FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA

GRAZIELI BRITO DA SILVA

SUJEITOS DE UM OFÍCIO

Chapadinha
2014

GRAZIELI BRITO DA SILVA

SUJEITOS DE UM OFÍCIO

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba, para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profª. Msc. Francinalda Araújo e Silva.

Chapadinha
2014

GRAZIELI BRITO DA SILVA

SUJEITOS DE UM OFÍCIO

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba, para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Msc. Francinalda Araújo e Silva (Orientadora)
Mestre em Desenvolvimento Humano
Faculdade do Baixo Parnaíba

_____

1º Examinador

_____

2º Examinador

A Deus.
Aos meus filhos, Marcus, Gabriel e Maria.
Aos meus pais Giaps e Raquel.
Ao meus marido João Vinícius.
Aos meus familiares.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por permitir essa caminhada, por favorecer com oportunidades e por colocar as pessoas certas no meu caminho.

Aos meus filhos Marcus Vinícius, João Gabriel e Maria Sofia por serem o norteamento da minha vida e minha inspiração para continuar. Ao Marcus Vinícius, por ser tão atrevido, indiscreto e atencioso, indiscutivelmente igual à mãe. O João Gabriel por ser tão carinhoso e engraçado, com sua meiguice de chamar sua mãe de "fofinha", e "minha princesa". E Maria Sofia, por ser um presente maravilhoso que Deus mandou, que veio acalmar os ânimos e redefinir o meu caminho.

Aos meus pais, por serem os melhores, e sendo capazes de fazerem tudo por mim e minha família!!!!! A minha mãe Raquel, pelo exemplo de mulher, mãe e esposa, por sempre estar ao meu lado, seja aconselhando ou brigando, sempre na minha espera com um café amargo. Ao meu pai Giaps, que amo tanto, que é meu Ídolo, pelo homem integro, humilde, corajoso e honesto.

Ao meu marido João Vinícius, por ser o amor da minha vida, o pai carinhoso aos nosso três filhos, pelo empenho de luta que enfrentamos todos os dias. Meu nego lindo. Por ser capaz de loucuras para ficarmos juntos

Ao "cristal" (risos), meu irmão Giaps Junior, que me chama carinhosamente de "gorda", que nossa mãe insiste nesse apelido para aquele homem medonho, só porque é o caçula.

A minha prima-irmã "Lora", Dáyla, por sempre me apoiar e me ajudar, pelo amor, atenção e cuidado que sempre teve com os meus filhos. E pelo exemplo de dedicação nos estudos.

A minha avó Graça, que é um exemplo de mulher guerreira, por sempre manter a auto-estima. Pelas vitórias que a vida lhe proporcionou através das lutas diárias tendo sempre um sorriso no rosto. Mulher que eu serei grata eternamente.

A minha avó Nazi, por viver sempre bem animada e disposta, por ter tantas qualidades e por ser tão prendada. Sempre buscando o caminho da felicidade.

Ao meu avô Osterno, que sempre demonstrou empenho pela família e pela educação dos filhos. Que me chama de "neném" a pesar da idade. Que é capaz de arrancar gargalhadas com as suas histórias. E que me confessou "neném, eu nunca fui da igreja, mais quando os seus tios foram para Fortaleza e o seu pai foi, eu fiquei sozinho no comércio, olhei

para um lado e para o outro, e pensei meu Deus eu to sozinho. Neném eu rezei tanto para Deus não deixar teu pai passar no vestibular, mais eu pedi tanto, que Ele meu ouviu e teu pai veio embora". Eita vô, vai entender seus pedidos. Que apesar desse seu pedido papai é igualzinho ao senhor quando se prioriza a educação dos filhos.

A minha madrinha Sônia, que é outro exemplo de mulher, descontraída, batalhadora e que sempre tem boas lições da vida para contar. Muito obrigado madrinha pelas bençõe diárias de fortuna e felicidade.

Ao meu Tio José, meu lindo moreno dos olhos verdes, meu querido chorão, homem arretado, que sempre demonstrou o imenso carinho por mim desde pequenina, e que agora faz os mesmo pelos meus filhos.

A minha sogra, Francinalda, por persistir diariamente na busca de seus objetivos, e pela preocupação e afeto que tem pelos seus filhos. Por também ser um belo exemplo de mulher, mãe e esposa.

Ao meu sogro, Antonio Teixeira, pelo seu desempenho em lidar com as pessoas, e por me acolher como filha em sua casa.

A meu compadre e cunhado Paulo Roberto por ser cuidadoso comigo e tão atencioso com seus sobrinhos. A minha comadre Janna por ser tão amiga e solidária (raras são as pessoas assim), te amo demais brancona!!! A Debora, famosa Iguará, pelas doidices que me fazem rir.

Aos meus amigos Gustavo André, Mayanna Karlla, Ludhanna Veras, que apesar de passarem vários meses em outros países como Portugal, Espanha e Estados Unidos, jamais se esqueceram de mim, e que a distância só fortaleceu a amizade. São pessoas extremamente empenhadas, humildes, criativos, descontraídos e acima de tudo parceiros. Amo vocês!!!!!! Meu guru e minhas vacas!!!!!!

A Elane Tyara, que apesar de chata, também amo de mais, que Deus presenteou essa moçinha com um filhote, e que vai mudar radicalmente a vida dessa pessoinha. Obrigada parceira por sempre estar ao meu lado nas lutas diárias.

A professora Francirose Shigaki, por sempre incentivar á pesquisa e proporcionar a mim uma caminhada linda, com oportunidades maravilhosas e por sempre me dizer que era possível.

As cobras Franciane Silva, Ádila Almeida, Ana Jansen, Janne Syles, Josy e Franciane Almeida, por sempre me empurrarem a "dois meses" nos momentos mais difíceis, e que tornavam uma tempestade em um sol radiante, podendo ser com o "lanche", com o "acabou o doce", com a "xerox", com o "gato guerreiro" e até mesmo o "lombarde".

A professora Nony, pelo exemplo de mulher ousada e persistente, por acreditar que sempre vai conseguir. Por oportunizar não só a mim, mais a todos que acreditam que uma educação de qualidade é possível.

Aos funcionários da Faculdade do Baixo Parnaíba pela disposição diária, em especial ao seu Augusto, Vanderlan e ao seu Zezé por serem exemplos de educação e humildade.

Ao professor Robison Pereira pelo incentivo á pesquisa, pela motivação da inquietação, pelo exemplo de professor, por seus argumentos e idéias, um dos melhores que eu tive em toda a vida acadêmica.

A professora Amanda por ter feito uma revolução na vida das pessoas quando ministou a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico.

A professora Delcineide por ser tão sábia e elegante, que sempre demonstrou domínio no que falava.

A professora Sandra Loro, por ser tão educada e atenciosa, por ser uma ótima professora.

A professora Aneti que sempre foi um grande exemplo de professora critica e coerente, sempre demonstrando autenticidade em seu trabalho.

A professora Nívea Bastos, grande figura!!!! Uma professora maravilhosa, capaz de envolver a todos com a sua felicidade.

A professora Cleane por ser um exemplo de mulher batalhadora, e por reconhecer sua profissão com desafios diários.

A professora Maria Coelho por ser uma professora maravilhosa, por ter oportunizado o conhecimento sobre cultura maranhense de uma maneira tão dinâmica.

A professora Francilene Lima e Enir por persistirem diariamente na educação de qualidade.

A mim, por persistir e encarar, que apesar das diversidades continuei, embora o meu jeito pirado de ser, consegui vencer!!!!!!!!!!!!!!

E a todos aqueles que não foram citados, mas que sempre acreditaram em mim, e sempre disseram que esse sonho era possível.

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo dúvidas, certezas questionáveis.
Estar vivo é assumir a Educação do sonho do cotidiano.
Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e morte, é preciso educar o medo e a coragem.
Medo e coragem em ousar.
Medo e coragem em romper com o velho.
Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.
Medo e coragem em assumir a educação deste drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.
Educar a paixão (de vida e morte) é lidar com esses dois ingredientes, cotidianamente, através da nossa capacidade, força vital (que todo ser humano possui, uns mais, outros menos, em outros anestesiada) e desejar, sonhar, imaginar, criar.
Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos, na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito.
Este é o drama de permanecermos vivos... fazendo Educação.

Madalena Freire

RESUMO

O presente trabalho realizou-se na cidade de Chapadinha no estado do Maranhão em duas escolas públicas pertencentes à rede municipal de ensino, tratando dos saberes construídos na Formação Inicial e Continuada necessários para o exercício da docência. Teve como objetivo reconhecer quais são os saberes que se constituem na formação inicial e continuada e fundamentam o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para coleta de dados utilizou-se aplicação de questionário com os professores, gestores e supervisores e pesquisa documental. Com base nesses dados, levantaram-se as informações necessárias, descrevendo-as e analisando-as. O estudo fundamentou-se em autores que abordam a questão, dentre eles, Aranha (1996), Brandão (2206), Brasil (2002, 2011, 2013), Campos (2010), Ferreira (2006), Foerste (2005), Gatti (2009), Gauthier (1998), Imbernón (2010), Libâneo (1994, 2008), Nóvoa (1992), Perrenoud (2000), Pimenta el al. (2005, 2008), Rios (2008), Tardif (1999, 2001, 2002), entre outros. Cabe ressaltar que os saberes construídos na Formação Inicial e Continuada refletem diretamente na atuação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Chapadinha, tornando-os, sujeitos de um ofício.

Palavras-chave: Formação Inicial. Formação Continuada. Docência.

ABSTRACT

This study took place in the city of Chapadinha in the state of Maranhão in two public schools belonging to municipal schools, addressing the knowledge built in Initial and Continuing Training required for the teaching profession. Aimed to recognize which knowledges that constitute the initial and continuing education and underlie the practice of teaching in the early years of elementary school. For data collection we used a questionnaire with teachers, managers and supervisors and documentary research. Based on these data, rose the necessary information, describing them and analyzing them. The study was based on authors who address the issue, among them Spider (1996), Brandão (2206), Brazil (2002, 2011, 2013), Campos (2010), Ferreira (2006), Foerste (2005), Gatti (2009), Gauthier (1998), Imbernon (2010), Libâneo (1994, 2008), Nóvoa (1992), Perrenoud (2000) Pepper et al. (2005, 2008), Rivers (2008), Tardif (1999, 2001, 2002), among others. It is noteworthy that the knowledge built in Initial and Continuing directly reflect on teaching practice in the first years of elementary school in the city of Chapadinha, making them subject to a trade.

Keywords: Initial Training. Continuing Education. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

			p.
Tabela 1	-	Perfil dos sujeitos da pesquisa (2014).....	14
Figura 1	-	Localização do município de Chapadinha-MA.....	43
Tabela 2	-	Docentes formados em nível superior em 2005.....	44
Tabela 3	-	Formação Profissional dos Docentes.....	44
Tabela 4	-	Caracterização de docentes e matrículas da Educação Básica da Rede Municipal de Chapadinha.....	45
Tabela 5	-	Quantificação das matrículas na Escola A.....	45
Gráfico1	-	Escala de Proficiência da Escola A.....	46
Tabela 6	-	Quantificação das matrículas na Escola B.....	47
Gráfico 2	-	Escala de Proficiência da Escola B.....	47
Tabela 7	-	Área de Formação dos sujeitos pesquisados.....	48
Tabela 8	-	Tempo de Docência dos sujeitos pesquisados.....	49

LISTA DE SIGLAS

ANAEB	-	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANSER	-	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
DA	-	Diretório Acadêmico
DCE	-	Diretório Central dos Estudantes
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	-	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	-	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	-	Plano Nacional de Educação
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED		Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha
UNE	-	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

		p.
1	**INTRODUÇÃO**.....	13
2	**DOCÊNCIA: Abordagem histórica**.....	16
2.1	**A Docência no Brasil**.....	19
2.2	**O trabalho docente no contexto das tendências pedagógicas**.....	21
2.3	**Os Saberes Profissionais necessários à docência nos Anos Inicias do Ensino Fundamental**.....	26
3	**FORMAÇÃO DOCENTE: conceitos e políticas**.....	29
3.1	**As políticas de formação Inicial e Continuada para o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental**.....	34
4	**SUJEITOS DE UM OFÍCIO**.....	41
4.1	**O lugar de onde os sujeitos falam**.....	42
4.2	**A formação docente e a docência sobre a ótica dos sujeitos da pesquisa**.....	48
4.2.1	Formação Inicial.....	48
4.2.2	Aprendendo a Ensinar.....	49
4.2.3	Formação Continuada.....	52
4.2.4	A Concepção de ser professor.....	53
5	**CONCLUSÃO**.....	55
	REFERÊNCIAS.....	57
	APÊNDICES.....	61

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais formação docente e docência são elementos fundamentais para a prática de uma educação de qualidade. Em meio às mudanças e exigências da sociedade contemporânea marcada pelo uso acelerado das novas tecnologias da informação e da comunicação, os docentes precisam estar preparados para lidar com a diversidade cultural presente no contexto escolar, o que exige uma formação adequada para o exercício consistente da docência em sala de aula.

