula além dos estágios (Maria, 2024).

Mais atividades práticas. Não esperar só pelo estágio. Eu acho que a Universidade tem que preparar tudo... psicológico também. (Antônia, 2024).

Eu acho que deveria ter um pouco mais de prática. Agente deveria vivenciar mais um pouco o cotidiano escolar enquanto a gente tá na universidade. Porque nem todos tem a oportunidade de ter um PIBID e um RP na vida. Tem os estágios, mas os estágios são lá no final do curso e aí a gente já tá esgotado (Joana, 2024).

Maria pontua que a disciplina Didática poderia ser executada durante todo o curso como disciplina específica de formação e de forma transversal, isto é, desenvolvendo o aspecto didático do que cada disciplina do curso pretende ensinar. Na perspectiva de Libâneo (2013), a Didática integra e articula conhecimentos das disciplinas de formação acadêmica, pedagógica e técnico-prática. Assim, o posicionamento de Maria encontra o entendimento de que essa matéria de estudo pode vincular os conceitos da formação geral com o objetivo de direcionar cada um deles para o processo de ensino real.

Antônia diz que a Universidade tem que preparar para tudo, inclusive o psicológico, semelhantemente Ana, afirma o quão fundamental é a Universidade trabalhar a saúde mental do futuro docente considerando esse fator citado por elas, segundo Valle (2011), os estilos de vida, condições físicas e psicossociais do ambiente de trabalho, são determinantes na saúde ou adoecimento físico e mental do professor. Nesse sentido, Antônia e Ana estão cientes que o trabalho e suas condições podem adoecer o professor e frisam que a formação docente precisa ser atenciosa também com a preparação de habilidades socioemocionais.

Ana ainda fala da necessidade do Curso focar nos problemas e questões que estão sendo revelados como mais veemência na atualidade que influenciam na educação, como as deficiências e transtornos de aprendizagens.

Focar muito nas deficiências e transtornos de aprendizagens. Então é importante que a universidade trabalhe muito isso das dificuldades de aprendizagem. É muito importante que se tenha isso de forma muito específica. E acho bem importante que a universidade trabalhe a saúde mental do professor. em (Ana, 2024).

Dessa maneira, o crescente número de alunos com necessidades educacionais específicas que frequentam a rede regular de ensino mostra uma realidade positiva de inclusão, entretanto ainda há lacunas nos espaços e nos profissionais que lidam diretamente com esse público na educação (Greguol; Gorbi; Carraro, 2013). Por isso, Ana, por meio de suas experiências, percebe que o Curso de Pedagogia pode desenvolver melhorias quanto a formação de professores para a educação inclusiva, visando o preparo de profissionais aptos para lidar com os diversos transtornos e deficiências que impactam no processo de ensino-aprendizagem.

Por último, Ana traz uma peça fundamental à formação de professores no Curso, o preparo de professores para a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação “Hoje como a gente vive na era digital, fazer com que o aluno participe da aula, mediar, fazer com que ele adquira conhecimento a gente precisa estar imersos nas tecnologias, o mínimo que você puder fazer para que a tecnologia esteja inserido nas suas metodologias isso é muito importante para o aprendizado” (Ana, 2024).

Siqueira (2013), pondera que a sociedade contemporânea está sendo transformada pelo desenvolvimento de utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC's) interferindo diretamente nas relações humanas e em todos os campos sociais e culturais, inclusive no ensino. Por isso, o professor precisa dominar uma série de habilidades e competências ligadas às tecnologias para se adequar à era digital. Isso dito, formar professores

considerando o avanço da tecnologia e a necessidade de adequação das práticas pedagógicas às TIC's é fundamental, sendo um avanço que pode ser adicionado ao Curso de Pedagogia, na visão de Ana, e, de fato é uma necessidade real.

Por meio das falas das professoras, são perceptíveis visões parecidas, iguais e diferentes acerca de suas formações na Universidade Estadual do Piauí. Com as semelhanças, é possível inferir que o Curso de Pedagogia tem falhas e contribuições orgânicas na formação de professores, inclusive para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E com as diferenças, conclui-se que cada contexto em que atua o professor vai fazer com que o docente tenha dificuldades diversas e diferentes, consequentemente percepções diferentes também sobre as influências de suas formações docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou investigar as percepções de professores sobre a formação docente para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri. E com isso abordar a formação de professores no Brasil de maneira geral, bem como seu histórico, seus percursos, suas falhas e acertos e de forma específica a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, foi possível investigar as percepções de professores sobre a formação docente para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri, com egressas desse Curso. Além disso, conseguiu-se por meio de citações das professoras entrevistadas, identificar que componentes curriculares o Curso contém que contribui para a formação de professores do Ensino Fundamental. Ademais, as percepções das participantes da pesquisa e o estudo geral sobre formar docentes permitiram que falhas durante a formação no Curso fossem identificadas.

Por outro lado, o objetivo que propunha discutir as contribuições do Curso de Pedagogia foi atingido quando todas as professoras afirmaram que suas formações haviam lhes garantido bases teóricas e práticas mínimas para suas práticas educativas, como é colocado nas respostas das perguntas dois e quatro do roteiro da entrevista.

Com isso, foi possível responder à pergunta inicial à que se propôs responder esse estudo: quais as lacunas na formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri?