Sujeito de um ofício este estudo aborda os docentes e sua prática na sala de aula, por meio do qual, acredita-se ser possível conhecer com profundidade esta realidade. Tais informações propiciarão aos profissionais da educação uma visão mais ampla da realidade em que atuam. A formação docente e continuada vem suscitando a construção de novos saberes e, a cada ano, ganha mais espaço na pauta de discussão de muitos profissionais, (TARDIF, 2011).

Sendo assim, destacou-se a necessidade de buscar respostas para uma questão que se tornou o eixo de um processo investigativo: quais são os saberes construídos na Formação Inicial e Continuada necessários para o exercício da docência. As possíveis respostas para esta indagação ajudariam, certamente, a clarificar inquietações a ele relacionadas, como a formação inicial está diretamente relacionada com o bom desenvolvimento das atividades pelos docentes, a formação continuada contribui na qualificação do docente e o exercício docente é uma experiência que auxilia na construção da identidade.

Nessa perspectiva, delineou-se o objetivo central deste trabalho reconhecer quais são os saberes que se constituem na formação inicial e continuada e fundamentam o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas.

Para subsidiar a pesquisa buscou-se a contribuição de autores como Aranha (1996), Brandão (2206), Brasil (2002, 2011, 2013), Campos (2010), Ferreira (2006), Foerste (2005), Gatti (2009), Gauthier (1998), Imbernón (2010), Libâneo (1994, 2008), Nóvoa (1992), Perrenoud (2000), Pimenta el al. (2005, 2008), Rios (2008), Tardif (1999, 2001, 2002) entre outros, que orientam a fundamentação teórica para discutir o tema.

A pesquisa em pauta foi realizada em duas escolas pertencentes à Rede Pública Municipal de Ensino de Chapadinha-MA, as quais serão identificadas por Escola A e Escola B. Para coleta de dados utilizou-se aplicação de um questionário com os professores (APÊNDICE A), gestores e supervisores (APÊNDICE B) e pesquisa documental.

Essas informações foram importantes para consubstanciar o conhecimento da realidade e permitiram fazer um paralelo entre as escolas pesquisadas, aspecto relevante para alcançar o objetivo da pesquisa. O levantamento dos dados com essência na fundamentação teórica possibilitou articular a pesquisa de forma sistemática, organizada, coerente e objetiva, e esta por sua vez, poderá ser utilizada para subsidiar estudos futuros na mesma área.

O município de Chapadinha foi definido como lócus da pesquisa uma vez que constitui-se o espaço no qual a pesquisadora e a Instituição formadora estão situadas, sendo que as escolas pesquisadas foram a Escola A[1] e a Escola B. Na tabela a seguir apresenta-se o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa (2014)

	Sujeitos	Identificação	Gênero	Nível de Ensino
Escola A	Docente (1º ano)	D1	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Docente (2º ano)	D2	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Docente (3º ano)	D3	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Docente (4º ano)	D4	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Docente (5º ano)	D5	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Gestor	Gestor A	Feminino	Ensino Fundamental e EJA[2]
	Supervisor	Supervisor A	Feminino	Ensino Fundamental e EJA
Escola B	Docente (1º ano)	D6	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Docente (2º ano)	D7	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Docente (3º ano)	D8	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Docente (4º ano)	D9	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Docente (5º ano)	D10	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Gestor	Gestor B	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Supervisor	Supervisor B	Feminino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Dados da pesquisa

Os sujeitos pesquisados têm identificação fictícia para manter em sigilo suas identidades. Na tabela, identificam-se as Escolas como A e B, no que se refere aos sujeitos

[1]Foram atribuídos nomes fictícios às escolas, que permanecerão no anonimato, para preservar a imagem dos sujeitos pesquisados em conformidade com a Resolução 196/96.

[2]Educação de Jovens e Adultos (EJA)

pesquisados dez são docentes, descritos com a letra D e a numeração de um a dez, atuam nos Anos Iniciais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que em cada escola o gestor e o supervisor também receberam descrição. Na Escola A, Gestor A, Supervisor A atuam nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Escola B, Gestor B, Supervisor B atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todos os sujeitos são do gênero feminino.

Desse modo, o percurso metodológico apresenta, inicialmente, a estruturação da pesquisa na introdução, nos capítulos seguintes abordaram-se as concepções acerca do tema em estudo, a caracterização do lócus e a discussão dos resultados e, por fim, a conclusão.

No capítulo intitulado Docência: abordagem histórica descreve-se o percurso da docência no Brasil, enfatizando o trabalho docente no contexto das tendências pedagógicas e os saberes profissionais necessários à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O capítulo seguinte, as políticas de formação Inicial e Continuada para o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O capítulo intitulado Sujeitos de um ofício descreve o lugar de onde os sujeitos falam, com ênfase na história local, situando o município de Chapadinha com base nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em seguida, com embasamento nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), apresenta-se a descrição das escolas pesquisadas e perfil dos alunos. Vale ressaltar que o INEP faz um levantamento estatístico da educação brasileira, no qual encontram-se as escolas da rede municipal do ensino. Dessa forma, enfatiza-se a formação docente sobre a ótica dos sujeitos da pesquisa a partir de eixos temáticos: Formação Inicial, Aprendendo a Ensinar, Formação Continuada e A Concepção do ser professor. Finaliza-se o trabalho apresentando-se as conclusões que os dados permitiram.

2 DOCÊNCIA: Abordagem histórica

A educação é tão antiga quanto a existência humana, entretanto, não possui uma origem específica e nem difundiu-se como uma tendência. Não foi invenção de uma cultura e muito menos de um autor, esteve e está presente no convívio humano e em suas experiências. Uma construção constante passada de geração em geração, inerente ao ser humano. "A educação tem a idade da humanidade; paradoxalmente, é tão velha quanto esta e tão jovem quanto cada criança que nasce e deve ser educada.". (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 42).

Na Idade Antiga os gregos centraram a formação e sua cultura na instabilidade da crise cultural, no racionalismo e no humanismo. Com isso, buscava-se uma razão de "viver, pensar e agir" (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 58). Atrelada a essas questões encontravam-se os sofistas, considerados os homens cultos, verdadeiros docentes da época, fundamentavam-se nas reflexões, nos valores, no diálogo, na retórica e na persuasão; sabiam falar e falavam bem.

"Os sofistas não ensinavam um saber especializado, mas uma cultura geral: como pensar, como viver, como falar". (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 49). Eram capazes de expressarem em suas oratórias a valorização do que acreditavam e levavam os outros a acreditarem.

Sócrates foi considerando o educador da época. Buscava constantemente a verdade; vivia no mundo das ideias e chamava-as de seu demônio. Considerava-se um parteiro, como a mãe que trazia ao mundo filhos de outras mulheres, ele trazia ao mundo as ideias das pessoas por meio dessa prática. Não dava as respostas, indagava-os, afim de que refletissem e conhecessem a verdade. Platão vem considerar a educação para além do que Sócrates definia, porém, como um elo para corromper a política.

A Idade Média vem caracterizar-se pelas escolas que difundiam estudos literários e religiosos, sendo restrito e dinamizado entre algumas pessoas da sociedade. O cristianismo constitui-se a direção para a civilização e educação, na abrangência da escola, com o propósito de converter e cristianizar a sociedade, voltada para Deus e alheia aos ensinamentos do mundo.

Os docentes da época compartilhavam o mesmo objetivo, tocar na alma das pessoas, caracterizado por um conteúdo homogêneo, conhecimento limitado e restrito. Nesse período destaca-se a figura de Santo Tomás de Aquino, que criavam o que era ensinado, pautados na igreja. Não se definia a sistematização do ato de ensinar, o que implicava nesse processo, era a leitura, a cópia, falar sobre alguns autores e decorar, nada mais além disso,

sem espaço para questionamentos e reflexões. Estudos apontam que na Idade Média surge a escola.

> Uma escola não é apenas um local onde o mestre ensina; é um ser moral, um meio moral, impregnado de certas ideias, de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o mestre como os alunos. Ora, a Antiguidade não conheceu nada semelhante a isso. Ela teve mestres, mas não teve verdadeiras Escolas. (DURKHEIM, 1969, p. 40 apud GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 75).

Para o exercício da docência, a competência era a retidão moral, a doutrinação. "Tecnicamente, qualquer indivíduo que tivesse aprendido a ler era considerado capaz de improvisar-se professor; devia apenas usar as suas lembranças da infância". (MARROU, 1948a, p. 221 apud GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 75).

Toda a prática desenvolvida pelos docentes refletia na escola, definindo-se como um local de dar aulas, consistindo nas experiências do seu dia-a-dia. Convém ressaltar, ainda, a advertência de Marrou (1948a, p. 238 apud GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 76):

> O mestre não sabe facilitar para a criança o acesso ao conhecimento; ele não se eleva acima do doutrinamento passivo [...]. Tendo a tradição determinado [...] a ordem dos conhecimentos a absorver, o esforço do mestre se limita a repetir e a esperar que o espírito da criança tenha superado a dificuldade que o detém.

O Renascimento assume o período da luz. A Idade Moderna, deixa para traz a Idade Média que ficou conhecida como idade das trevas. Esse novo período caracteriza-se pela renovação da educação, tendo como ponto de partida a formação do educador. O homem não é somente um ser histórico, mas o sujeito, definido como a essência da educação, considerado uma definição humana ideal. "Por ocasião de uma grave crise da cultura, crise que transformou profundamente a representação do homem e do universo, levantou-se o problema da educação em toda a sua envergadura". (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 117).

Destacam-se neste período humanista, Rabelais e Erasmo, ambos aspiravam a liberdade do homem, e a relação do conhecimento e da ação. Rabelais era observador, detalhista, estudioso, médico e aproxima-se da educação, definindo-a. Já Erasmo valoriza a infância como a fase essencial para que, a partir da educação, o indivíduo se desenvolva e compreenda sua existência. Com isso, criou um plano de estudos capaz de definir e propor uma educação sistematizada.

Erasmo destaca a valorização da função do professor e influencia com suas obras o teórico Juan Luis Vives, que depois de conhecer Thomas Morus elabora sua teoria pedagógica "De Tradentis Disciplinis", na qual enfatiza que os conhecimentos aprendidos e ensinados devem possuir função prática à vida do homem.

Cabe ressaltar a colaboração de outros autores como Tommaso Campanella ao destacar que o processo de construção da aprendizagem precisa ter brincadeiras, para que observar e experimentar seja parte do processo educativo. Francis Bacon valoriza a renovação dos métodos de instrução, ou seja, novos métodos de ensino para facilitar a aprendizagem do aluno. Já Comenius destaca que a escola é o lugar de formação de saberes e René Descartes enfatiza o racionalismo em sua obra "Discurso sobre o método". Galileu Galilei e Issac Newton compartilham dos ideais de Descartes e colaboram para o início de estudos sobre a ciência. John Locke relata sobre o contexto social enfatizando a formação do gentleman, considerado o homem culto (SOUZA et al., 2006).

No século XVIII a colaboração de Diderot, D'Alembert, Voltaire, Rousseau e Kant são fundamentais. Diderot defendia uma educação democrática, onde todos deveriam estar inseridos no processo educativo, aprendendo a ler e escrever. D'Alembert sugere uma educação utilitarista, e Voltaire contesta as metodologias adotadas na época, sugerindo inovações metodológicas. Rousseau define a educação focalizada no aluno, na qual o conhecimento deveria desenvolver a educação humana, e Kant ressalta que o aluno deve aprender a pensar, fazendo um elo entre educação, liberdade e autonomia.

> Estudar os Antigos significa adquirir sempre mais uma consciência histórica e uma consciência crítica, tornar-se capaz de julgar a si mesmo e ao outro, abraçar as vastas dimensões do mundo e do seu desenvolvimento, compreender que a humanidade constitui uma sociedade ao mesmo tempo múltipla e unitária, progredindo em um esforço que se prolonga no tempo e triunfa sobre o espaço. [...] Educar os jovens segundo os clássicos constitui então realmente em fazê-los tomar consciência da comunidade humana na sua evolução e na sua unidade. (GARIN, 1968, p. 95 apud GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 106).

Diversos fatores contribuíram para que o número de alunos nas escolas aumentasse, sendo esses a Reforma Protestante, a Contra Reforma Católica, um novo olhar sobre a infância e a delinquência em algumas cidades. Com isso a função do docente se reorganizou mediante as inúmeras transformações, enriquecendo-se com uma nova maneira de ensinar, organizar as salas e conteúdos, e o conhecimento específico.

Tais transformações repercutiram e consolidaram outros docentes e o modo de instruir as crianças. Um século após, o tradicionalismo marca as instituições de ensino. Rousseau no fim do século XIX defende uma nova educação, centrada na criança. Assim como Rousseau, outros autores contribuíram com essa nova concepção: Maria Montessori, Freinet, Carl Rogers, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, entre outros. Cada um com sua perspectiva promissora e colaboradora do ato de educar.

2.1 A Docência no Brasil

Quando se fala em história do Brasil, em paralelo, fala-se em educação e na escola brasileira. No Brasil Colônia, a Companhia de Jesus tinha a missão de civilizar e catequizar os índios, a fim de divulgar o nome e os mandamentos de Deus. Tudo isso na reinvenção de uma nova cultura, que mais parecia uma penitência sem fim, pois além de serem escravizados, impuseram-lhes uma nova língua, costumes, crenças e comportamentos, sendo submetidos a aprender a ler, escrever e calcular sem saber o significado disso.

Os jesuítas fizeram uma aliança com a Coroa Portuguesa e, na Colônia, criaram um sistema de ensino no modelo europeu. Com a Reforma Pombalina (1759-1822) ocorreu a desestruturação do sistema de ensino. Após essa crise, a profissão docente era difundida por professores régios, as aulas não eram planejadas e nem sistematizadas, aconteciam aleatoriamente, contando com o subsídio literário.

Com a chegada de Dom João ao Brasil muita coisa mudou. Ele decretou a abertura dos portos, rompendo o pacto colonial que era uma relação entre a colônia e a metrópole possuindo um vínculo comercial. Outro impacto que fazia parte de um plano político foi a Proclamação da República. Tais acontecimentos favoreceram a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil.

No Brasil Império, depois da sustentação da farsa política, foi definida legalmente uma instrução primária elementar. Segundo Noronha; Ribeiro; Xavier (1994, p. 64, grifo do autor):

> A Escola de Primeiras Letras, segundo o texto do decreto que as instituíra, deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática portuguesa e a doutrina católica. As escolas destinadas às meninas, uma vez que não se cogitava em co-educação, deve-se substituir a geometria pelas ‘prendas domésticas’.

Como pode-se notar, o docente da época poderia ser o aluno mais adiantado e capaz de transmitir aos colegas as instruções, uma vez que o método de ensino era de monitoria, um ensino praticamente inexistente. Sendo portanto, tarefa da família, orientar os filhos. Em pouco tempo foram extintas, e passaram a existir, as aulas de escrever e ler. Como o ensino primário era bastante fragmentado, foi criado o ensino secundário, voltado para os filhos da elite.

A Escola de Primeiras Letras (1827) fazia com que os docentes da época, conhecidos como mestre-escola, abrissem as portas de suas casas para os alunos. Não existem registros oficiais dessa época, entretanto, sabe-se que predominou durante quase 70 anos.

Em 1930 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por Fernando de Azevedo que contou com a parceria de mais de vinte professores, que defendiam uma educação obrigatória, gratuita e pública, tendo o estado como o financiador.

Em 1934 a Universidade de São Paulo torna-se a primeira Universidade do Brasil a se encaixar nas exigências educacionais da época. Em 1935, em Minas Gerais, foi criada a primeira Escola Normal Brasileira, que oferecia formação para os professores. Anos posteriores surgiram, também, nos estados do Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo cujo objetivo principal era a escolarização dos futuros educadores. Paralelo a isso, a Europa passava pela revolução industrial, e paradoxalmente, a escola iria ser o foco principal para a formação de mão de obra qualificada.

Nesse contexto, percebe-se que a valorização da profissionalização do professor começa a se desenvolver. Na mesma época surge uma imprensa pedagógica, revistas para professores e a feminização. Segundo Romanelli (2010) o ministro Capanema inicia a reforma de algumas modalidades educacionais, e vários decretos e leis são assinados como leis orgânicas de ensino (1942-1946).

> A respeito, diz Otaíza Romanelli: 'Em síntese, a julgar pelo texto da lei, o ensino secundário deveria: a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; c) proporcionar condições para o ingresso no curso superior; d) possibilitar a formação de lideranças. Na verdade, com exceção do item b constituído de um objetivo novo e bem característico do momento histórico em que vivíamos, a lei nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático'. (ARANHA, 1996, p. 200, grifo do autor).

Em vinte de dezembro de 1961 foi aprovada a Lei 4024, a qual Romanelli (2010) nomeia de "carta de libertação da educação nacional", que, segundo a autora, já se encontrava ultrapassada, tendo em vista as necessidades da época.

> Uma coisa, porém, é certa: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tão pouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. (ROMANELLI, p. 185, 2010).

Nesse sentido, considerando-se o contexto sociopolítico vivenciado na época, às vésperas da Ditadura Militar, o evidente sufocamento da educação pela opressão, tornara difícil a efetivação dessa lei.

Na Era Vargas ocorreram vários movimentos e manifestações que influenciaram diretamente na transformação da educação, tais fatos contribuíram significativamente para o processo educativo. A exemplo, o Golpe Militar de 1964, caracteriza o início dos anos de

chumbo, a representação estudantil fortaleceu-se, momento em que a juventude do país colocou a cara e a voz nas ruas em protestos e manifestações por uma educação de qualidade.

Nesta época surgiram a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Diretório Acadêmico (DA) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE). As lideranças estudantis deram início ao fortalecimento da educação universitária. O país vivenciava o processo de industrialização e precisava de mão de obra qualificada. A educação nacional ofertada era de caráter tecnicista, as salas de aulas assemelhavam-se a uma caixa fechada e os alunos imersos em conhecimentos técnicos. A esses, não era permitido pensar, e os docentes eram considerados capazes somente de transmitir técnicas e métodos.

> A adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática exige portanto o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade. (ARANHA, 1996, p. 211).

Contra a autoridade do governo em 1968 o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária organiza diretrizes de reformas educacionais, mas o governo impunha sua autoridade. Ocorreu também, em 1971, a reforma do 1º e 2º graus, que estabelecia além da qualificação profissional, conscientização do exercício da cidadania. A profissionalização garantida pela Lei 5.692/71, não era efetivada em função da falta de recursos humanos e econômicos.

Em 1980, já era notado, segundo Aranha (1996, p. 214), o enfraquecimento do regime militar que ocorria no país. Na legislação a reforma ocorreu por meio da Lei nº 7.044/82 que "dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomada a ênfase para a formação geral". Assim sendo, o Movimento da Escola Nova sobreviveu durante algumas décadas defendendo a educação pública e de qualidade. Surgiram também, diversos movimentos, reformas, decretos e leis em defesa de políticas educacionais de qualidade. Em 1988, com a aprovação da nova constituição, faltava a reforma educacional, eis que fora elaborada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996.

2.2 O trabalho docente no contexto das tendências pedagógicas

Discutir o trabalho docente no pensamento pedagógico brasileiro demanda uma "viagem" pelas tendências pedagógicas que têm caracterizado a prática educativa ao longo da

história da educação no país. Nesse sentido, contextualizar as tendências pedagógicas exige, antes de mais nada, identificar os pressupostos teóricos e metodológicos que caracterizam cada uma.

Segundo Libâneo (1996), no âmbito da educação brasileira pode-se dividir as tendências pedagógicas em dois grupos: a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista. A primeira caracteriza-se pela postura ora conservadora, ora renovada, compreendendo a Tradicional (Herbart), Renovada Progressivista (Jhon Dewey), Renovada Não-Diretiva (Carl Rogers) e a Tecnicista (Skinner); A Pedagogia Progressista tem como princípio a análise crítica da realidade social, sustentando, implicitamente, as finalidades sociopolíticas da educação e, por conseguinte, pautada em propostas voltadas para os interesses da maioria da população. Fazem parte desta pedagogia, a Libertadora (Paulo Freire), Libertária (Maurício Tragtenberg) e a Crítico-Social dos Conteúdos (Makarenko).

Na Pedagogia Tradicional o ensino está centrado no professor, sendo ele o detentor de todo o conhecimento, livre de quaisquer questionamentos. Os conteúdos não têm vínculo com a realidade do aluno, os professores enfatizam a preparação para que estes ocuparem uma posição na sociedade, aqueles que não atingem ou não conseguem acompanhar o ritmo estabelecido pelo professor eram considerados incapazes.

"A idéia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada [...] de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida". (LUCKESI, 1994, p. 57). Nesta concepção, não são consideradas as características de cada idade. O professor trabalha impondo o que ensina, como se os alunos fossem caixinhas onde tudo deve ser armazenado, sendo conhecido como o dador de aulas. Ele baseia-se pelo livro didático ou pela cartilha, aplica as provas cobrando a repetição e memorização dos conteúdos pelos alunos, além de ser autoritário e punitivo. Utiliza "objetos, ilustrações, gravuras" (LIBÂNEO, 1994, p. 64) não como facilitador da aprendizagem, mas com o intuito de fazer o aluno decorar e armazenar o conteúdo, impossibilitando-o de refletir e sistematizar a relação para a construção do conhecimento.

As palavras de Libâneo (1994, p. 60-61), reforçam essa perspectiva de educação:

> Segundo Herbart, o fim da educação é a moralidade, atingida através da instrução educativa. Educar o homem significa instruí-lo para querer o bem, de modo que aprenda a comandar a si próprio. A principal tarefa da instrução é introduzir idéias corretas na mente dos alunos. O professor é um arquiteto da mente. Ele deve trazer à atenção dos alunos aquelas idéias que dominem suas mentes. Controlando os interesses dos alunos, o professor vai construindo uma massa de idéias na mente, que por sua vez vão favorecer a assimilação de idéias novas. O método de ensino consiste em provocar a acumulação de idéias na mente da criança.

Herbart, teórico que influenciou a Pedagogia Tradicional, apregoa a atuação do professor pautada no ensino mecânico, sendo a reprodução a base do trabalho docente. Educação era sinônimo de instrução.

Segundo Luckesi (1994), a Pedagogia Renovada Progressivista baseada nas concepções de Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet, dentre outros, se contrapõe à concepção de Herbart, a qual considerada a educação ferramenta essencial para o desenvolvimento do conhecimento e das capacidades de cada aluno. Nessa concepção, a ênfase recai sobre o professor visto como o mediador entre o conhecimento e o aluno.