Verificou-se que as lacunas existentes no Curso, na delimitação dessa pesquisa, se tratam da falta de uma maior centralização nas atividades que mostram para o professor em formação a realidade docente nos cotidianos escolares. Falta o Curso determinar maior atenção nos problemas e questões atuais que influenciam no trabalho docente como transtornos de aprendizagem e as deficiências e as tecnologias da informação e comunicação; falta durante a formação no Curso a Didática ser vista como disciplina teórica e prática, não centralizando sua execução apenas na teoria, isto é, apresentar de que forma didática cada componente curricular contribui na prática para o ensino. Por último, falta o Curso dedicar espaço para preparar o psicológico do futuro professor, com o intuito de desenvolver habilidades socioemocionais para preservar a saúde mental, para o enfrentamento dos desafios da educação.

Considerando essas lacunas, é esperado que a partir delas o conhecimento sobre formar professores seja expandido e conhecido pela comunidade acadêmica do Curso de Pedagogia

na UESPI, em Piripiri-PI, e que com isso mais reflexões sejam produzidas e ponderadas para melhorias na formação de profissionais da educação nessa Instituição e nesse Curso em especial.

Destaca-se como dificuldade para a realização dessa pesquisa encontrar materiais teóricos que abordassem de forma específica e delimitada o tema sugerido na investigação. Há referências teóricas para falar de formação de professores de forma geral, mas não centralizando o formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

É válido ressaltar que desde sua implementação, o Curso de Pedagogia na UESPI, em Piripiri-PI, formou um público importante de professores nos quais não seria possível investigar todos eles nessa pesquisa. Dito isso, os dados apresentados aqui são reais e necessários, mas não únicos entre tantas possibilidades de discussões, visto que há ainda muito o que ser refletido e pesquisado na formação de professores, inclusive na formação de professores no Curso de Pedagogia da UESPI, campus Piripiri. Assim, essas considerações são iniciais porque elas podem avançar a partir de outras pesquisas futuras que possam acrescentar novas reflexões importantes nesse campo da educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educação & Sociedade, v. 27, p. 819-842, 2006.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. **As licenciaturas na atualidade: nova crise?.** Educar em Revista, p. 69-87, 2013.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Tiago. **O cenário da formação de professores no Brasil nos vinte anos da atual LDB.** Debates em educação, 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, 2013.
- _____. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.** Brasília, 2006.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014.
- CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate.** Educação & Sociedade, v. 20, p. 126-142, 1999.
- CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo et al. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: tecendo relações.** Research, Society and Development, 2022.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores.** Revista Cocar, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007.
- DIAS, Hildizina Norberto; ANDRÉ, Marli. **A incorporação dos saberes docentes na formação de professores,** v. 1, n. 3, p. 194-206, 2016.
- DOS SANTOS PINHEIRO, Maria Nerice et al. **Formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre a polivalência.** Revista Internacional de Formação de Professores, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2018.
- FLORES, Maria Assunção. **Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar.** 2015.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito,** v. 97, p. 534-551, 2016.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos.** Educação e Pesquisa, v. 34, p. 109-126, 2008.

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

GATTI, Bernardete et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** 2019.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista Usp, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A. **Didática e formação de professores: provocações.** Cadernos de pesquisa, v. 47, p. 1150-1164, 2017.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores.** SciELO-Editora UNESP, 2016.

GATTI, Bernardete A. et al. **Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental.** Est. Aval. Educ, p. 235-355, 2009.

GATTI, Bernardete A. **Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. **Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, p. 307-324, 2013.

LEITE, Eliana Alves Pereira et al. **Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade.** Educação & Sociedade, v. 39, p. 721-737, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez. 2º edição, 2013.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. **É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes.** Revista Metalinguagens, v. 3, p. 135-156, 2015.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; DE CASTRO MONTEIRO, Isabel Cristina. **Aspectos da identidade docente de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e sua influência no Ensino de ciências.** Ciência e Natura, v. 37, n. 2, p. 290-300, 2015.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos et al. **A formação de professores à luz das leis de diretrizes e bases da educação de 1961 e 1996.** Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 4, p. e48396-e48396, 2022.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Educação & sociedade, v. 20, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades**

na formação inicial do professor polivalente. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** Saberes pedagógicos e atividade docente., p. 246, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIRIPIRI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Piripiri, 2015.

DOS SANTOS PINHEIRO, Maria Nerice et al. **Formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre a polivalência.** Revista Internacional de Formação de Professores, p. 401-416, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Formação de professores e desenvolvimento profissional.** Revista de Educação PUC-Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

ROSTAS, Marcia Helena Sauaia Guimarães. **Formação de professores: aspectos de um processo em construção.** Revista Internacional de Formação de Professores, v. 4, n. 2, p. 169-185, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poésis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Revista Poésis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista brasileira de educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, p. 145-155, 1996.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil: a herança histórica.** Retratos da escola, v. 2, n. 2/3, 2008.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. **Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996.** Revista Internacional de Educação Superior, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016.

SIQUEIRA, Jéssica Câmara. **"O uso das TICs na formação de professores."** Interdisciplinar- Revista de Estudos em Língua e Literatura, 19 2013.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista brasileira de educação, n. 14, p. 61-88, 2000.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. **Estresse e distúrbios do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho.** 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Papirus Editora, 2009.

ZANELLA, Camila. **As dificuldades didáticas dos professores iniciantes e os programas de formação inicial e continuada para docentes**. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, v. 26, 2011.