Nessa perspectiva, a aprendizagem estar sujeita aos interesses internos do aluno. Nas palavras do autor,

> É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. A avaliação é fluída e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor. (LUCKESI, 1994, p. 59).

Os professores acreditam que o conhecimento ocorre somente quando a criança aprende fazendo, desenvolvendo atividades que respeitem as etapas de desenvolvimento de cada uma, auxiliando-a com tentativas de pesquisa, em resolver problemas, descobertas, tudo o que desperte a curiosidade da criança, chamando a atenção dos alunos para desenvolver seu raciocínio.

> A escola não é uma preparação para a vida, é a própria vida; a educação é o resultado da interação entre o organismo e o meio através da experiência e da reconstrução da experiência. A função mais genuína da educação é a de prover condições para promover e estimular a atividade própria do organismo para que se alcance seu objetivo de crescimento e desenvolvimento. (LIBÂNEO, 1994, p. 62).

Já a Pedagogia Renovada não-diretiva, fundamentada em Carl Rogers, destaca que o professor deve submeter o aluno a algumas situações onde, ele próprio, possa por si só, resolvê-la. Vale lembrar que Rogers foi um psicólogo clínico, e seu método assegura que os conteúdos são uma preocupação secundária,

> [...] o ensino é uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. (LUCKESI, 1994, p. 59).

Desse modo, o principal foco dessa tendência estar centrada no aluno ativo. O ensino visa incentivar os alunos a buscarem o conhecimento sozinhos. Luckesi (1994, p. 60) enfatiza que "ausentar-se é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem". Sendo que nessa tendência, a avaliação escolar deixa de ter sentido.

> [...] O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A idéia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

O Tecnicismo influenciado pelo behaviorista Skinner acentua a instrumentalização e o individualismo, fazendo com que a sala de aula torne-se um local para a operacionalização do conhecimento. Tais conhecimentos são mecânicos e técnicos, para servir a sociedade. "Esta orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das duas últimas décadas, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente [...]" (LIBÂNEO, 1994, p. 67).

Vale destacar que nesta última tendência citada, a escola tem a função de modelar o comportamento dos alunos com técnicas específicas, no intuito de preparar um perfil adequado para o mercado de trabalho. Desse modo, a ideia de Skinner contemplada na teoria de estímulos e respostas se reorganizar na tendência liberal tecnicista.

A Pedagogia Progressista compreende as tendências Libertadora, Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos. Na Tendência Libertadora Paulo Freire, defendia que os professores deveriam propiciar aos alunos a construção do conhecimento a partir da realidade social. Assim, ganhavam espaço, o diálogo e a troca de experiências, transformando a escola em um local de participação ativa, e de consolidação e sistematização dos conhecimentos.

Os conteúdos são definidos como temas geradores trabalhados a partir da realidade vivida pelos alunos. O autêntico diálogo se estabelece quando o professor animador é capaz de mobilizar grupos de discussão no esforço de compreender o que é vivido. (LUCKESI, 1994).

Nessa perspectiva, tanto o professor quanto o aluno tornam-se sujeitos no processo de produção do conhecimento, compreendendo-se que a educação diante de ações problematizadoras, motiva os alunos para que a partir de situações-problema desenvolva a capacidade de refletir e criticar. Assim o professor não se neutraliza, mas assegura no espaço de grupo, o direito de cada aluno expressar-se.

Nas palavras de Libâneo (1994, p. 69),

> A atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos; poder-se-ia falar de um ensino centrado na realidade social, em que professor e alunos analisam problemas e realidades do meio sócio-econômico e cultural, da comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas e realidades. O trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata.

A Pedagogia Libertária define a função da escola atribuindo-lhe a responsabilidade pela transformação da personalidade dos alunos. O estudioso Maurício Tragtenberg influenciou essa tendência com o projeto autogestionário. Nessa tendência, os conteúdos são disponibilizados para os alunos, mas não são exigidos. Destaca que a partir da necessidade e das exigências as respostas serão descobertas. (LUCKESI, 1994). Enfatiza ainda, que a convivência em grupo é caracterizada por autogestão, os alunos são livres e encontrarão sua própria instituição, o professor se mistura a esse grupo como uma reflexão comum, ou definindo-se como conselheiro.

Luckesi (1994) enfatiza a colaboração de Makarenko, educador russo, Charlot, Suchodolski, Manacorda, Snyders e Saviani na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos que deve possibilitar ao professor, atuar em sala de aula sistematizando os conteúdos das disciplinas respaldando-os com a realidade. O ensino e a aprendizagem favorecem o desenvolvimento de habilidades e capacidades, tanto do professor quanto do aluno.

Nessa tendência, segundo Libâneo (1994, p. 70), ocorre a

> [...] assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitam a auto-atividade e a busca independente e criativa das noções. Mas trata-se de uma superadora. Com efeito, se a Pedagogia define fins e meios da prática educativa a partir de seus vínculos com a dinâmica da prática social, importa um posicionamento dela face a interesses sociais em jogo no quadro das relações sociais vigentes na sociedade.

A principal característica é a difusão de conteúdos, possibilitando eliminar a seleção social e construir a democracia, respaldados em um ensino que possibilite uma visão organizada da realidade, preparando o aluno para o mundo, para que assim ele possa participar ativamente da sociedade democrática. Os conteúdos devem ser assimilados e consolidados pelos alunos, para que aconteça uma associação com a experiência. As trocas estabelecidas nas interações são essenciais para que ocorra as rupturas e assim, aluno e professor possam ampliar suas experiências.

Ao longo das décadas, essas tendências visam organizar e sistematizar a atuação dos professores em sala de aula, a cada momento o professor deve reassumir uma nova função, visando salientar as concepções que influenciam o contexto educacional e que chegam ao Brasil com suas essências e particularidades.

2.3 Os Saberes Profissionais necessários à docência nos Anos Inicias do Ensino Fundamental

Discutir os saberes profissionais da docência exige, sobretudo, refletir sobre as possibilidades do professor trabalhar com o conhecimento. Os saberes docentes compreendem a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Convém destacar que a experiência é contínua, o conhecimento confere conteúdos e informações, e o saber pedagógico constitui a concretização da prática de ensino.

A experiência é acumulada diariamente, quando sabe-se dizer quem é um bom professor, de que maneira a aula se torna prazerosa, ou até mesmo quando tem atividade docente. O conhecimento é importantíssimo porque ele é reflexão, construção, sabedoria, é a possibilidade de entender e sistematizar, no intuito de transformar. Os saberes pedagógicos são essenciais para saber ensinar, engloba a relação professor e aluno, é reconhecer a prática e colocá-la em questão. "O que ainda se pode saber sobre o(s) saber(es)? De que saberes temos necessidades para ensinar? De que ensinamentos temos necessidade para saber?" (FRANCO; PIMENTA, 2010, p. 104).

Os professores antes de exercerem a profissão não têm clareza da dimensão e da grandeza que envolve o processo de ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, deparam-se com um contexto marcado pela diversidade cultural e social, em contraste com a visão ingênua da realidade construída na formação. Entretanto, diante do impasse que a situação oferece, reconhecem a necessidade de um trabalho flexível e bem articulado. Esse processo é percebido, de imediato, pelo professor que quer concretizar sua profissionalidade. Quando o professor vivencia o confronto teoria e prática, ocorre uma mobilização imediata do "que é o saber-fazer".

No entendimento de Campos (2010, p. 88, grifo do autor),

> O saber 'profissional' dos professores é um saber plural e heterogêneo. É um conhecimento construído a partir do trabalho. Assim, o ato docente pode ser compreendido como uma ação carregada de sentido, situada num contexto que lhe é específico, marcado pela tomada de decisões diante do incerto. O saber docente é construído no limite da prática. O professor aguça o seu saber-fazer, discernindo por agir do modo certo. Portanto, os professores adaptam, recriam, refazem, ressignificam seus saberes de formação na prática, pela emergência das situações circunstanciais, agindo na contingência e decidindo na urgência.

Desse modo, o professor não pode perder de vista que a sala de aula constitui-se um espaço de convivência social e que os alunos trazem consigo suas particularidades, acentuado a diferenças entre eles. Nesse contexto, surge a oportunidade do professor trabalhar

os saberes necessários para tornar os alunos o mais próximo possível. Ali! Naquele momento, o professor tornar-se o "dono do espetáculo", assim, compete a ele visualizar uma projeção de como os alunos aprendem, quais são as atividades a serem desenvolvidas, como os alunos se relacionam, como pode facilitar a aprendizagem, qual a influencia da sociedade sobre a escola, a organização do currículo, como desenvolver sua capacidade e suas habilidades, motivar os alunos e definir como ocorrerá o processo de avaliação (MASETTO, 1996).

Esse processo intencional deve partir do professor, que precisa ter uma visão futurista. O profissional agrega experiências subsidiado por uma sequência de fatos: "Como fazer com que os alunos se interessem pela matéria? Como motivar os alunos para que eles estudem? Como resolver os casos dos alunos indisciplinados ou descontentes? Como despertar e manter sua atenção? [...] Como preparar bem uma aula? [...]" (MASETTO, 1996, p. 15-16).

O incentivo, a criatividade, o diálogo e as investigações gritam e chamam os alunos para a aprendizagem, a essa integração atrela-se a atividade docente. Nesse sentido, "como podem os professores discutir questões da prática docente sem se deixar tomar pela necessidade da formação [...] profissional docente?". (FOERSTE, 2005, p. 23). A formação é fundamental e contínua nesse processo.

A relação que o professor estabelece com o aluno, determina o seu sucesso escolar (BRASIL, 2002), essa é uma ação indispensável para o trabalho do professor. Não é qualquer pessoa que pode chegar a uma sala de aula e ser professor. De acordo com Tardif et al. (1991, p. 219), "quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada".

O processo educativo não é para ser uma brincadeira. E para os que dizem: "Ser pedagogo é colocar criancinha para pintar", é melhor rever as definições que se atrelam a essa profissão, que não são poucas e nem fáceis, uma vez que a ele, "o pedagogo", é designado a função de definir a organização curricular dos mais variados cursos.

Cadê você professor? Mostre para que você veio! Mostre seus saberes e seus fazeres! Mostre o quão é importante a sua profissão! Valorize-se! Lute pela aprendizagem de seus alunos! Faça-os vislumbrar um belo futuro! E não desista da educação. Como destaca Nóvoa, (1992, p. 25) "o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor".

O fazer pedagógico oportuniza aos alunos a aventura da aprendizagem, a aproximação que determina a concretização do ensino. "Alargar o conhecimento, para fazer o

mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores" (RIOS, 2008, p. 24). Certamente essa perspectiva oportuniza a articulação do professor assumir uma postura interdisciplinar "considerando-se que são os gestos e os atos pedagógicos que impulsionam as teorias educacionais, imprimindo-lhes movimento e dando-lhes vida e sentido [...]" (SANTOS, 2007, p. 26).

O ensino enseja a aprendizagem, a contextualização efetiva-se na prática "[...] não há uma educação consciente e significativa se esta se afasta do aprimoramento do caráter e da progressiva construção de valores" (ANTUNES, 2010, p. 7).

3 FORMAÇÃO DOCENTE: conceitos e políticas

Toda profissão exige um perfil ideal de profissional. Tal proposição não é diferente no que diz respeito aos professores. Não obstante, a legislação enfatiza e condiciona as exigências da formação. Sabe-se que a formação constitui-se um requisito essencial, e que a qualidade da educação não é um fator isolado, pois um dos passos a se destacar é a qualificação desse profissional. Vale lembrar, que essa exigência vem ao encontro dos objetivos a serem desenvolvidos em qualquer nível de ensino, e nele, inclui-se os anos iniciais do ensino fundamental que carece de um olhar especial do professor.

> Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, para além de conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes, sendo estas consideradas tão importantes quanto aqueles. (MACIEL; NETO, 2004, p. 18-19).

Convém destacar, o quanto exige-se do professor, sobretudo, no que se refere ao domínio de conteúdos. Além disso, precisa corresponder as inúmeras expectativas criadas que envolvem compromisso, ludicidade, qualidade, valores, habilidades, responsabilidade, criatividade, pontualidade, agilidade, humildade, humanidade, entre outros. “Nosso interesse principal [...] deve estar em APRENDER, e não somente em ensinar”. (BAZARRA; CASANOVA; UGARTE, 2006, p. 17, grifo do autor). O professor é capaz de construir conhecimento na sua formação, se prolongando e ganhando continuidade ao longo de seu percurso, isso implica na formação inicial e continuada, e em suas experiências dentro e fora da sala de aula.

Estudar e aprender se reflete em um estilo de vida, a comunicação e o compartilhamento de ideias busca transformar e descobrir uma forma individual de aprendizagem e, consequentemente, de ensino. Os professores são sujeitos que convivem diariamente com desafios, e suas atitudes ou acomodação, refletem suas escolhas.

> A prática da docência não se limita a ações prescritivas. A docência não se limita a transmissão de conteúdos e avaliação. Implica em estudar, conhecer, refletir, analisar, investigar e avaliar. Na docência se formula a realização da pessoa, naquilo que lhe é mais profundo: a humanidade. (CAMPOS, 2010, p. 112).

Desse ponto de vista, não é simples falar sobre o que é ser professor, nem tão pouco como ele se constrói, em meio a mediocridade de muitos professores que se valem de um discurso vazio e fazem dessa profissão um retrocesso, enquanto que as mudanças profundas são capazes de transcender o processo de aprendizagem. Qual a natureza de cada

uma das virtudes? Ou estaríamos diante de uma única virtude básica: o conhecimento? (FREITAG, 2001, p. 32). Na verdade, as virtudes do professor precisam ser variadas para atender as expectativas dos alunos, resumindo sua opção educativa. De fato, nem tudo é perfeito, mas o conhecimento é um caminho sempre em construção e referenciado ao professor como mediador.

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, a função do ensino, a participação e a reflexão, permitem aos professores construírem seus valores. Desse modo, basta conceder-lhes oportunidades, situações problemáticas e convívio para que criem suas estratégias, relações e planejamento para consolidar uma prática reflexiva realizando as transformações necessárias para reestruturar e efetivar o conhecimento. Enfatiza-se ainda, que cada um possui um modo particular de aprender e ensinar, e que o respeito a diversidade é imprescindível.

> Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, a abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

As mudanças são aceleradas, entretanto, enquanto profissional da educação, percebe-se que é possível fazer a diferença na vida dos alunos, uma vez que se constrói coletivamente conhecimento todos os dias a partir do cotidiano desses alunos. Como afirma Laranjeira (2000, p. 65):

> a construção efetiva do conhecimento só é possível, via relações interpessoais onde, verificando o que o aluno pode fazer sozinho, o professor o coloca pela sua investigação, a um passo além. É o que nos ensina Vygotsky, com as implicações sócio-culturais perceptíveis no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Atualmente, a compreensão que se tem acerca da formação é que o professor se constrói todos os dias na sala de aula, mas sobretudo, quando estar em processo de formação da profissionalidade, na condição de aluno. Assume uma postura permanente de busca pelo conhecimento, seja por meio da formação continuada ou nas conversas inter e intra pessoais presentes em todos os momentos. Alves (1996, p. 95-96, grifo do autor) reafirma essa ideia quando diz:

> A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de ‘prática social’ tende a ser reduzido ao conceito de ‘problemas concretos’, e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da ‘prática’. Em nossa opinião, não se trata de inverter o estado atual – mais teoria, pouca prática – para outro que se caracterize por muita prática e pouca prática.

O êxito da aprendizagem necessita de flexibilidade, de funções que pertencem ao trabalho docente, de sua qualificação e da sua identidade profissional. A constante preocupação com os aspectos educativos faz referência a preocupação do professor em realizar um bom ensino. Designa-se o processo de construção do conhecimento como um compromisso moral e ético de quem realiza e para quem se realiza. A liberdade humana inspira a transformação, e por meio da inquietação fica estabelecida no convívio, ou seja, o sujeito estabelece suas aspirações educativas.

Torres (1979, p. 11, grifo do autor), corrobora dessa ideia quando afirma:

> Este homem, 'ser de relações', vive uma plenitude dentro da própria singularidade e tem uma quota crítica enquanto tal. Esta inserção no mundo não o leva a uma imanência, ao contrário: ao ser capaz de compreender, pode também, transcender. A sua transcendência está, também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação.

Por sua vez, Perrenoud (2000, p. 138) também contribui na reflexão sobre a formação e a atuação docente, problematizando:

> Em que consiste a competência dos professores? Sem dúvida, em utilizar os instrumentos de multimídia já disponíveis, do banal CD-ROM a animações ou a simulações mais sofisticadas. Talvez também consista em desenvolver nesse domínio uma abertura, uma curiosidade e, por que não, expectativas. Os vendedores de sonhos e de ilusão à espera dos progressos tecnológicos, porque entrevêem lucros fabulosos. Deve-se deixar esse terreno para eles? O mundo do ensino, ao invés de estar sempre atrasado em relação a uma revolução tecnológica, poderia tomar a frente de uma demanda social orientada para a formação. Equipar e diversificar as escolas é bom, mas isso não dispensa uma política mais ambiciosa quanto às finalidades e às didáticas.

A prática pedagógica dos professores é lapidada durante toda a vida, no exercício de sua prática se constrói e se reconstrói diariamente, estruturando e reestruturando a complexidade do ensino. A relação professor e aluno não se resume ao ensino, mas envolve a condição apaixonante da profissão. "Para isso, Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre 'conhecimento na ação' e 'reflexão na ação'. [...]". (CONTRERAS, 2002, p. 106, grifo do autor).

A perspectiva para as próximas décadas é de que os professores adaptem-se as mudanças sociais e as novas tecnologias com mais facilidade, tornando-se mais equilibrado e eficiente. O resultado da própria experiência define e situa a diversidade das habilidades que o profissional pode construir e definir.

> A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se

> aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos. (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

A relação teoria e prática constitui-se a base para a aprendizagem verdadeira, isso ocorre quando o que é ensinado na sala de aula é significativo, vivenciado e experimentado pelo aluno e pelo professor, dentro e fora da sala de aula.

Os conteúdos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais fazem sentido e tem valor para a vida dos alunos? Os professores estão qualificados e empenhados em ensiná-los da melhor forma? Os conteúdos são um raciocínio constante e planejados de acordo com a idade e ano dos alunos? E os conteúdos das diferentes disciplinas estão inter-relacionados? Cabe ao professor a responsabilidade e interesse de exercitá-los, lembrando que o "como fazer" faz toda a diferença.

> Parece-nos que fica bastante evidente que não podemos mais continuar a disjuntar teoria e prática, a excluir da escola e da educação a vida que fervilha nas mentes juvenis, e que é preciso buscar práticas pedagógicas em que as teorias historicamente construídas sejam significativas, tenham sentido para os alunos ajudando-os a compreender as situações do contexto e a resolver os problemas. (HENGEMÜHLE, 2008, p. 63).

Os alunos fazem perguntas e querem respostas urgentes, e esperam uma resposta de forma clara e simples. O aluno sente prazer em explorar a realidade com questionamentos aos professores, e não se contentam com argumentos que não lhes satisfaçam, as novas perspectivas acerca da educação caminham para a qualidade. O professor não deve negligenciar essa "necessidade de saber" dos seus alunos, não colocando em risco e evidenciando o fazer docente. "Para os professores, por exemplo nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles vêem como sendo pessoais, tácitos e íntimos." (TARDIF, 1999, p. 32).

A epistemologia da prática e o reconhecimento dela são de extrema importância, uma vez que cada professor diferencia-se em sua prática. O bom senso deve ser configurado e encarado como um bom suporte, para que sejam tomadas decisões importantes, construir problematizações, fazer experimentações de ensino intencional, para que, no seu fazer, o professor não fique à mercê das mudanças. Segundo Gauthier (1998, p. 334), na transversalidade "o saber se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação se diferencia igualmente dos outros tipos de certeza que são, por exemplo, a fé, ou as idéias preconcebidas".

A educação precisa ser olhada, questionada, diferenciada, pensada e principalmente planejada. O ato de educar está implícito no Projeto Político Pedagógico (PPP), que se constitui a identidade da escola, nas informações que se constroem dentro e fora

dela, quando a comunidade participa ativamente da vida escolar, quando os pais acompanham o desempenho dos seus filhos-alunos, quando ocorre a organização do trabalho no processo de ensino e aprendizagem, quando a didática é um fator que colabora nas ações do professor, e a diversidade cultural uma fonte de aprendizagem.

Compartilhando desse entendimento, Franco e Pimenta (2010, p. 17) enfatizam:

> O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente transforma os sujeitos envolvidos nesse processo.

Todos os embates travados no contexto escolar põem em pauta o exercício da docente, da significação de ensinar e aprender, da responsabilidade com a formação profissional e pessoal, refletindo no processo educativo. Não é preciso corromper esse processo. Faz-se, portanto, necessário refletir sobre essas inquietações para que sejam ampliadas as perspectivas para a qualidade do trabalho.

Nesse contexto, urge a necessidade dos professores se contraporem à desvalorização profissional. É imperativo acreditar e mostrar o quanto essa profissão é importante e precisa ser valorizada, que o investimento na formação deve ter agilidade e eficiência, para que haja colaboração na minimização do fracasso e desigualdade escolar. (PIMENTA, 2005).

A mobilização da experiência desafia a formação do professor, com isso a didática contribui para a ampliação necessária dessa formação. Ela significa "ser o meio" para que as informações se transformem em conhecimento e cheguem aos alunos. "Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, [...] as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. [...]". (PIMENTA et al., 2008, p. 59). Tudo isso tem um retorno legítimo para o professor, onde o saber ensinar (didática), transforma-se na identidade do professor.

> A didática (geral), por sua vez, atém-se às situações de ensino-aprendizagem. Enquanto ciência, estuda a ação. À semelhança da medicina, a didática cria os elementos de diagnósticos, mas não propõe terapêuticas. Procedendo à articulação entre as situações de ensino (a ação de ensinar e aprender as diferentes áreas do saber, objetos das didáticas específicas) e a pedagogia (as situações pedagógicas que determinam as ações de ensinar). (PIMENTA et al., 2008, p. 55).

O professor é o profissional capaz de agigantar-se rapidamente, de definir e redefinir sua postura diariamente. Suas iniciativas possibilitarão uma ressignificação dos seus próprios saberes para a formação. A aquisição de experiência é considerada como superação,

que compete com a realidade. O professor tem que ser capaz de reinventar-se, ou até mesmo, viver de transições, em uma busca permanente por formação.

3.1 As políticas de formação Inicial e Continuada para o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Parte-se do pressuposto de que a formação docente e a docência abrangem todas as áreas do conhecimento, como as humanas, exatas e biológicas. Atualmente, há consenso entre os estudiosos de que não existe um perfil ideal e único de docente, ou que a formação docente garanta qualificação eficaz e transformação do sujeito, mas existe uma diversidade que se completam.

Inicia-se essa abordagem pelas leis brasileiras que fundamentam a Educação Nacional. Na Constituição Federal de 1988, o artigo 206, inciso V, (ANGHER, 2009, p. 75) fala da "valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...]", o que implica dizer que os profissionais da educação devem ingressar na carreira docente por meio de concurso e considerando a formação profissional.

Saviani (2008) ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, destaca o artigo 3, inciso VII, que reafirma a "valorização do profissional da educação escolar". Entretanto, convêm indagar se tal profissional é de fato valorizado ou, até mesmo, se ele valoriza-se, considerando que essa valorização envolve as competências que este profissional possui.

Ressalta-se ainda, o que consta nos Referencias para a Formação de Professores (BRASIL, 2002, p. 61):

> [...] profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que considere melhor do ponto de vista pedagógico. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor.

Tais profissionais vivem e convivem em um processo de formação e transformação profissional, onde se engajam em seus trabalhos, na busca de aperfeiçoar sua

atuação. Possuem autonomia para desenvolver-se e desenvolver individualidades e coletividades, opções realizadas durante sua trajetória de atuação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 na discussão sobre a Formação de Professores e Valorização do Magistério, suscitou uma reflexão sobre as metas 17 e 18 deste item. A seguir, a transcrição da meta 17 (BRANDÃO, 2006, p. 188):

> Garantir que, no prazo de cinco anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Já a meta 18 (BRANDÃO, 2006, p. 189) complementa:

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

A meta 17 prevê habilitação de nível médio (modalidade normal), para a formação de alunos de 0 aos 9 anos de idade e para a educação de jovens e adultos, sendo contraditória a afirmação do PNE ao considerar habilitado o professor, que não possui qualificação profissional para o exercício da docência. Que tipo de educação estão oferecendo a esses alunos? Tal medida torna-se um desrespeito à sociedade e à educação pública.

Referindo-se a meta 18, indaga-se se de fato todos os profissionais que atuam na formação dos alunos desses níveis de ensino, estão tendo acesso ou a oportunidade de ingressarem no nível superior. Possuem competência para a atuação docente? Com o olhar voltado para outra área, como a medicina, por exemplo, pode-se fazer uma analogia. Será que a sociedade aceitaria um enfermeiro fazer uma cirurgia delicada e urgente em um paciente? Certamente não. E porque fragmentar a educação de tal forma uma vez que as consequências deixam marcas, durante toda a vida do educando.

O PNE 2001-2010 propôs duzentas metas para o período de dez anos, entretanto esse número sofreu uma redução significativa quando comparado ao PNE 2011-2020 que indica vinte metas multidimensionais. Destacam-se as metas 15 e 16, que reafirmam a formação do professor em nível superior. A meta 15 enfatiza: “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. (BRASIL, 2011, p. 88). Enquanto que a meta 16 destaca: “Formar 50% dos Professores da Educação Básica em nível

de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação". (BRASIL, 2011, p. 93).

O Ministério da Educação por meio do PNE 2011-2020 demonstra preocupação com a formação dos professores, esse desafio demanda ações conjuntas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para garantir o sucesso dessas metas e assegurar a oferta de um ensino de qualidade para todos.

O professor não pode perder de vista sua função precípua de ensinar, partindo do princípio de que a escola enquanto um espaço complexo, ele precisa conhecê-la, compreendendo como ocorre sua organização e funcionamento. Com isso, além da formação que dar subsídio ao professor, o diálogo com todos os membros que a compõe é essencial para que possa entender a dinâmica desse ambiente. O trabalho em equipe, a troca de experiências, a construção coletiva, o espaço físico da escola, os recursos disponíveis, e toda a diversidade que a escola apresenta, refletem de alguma forma na sala de aula. Todo esse conjunto exige um profissional capacitado para saber atuar de acordo com as exigências e demandas da sociedade, vindo justificar a identidade do professor licenciado em Pedagogia.

Para refletir sobre tal questão enfatiza-se o que o Ministério da Educação destaca sobre as áreas que o licenciado em Pedagogia pode atuar:

> Como **áreas de atuação do pedagogo** as comissões propõem:
> 1. Docência na Educação Infantil, **nos anos iniciais do Ensino Fundamental** (nas diversas modalidades, tais como escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (conteúdos específicos da docência e do processo de ensino e aprendizagem em diferentes âmbitos: Curso Normal em nível médio e superior, programas especiais de formação pedagógica, programas de educação continuada etc.) destaca-se que a atuação do pedagogo em nível superior – Normal Superior e Licenciaturas, supõe a necessária qualificação profissional em nível de pós-graduação.
> 2. Gestão educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais.
> 3. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional.
> 4. Atuação docente/técnica em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos. (MEC apud MACIEL; NETO, 2004, p. 28-29, grifo nosso).

Percebe-se a importância desse profissional e a amplitude de seu trabalho, que por sua vez, definem a qualidade de seus serviços prestados de acordo com seu nível de responsabilidade e autonomia. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) conforme decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no capítulo IV, (da assistência técnica e financeira da União) Seção I, artigo 8, inciso 3, (SAVIANI, 2009, p. 58) reitera a "formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar". Desse modo, as leis afirmam e

reafirmam a exigência da formação para o exercício da docência, questão que deveria ser tratada com prioridade em todo o país. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enfatiza ainda:

> Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais. (SAVIANI, 2009, p. 10).

Diante dos desafios educacionais, em meio a mudanças e incertezas, a escola é bombardeada todos os dias com milhões de informações. Nesse contexto, tanto os professores quanto os alunos não ficam alheios aos acontecimentos que ocorrem paralelamente a vida escolar, e, frequentemente, essas informações são discutidas em sala de aula. Portanto, o professor deverá estar munido de profissionalismo e autonomia para responder as dúvidas levantadas.

E não é simples falar de educação de qualidade, sem antes falar dos professores. Com isso todos os pilares que fundamentam, estruturam e regularizam a educação enfatizam, enfadonhamente, a formação dos professores em nível superior aqui já destacados a Constituição Federal, LDB, PNE e PDE. Vale lembrar das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que ressaltam:

> Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão:
> I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante;
> II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;
> III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (BRASIL, 2013, p. 58).

O professor deve ter como objetivo principal ações transformadoras, oferecendo o melhor de si mesmo. Diante disso, o que resta fazer? Tudo. O ser humano possui a capacidade de transformar. Os desafios sempre vão existir, mas ser professor é acima de tudo ter compromisso com o que faz, ter domínio dos conteúdos, ser comunicativo, com capacidade de mudar e consciência de sua função. Assim nada será impossível. Os pequenos detalhes fazem a diferença, a contribuição da ação do professor na vida do aluno é duradoura, e evitar a comodidade é um passo indispensável.

Gatti (2009) aponta que diferentes instâncias se engajaram na defesa da qualificação do professor, isso se reveste na valorização e formação inicial e continuada atender a demanda. A autora destaca ainda, a formação à distância: "estes cursos, como cursos superiores, são regulados pelos Decretos Presidenciais nº 5.622/05, 5.773/06 e 6.303/07" (2009, p. 51). Vê-se que esse processo de formação aligeirada embora regulamentada, vem gerando questionamentos, porque deles são exigidos o mesmo período que os cursos de formação presenciais, e o aparelhamento de controle e avaliação dos alunos, mesmo sendo flexíveis devem ser cobrados da mesma forma.

> [...] Como agentes educacionais, esses sujeitos sabem que o seu compromisso e o seu sucesso profissional requerem não apenas condições de trabalho. Exige-lhes formação continuada e clareza quanto à concepção de organização da escola: distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida, promover os processos de avaliação institucional interna e participar e cooperar com os de avaliação externa e os de redes de Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 55).

Portanto, o profissional da educação atua para a formação de alunos críticos e reflexivos que se mantêm e se constituem como ser histórico de relações. As análises e as reflexões dão subsídios para conhecer a amplitude que envolve a formação do professor, esse profissional em constante processo de transformação, envolvido, e que se completa com habilidades, competências e estratégias para o exercício da docência.

A formação docente não estagna na formação inicial, ela alonga-se e invade toda a jornada docente. A partir dessa proposição, define-se a formação continuada como o processo contínuo de aprendizagem, que não se resume e nem se limita aos cursos de formação continuada, renova-se nas funções da experiência, da pesquisa e da reflexão. Tardif (2001, p. 112) enfatiza que são "os saberes, saberes-fazer, competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar".

Quando essa formação se prolonga ao longo do processo da profissionalização é com o propósito de buscar melhorias na qualidade do trabalho docente, e abrangendo a personificação do pessoal, social e cultural de cada professor. "A ação pessoal e profissional não é apenas de origem individual, mas coletiva, dado que o professor é um indivíduo inserido num contexto histórico-cultural." (VAGULA, 2005, p. 107).

À medida que a escola vai se transformando, tudo que está ligado a ela se modifica, por sua vez, o professor não deve ficar alheios a esses acontecimentos, mas acompanhar e fazer parte dessas mudanças. Essa possibilidade da formação continuada é a flexibilidade das práticas docentes que permite ao professor participa de uma relação ativa.

Para Tardif (2002, p. 228), “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Esse fato explora o desenvolvimento do professor que o desafia. Diante disso, as reflexões individuais e coletivas devem sempre auxiliar o professor na busca de melhorias para o ensino e para a aprendizagem.

> A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho. (RIBAS, 2000, p. 38).

A formação continuada inclui as experiências dentro e fora da sala de aula, um dos fatos que faz os professores descobrirem a importância de seu trabalho é quando as dificuldades o estimula a superá-las (LIBÂNEO, 2008).

Segundo Gatti (2009, p. 200), a formação continuada é “uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”. Ela é caracterizada como um complemento à formação inicial, isso vai definindo-se aos poucos nas tomadas de decisões dos professores, e, é nesse momento que o profissional começa a construir sua autonomia. E a “autonomia” do professor? Ele vai construindo-a sem se lembrar dessa palavra. Diariamente. Nas suas ações, reflexões e ensinamentos. “A autonomia se constrói no encontro, como desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento e o diálogo.” (CONTRERAS, 2002, p. 201).

Gatti (2009, p. 222) ainda destaca,

> As obrigações do poder público nesta questão ainda são enfatizadas no artigo 80, que reza que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, e nas disposições transitórias do artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, onde se explicita o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Os programas de formação continuada, em parte, são de responsabilidade e compromisso da rede municipal de ensino e de interesse pessoal e profissional do professor. “O importante é que a lei seja cumprida.” (CANDAU, 2010, p. 51). Não é a toa que a jornada de trabalho semanal é divida no trabalho dedicado à sala de aula e o restante destinado aos estudos.

O professor está em constante processo de formação. Quando prepara uma aula busca fazer as adequações que vão ao encontro das necessidades dos alunos, essa preparação

envolve um fator importante, a pesquisa. “O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas.” (CONTRERAS, 2002, p. 119).

O professor pesquisador não se contenta com a monotonia, busca inovar e ousar, fazendo desse momento a ocasião propícia para aprender. Instigado pelo desejo de fazer o melhor, enfrentando o verdadeiro significado do fazer pedagógico. (FERREIRA et al, 2006). Professor nenhum nasce com isso, ele busca constantemente no exercício de seu trabalho. Raymond e Tardif (2000, p. 227).) ainda afirmam,

> Os professores passam então para uma segunda fase que corresponde à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola e, numa terceira fase, corresponde à descoberta dos alunos “reais” pelos professores, que não correspondem à imagem esperada ou desejada.

Com essa concepção é possível entender “o porquê” da experiência agregar tanto valor. Porque é por meio dela que o ensino se concretiza, e se possível, transforma o meio social, assim como também influencia para que a prática seja melhorada (ZABALA, 1998).

A formação em processo envolve a formação inicial, os cursos de formação continuada, o trabalho do professor com sua experiência, o professor pesquisador e, sobretudo, o professor reflexivo. O processo reflexivo ocorre simultaneamente ao longo de todo o processo educativo, desde o estudo até o ensino, porque o professor não exerce seu trabalho somente em sala de aula. Quando chega em casa, continua a trabalhar. Fazendo, pesquisando, refletindo e planejado seus ensinamentos e suas ações para mais um dia de trabalho. O momento de refletir faz a diferença, quando o professor é capaz de identificar o que deu certo, ou errado, onde é preciso melhorar.

Além disso, Tardif e Lessard (2009, p. 162) destacam que “há professores que procuram um caminho próprio seu, uma via de afirmação de uma identidade e de uma competência, uma via de compromisso continuamente reconstruída”. Todo esse processo implica nas análises e interpretações que os professores fazem, para que a partir daí, não permitam ações inconvenientes.

Definitivamente o processo de formação contínua é abrangente, complexo, e envolve vários fatores. Cabe portanto, ao professor, saber gerir e afirmar-se nesse contexto de transformações, lembrando-se que sua verdadeira função, é oportunizar a construção do conhecimento sem esquecer que a criança antes de ser aluno, é um ser humano imbuído de relações sociais e culturais, e que a qualidade da educação oferecida a ele, possibilitará a verdadeira formação cidadã.

4 SUJEITOS DE UM OFÍCIO

Diante das abordagens construídas, objetiva-se discutir os aspectos destacados sobre os saberes construídos na formação inicial e continuada para o exercício da docência, buscando compreender, a partir dos dados coletados, como ocorre essa dinâmica e a complexidade que as envolve. Essa realidade precisa ser identificada e contextualizada conforme suas particularidades.

Esse estudo teve como lócus da pesquisa o município de Chapadinha, estado do Maranhão. Destaca-se que as informações extraídas dos sujeitos pesquisados foram coletadas por meio da aplicação de questionário com questões abertas a dez professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, dois gestores escolares e dois supervisores, ambos no turno matutino, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino e também, pesquisa documental. Antes de iniciar a discussão dos resultados, apresenta-se uma contextualização do município de Chapadinha, e alguns dados referentes à educação municipal. Posteriormente faz-se uma breve caracterização das escolas, subsidiados no INEP (2014).

O INEP[3] atua nas diferentes etapas e modalidades de ensino. A realização do Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Censo Escolar + SAEB = IDEB

Enfatiza-se ainda que o SAEB é composto por dois sistemas de avaliação, a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANSER), mais conhecido como Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANAEB).

ANSER + ANAEB = SAEB

Destaca-se que os dados utilizados na pesquisa são da ANSER, "Provinha Brasil", na qual os alunos brasileiros do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa avaliação engloba quatro níveis de proficiência, sendo elas, Avançado (Além da expectativa), Proficiente (Aprendizado esperado), Básico (Pouco aprendizado) e Insuficiente (Quase nenhum aprendizado). Tal avaliação ocorre a cada dois

[3] Com a iniciativa em 2010 da Fundação Lemann responsável pelo Portal IDEB, junto a equipe da Meritt responsáveis pela Prova Brasil, resolveram criar o site "QEDUC" que reúne todos dados estatísticos educacionais. (INEP, 2014).

anos. Os dados obtidos no IDEB servem de referência para o PDE com o objetivo de estabelecer metas.

Em sequência inicia-se a discussão dos dados a partir das seguintes temáticas: Formação Inicial, Aprendendo a Ensinar, Formação Continuada e A Concepção do Ser Professor.

4.1 O lugar de onde os sujeitos falam

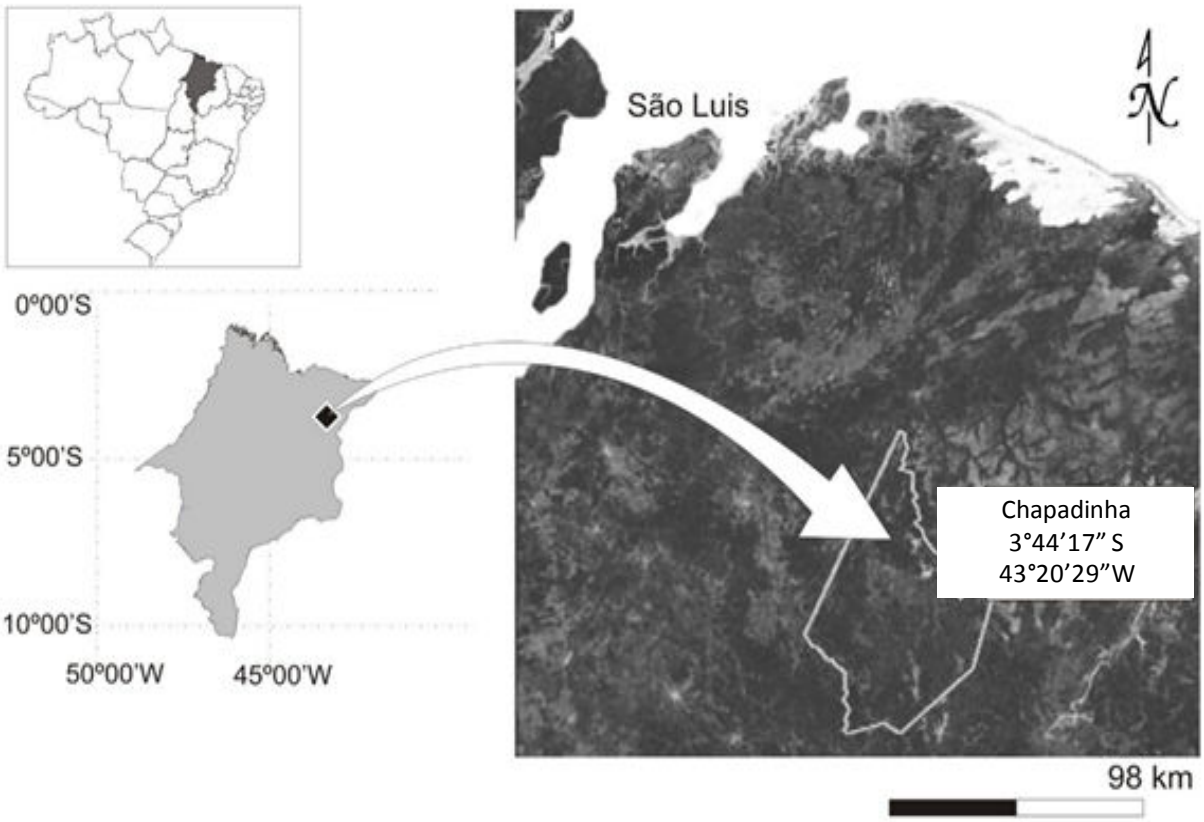
O cenário foi habitado por descendentes indígenas, conhecidos como índios Anapurus, que se fixaram em um lugar chamado Aldeia, ainda existente, próximo ao centro da cidade. Essas terras possuíam grandes riquezas e foi esse fator que os atraiu. Aos poucos a população foi aumentado e os comerciantes começaram a se multiplicar. As primeiras mulheres que habitaram a região tinham a cor de mulata e o terreno possuía características de chapada. Diante dessa realidade, em 1783, com o estabelecimento da sede, a terra foi denominada de Chapada das Mulatas. (IBGE, 2014).

O povoado continuava em crescimento, de modo que no ano de 1802, no dia 25 de setembro, com a provisão régia, criou-se a União de Nossa Senhora das Dores, que pertencia ao território da paróquia de Vargem Grande, por sua vez, comarca de Itapecuru-Mirim. O povoado Chapada das Mulatas passou à categoria de Vila recebendo o nome de Chapadinha no dia 17 de outubro de 1890, através do Decreto Estadual nº 36, desarticulando os vínculos com Vargem Grande e Brejo. (IBGE, 2014).

A partir do século XX, a Vila cresceu rapidamente favorecendo o desenvolvimento econômico e regional, através das riquezas naturais destacando-se a carnaúba e o babaçu. O administrador Paulo Martins de Souza Ramos nomeou Chapadinha a categoria de cidade em 29 de março de 1938. (IBGE, 2014).

O município de Chapadinha localiza-se no estado do Maranhão (Figura 1), possuindo como coordenadas 3º44’17” S e 43º20’29” W (IBGE, 1984). O bioma que caracteriza a região é o Cerrado. Segundo a classificação climática de Köppen é tipo Aw, possui clima tropical com estação seca de inverno, e verão com chuva. Sua área territorial é de 3.247,383 km^2 (IBGE, 2014). Situa-se a 270 km de São Luis, capital maranhense, possuindo acesso pela BR 135 até Entroncamento localizado nos limites de Itapecuru-Mirim, seguindo pela BR 222, até a cidade de Chapadinha.

Figura 1 – Localização do município de Chapadinha-MA



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

De acordo com o IBGE (2014), no ano de 2010, a população era de 73.350 habitantes, e em 2013 a população estimada foi de 76.217 habitantes. Sua densidade demográfica é de 22,59 hab/km^2. Os nascidos do município são chamados de chapadinhenses.

Historicamente Chapadinha se caracteriza por possuir forte influência da igreja católica e a Paróquia de Nossa Senhora das Dores promove anualmente um dos maiores festejos da Região do Baixo Parnaíba.

Os últimos anos marcaram de forma significativa os cidadãos chapadinhenses, bem como, os municípios vizinhos, tanto em âmbito econômico como educacional. O governo municipal de Chapadinha, a partir de 2000, teve como uma de suas principais metas a valorização e qualificação dos profissionais da educação. Tal medida, oportunizou que professores com magistério de nível médio ingressassem em uma Instituição de Ensino Superior, fato que mudou a educação municipal.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha (SEMED), em 2005 havia o total de 265 docentes formados pela Universidade Estadual do Piauí através do convênio celebrado com a Prefeitura Municipal. Desse total, 50 possuíam formação em

Letras, 35 em Matemática, 50 em História, 100 em Pedagogia e 30 em Ciências Biológicas. (SEMED, 2008)

Tabela 2 – Docentes formados em nível superior em 2005

Formação	**Docentes**
Letras	50
Matemática	35
História	50
Pedagogia	100
Ciências Biológicas	30
Total	**265**

Fonte: SEMED, 2008. (Elaborado pela autora)

Baseado nos dados da SEMED, na Tabela 3 pode-se observar que em 2012 a Rede Municipal de Ensino possuía 952 professores, desse total, 679 possuíam habilitação, sendo que 385 possuíam formação em Pedagogia, 294 professores possuíam licenciatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Havia ainda, 273 não eram habilitados para o ensino, 41 professores com Curso Médio/Normal e 65 professores não possuíam formação para exercício na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

Tabela 3 – Formação Profissional dos Docentes

HABILITADOS		**NÃO HABILITADOS/LICENCIADOS**			
Pedagogia Ed. Infantil e Anos Iniciais do E. Fund.	Licenciaturas Anos Finais do Ens. Fund.	Curso Médio/Normal	Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ens. Fund.	Anos Iniciais do Ens. Fund. Cursando	Anos Finais do Ens. Fund./ Cursando
385	294	41	65	102	65
TOTAL DE DOCENTES = 679		TOTAL DE DOCENTES = 273			

Fonte: SEMED (2012, p.6)

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental havia 102 professores que estavam cursando e ensino superior, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 65 professores encontravam-se em processo de formação. Desse modo enfatiza-se que os professores "fizeram sua formação inicial (graduação) através de convênios (nesta gestão e anteriores a ela) assinados com as Instituições Formadoras Universidade Estadual do Piauí – UEPI, Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP". (SEMED, 2012, p. 6). Percebe-se ainda que somente

106 professores não eram habilitados, sendo que 167 professores embora não fossem licenciados encontravam-se em processo de formação.

Tabela 4 – Caracterização de docentes e matrículas da Educação Básica da Rede Municipal de Chapadinha

Nível de Ensino	Docentes Unidade	Matrículas Unidade
Rede Municipal de Ensino (Ensino Pré-escolar)	81	2.940
Rede Municipal de Ensino (Ensino Fundamental)	539	14.048
Total	620	16.988

Fonte: Dados do IBGE, 2014 (Elaborado pela autora)

Segundo o IBGE (2014) atualmente o município de Chapadinha possui docentes, sendo que 620 são pertencentes à Rede Municipal de Ensino. Vale ressaltar que 81 desses docentes atuam no Ensino Pré-escolar e 539 atuam no Ensino Fundamental. Diante disso as matrículas representam-se em 16.988 na Rede Municipal de Ensino, dentre elas 2.940 foram no Ensino Pré-Escolar e 14.048 no Ensino Fundamental.

Tabela 5 – Quantificação das matrículas na Escola A

Níveis e Modalidades	Matrículas Unidade
Ensino Fundamental (Anos Iniciais do 1º ao 5º ano)	181
Ensino Fundamental (Anos Finais do 6º ao 9º ano)	412
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	87
Total	680

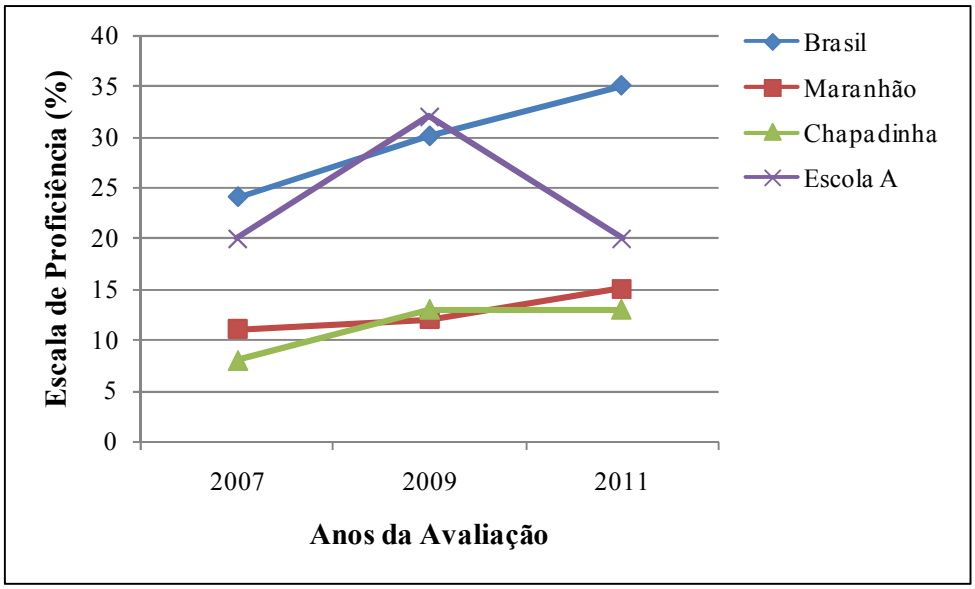
Fonte: Dados do Inep, 2014 (Elaborado pela autora)

A Escola A, localiza-se na zona urbana do município de Chapadinha, possuindo 57 funcionários. Possui 680 matrículas no total, sendo que 181 são nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 412 matrículas nos anos finais e 87 matrículas na EJA. A alimentação é fornecida durante o período de aula, a escola possui água filtrada e energia fornecidos pela rede pública. (INEP, 2014).

A sua infraestrutura contempla banheiro, cozinha, laboratório de informática, sala para a diretoria, e sala para os professores. Vale ressaltar que o laboratório de informática possui dezenove computadores para os alunos e um para o uso administrativo, com internet

banda larga. A escola conta com equipamentos como aparelho de DVD, impressora e televisão. (INEP, 2014).

Gráfico 1 – Escala de Proficiência da Escola A



Fonte: Dados do Inep, 2014

A partir do Gráfico 1 pode-se observar o crescimento da escala de proficiência ao longo dos anos, de 2007 para 2011, realizado na Escola A. Mensurando a avaliação da Prova Brasil em 2007, a Escola A apresenta 20% na Escala de Proficiência, revelando uma escala menor quando comparado com Escala de Proficiência do Brasil representando por 24%, mas quando é comparado com a Escala do Maranhão e de Chapadinha, sendo 11% e 8% respectivamente, a Escola A apresenta melhor desempenho. (INEP, 2014).

Em 2009 a Escola A apresenta a Escala de 32%, superando a do Brasil, Maranhão e Chapadinha, que foi de 30%, 12% e 13% respectivamente. Em contraponto no ano de 2011, a Escola A reduz 12 pontos percentuais, resultando na Escala de 20%, sendo que no total de 62 alunos, 12 demonstraram aprendizado adequado.

O Brasil e o Maranhão aumentam a Escala em 35% e 15% respectivamente, sendo que no Brasil o total de 1.879.146 de alunos, 652.149 demonstrou o aprendizado adequado e o Maranhão dos 92.349 de alunos, 13.497 apresentou o mesmo desempenho, enquanto que Chapadinha permanece na Escala de 13%. (INEP, 2014).

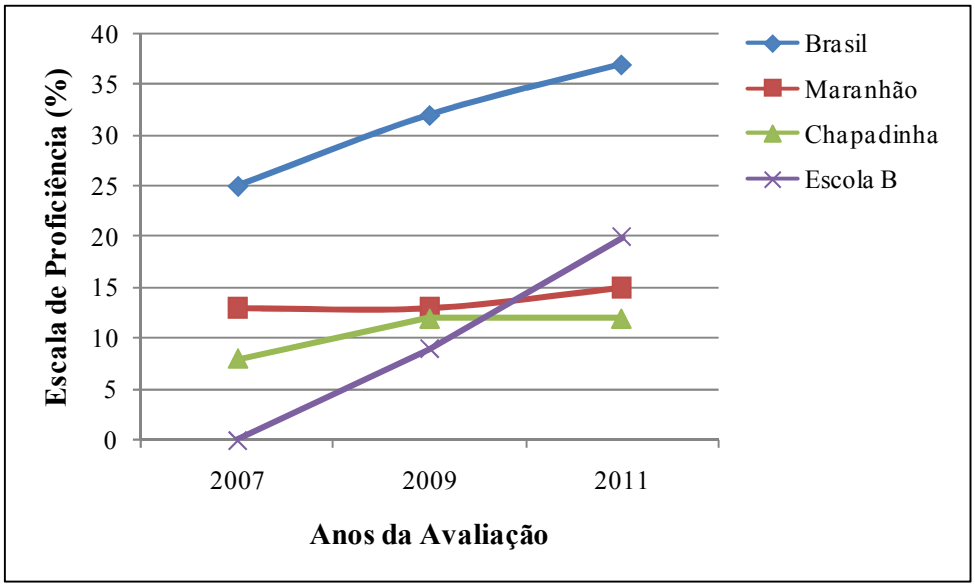
Tabela 6 – Quantificação das matrículas na Escola B

Níveis e Modalidades	Matrículas Unidade
Ensino Fundamental (Anos Iniciais do 1º ao 5º ano)	378
Total	378

Fonte: Dados do Inep, 2014

A Escola B, também localiza-se na zona urbana do município, tem 33 funcionários disponíveis. Possui 378 matrículas no total, sendo todos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola oferece merenda escolar. A energia é fornecida pela rede pública e a água por um poço artesiano. A sua infraestrutura é composta por banheiro, cozinha, quadra de esportes e sala para a diretoria. A escola possui impressora e televisão como equipamentos. Lembrando que a escola possui um computador para uso administrativo. (INEP, 2014).

Gráfico 2 – Escala de Proficiência da Escola B



Fonte: Dados do Inep, 2014

A Escola B no ano de 2007 apresenta 0% quando comparado com a Escala de Proficiência do Brasil, Maranhão e Chapadinha, 25%, 13% e 8% respectivamente. Sendo que no ano de 2009 a escola sobe nove pontos percentuais, resultando em 9%, apresentando o maior aumento quando relacionado com a Escala do Brasil e Chapadinha, sendo de 7 e 14 pontos percentuais, e o Maranhão permanece com o mesmo Índice. (INEP, 2014).

Já em 2011 a Escola B destaca-se novamente com o aumento de 11 pontos percentuais, totalizando em 20%, sendo que dos 49 alunos, 10 demonstraram o aprendizado

adequado, apresentando percentuais maiores que o Brasil, Maranhão e Chapadinha. Vale ressaltar que o movimento Todos Pela Educação estabeleceu a meta de que até 2022, o percentual dos alunos que devem apresentar aprendizado adequado deve ser de 70%. (INEP, 2014).

4.2 A formação docente e a docência sobre a ótica dos sujeitos da pesquisa

4.2.1 Formação Inicial

A formação docente contribui significativamente na ação pedagógica. Além de ser uma exigência, a formação de nível superior, é discutida e enfatizada em âmbito nacional desde a Constituição Federal, LDB, PNE, PDE e DCN, que definem a educação brasileira.

Tabela 7 – Área de Formação dos sujeitos pesquisados

Sujeitos Pesquisados	Área de Formação
D1	Magistério de Nível Médio
D2	Licenciatura em Pedagogia
D3	Licenciatura em História
D4	Licenciatura em Pedagogia
D5	Licenciatura em Letras
D6	Licenciatura em Letras
D7	Licenciatura em Pedagogia
D8	Licenciatura em Pedagogia
D9	Licenciatura em Pedagogia
D10	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Desse modo, dos professores pesquisados nove possuem formação em Ensino Superior e um possui Magistério. Esse fato não desqualifica o D1, porque o Magistério também o habilita para a atuação nos iniciais do Ensino Fundamental. Enfatiza-se que no PNE 2011-2020 (BRASIL, 2011), define que até 2020 os professores em exercício possuam a formação específica em nível superior na área que atuam.

Vale ressaltar que desses professores, três não possuem a formação adequada para exercer docência nos iniciais do Ensino Fundamental, sendo elas a formação em História e

Letras, que possuem habilitação para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Esses dados vêm de encontro com o que diz a LDB 9394/96 que destaca no artigo 62 que "a formação de docentes [...] far-se-á em nível superior [...]." e, ainda enfatiza, no artigo 61, inciso II "[...] diploma em pedagogia [...]." (BRASIL, 2014, p. 11). A partir disso dessa constatação percebe-se que sete dos sujeitos pesquisados, dentre eles, seis em Pedagogia e um em Magistério de nível médio possuem habilitação adequada, e que a maioria possui formação em Nível Superior.

4.2.2 Aprendendo a Ensinar

A prática do professor define-se na docência. Isso implica dizer que os professores além de ensinar aprendem nesse processo de construção de conhecimento. Tardif e Lessard (2009, p. 133) destacam que "o ensino é uma concepção cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe." Entende-se que o professor deve planejar o seu tempo, porque seu compromisso com a educação extrapola a carga horária da jornada de trabalho semanal refletindo diretamente na sua experiência docente.

Tabela 8 – Tempo de Docência dos sujeitos pesquisados

Sujeitos pesquisados	Tempo de Docência
D1	30 anos
D2	17 anos
D3	17 anos
D4	11 anos
D5	6 anos
D6	17 anos
D7	8 anos
D8	22 anos
D9	3 anos
D10	18 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na tabela 8 pode-se observar o tempo de docência de cada professor, o D1 apresenta a maior quantidade, trinta anos, e o D9 apresenta o menor tempo três anos. A maioria dos sujeitos pesquisados possui bastante tempo de docência, apresentam tempo médio de 14,5 anos.

Tal fato, agrega ao professor muito conhecimento sobre as práticas de ensino e variadas experiências na educação, possibilitando o favorecimento na sua preparação, definindo sua autonomia. Nesse sentido Masetto (1996, p. 36) afirma que "aceitar a aula como este espaço de convivência [...] é assumir a dimensão humana desta aula e do processo de aprendizagem que nela ocorre". A transformação que ocorre com o professor é definida pelo que ele é capaz de conviver e construir.

Portanto, a docência exige uma formação pessoal e profissional, porque isso será vivenciado em sala de aula. Nessa mesma linha de entendimento o Gestor A destaca que a formação do professor o *"qualifica para os novos desafios escolares e projeta inovações pedagógicas para enfrentar os obstáculos do processo de ensino escolar*". O Gestor B acrescenta, *"é importante a formação para que ele possa saber o que deve fazer em seu trabalho"*.

Esse é um dos elementos necessário para que na docência ocorra interações significativas. O D2 enfatiza *"por meio da minha graduação adquiri métodos para enriquecer e melhorar a minha prática pedagógica"*. E o D4 complementa *"através da minha formação eu tive uma visão de mundo e fez com que eu entendesse melhor os meus alunos na sala de aula e os problemas que a maioria trazem de casa"*.

Nesse sentido o professor é capaz de apresentar melhores desempenhos na sala quando possui uma formação adequada. "O processo de aprendizagem se realiza através do relacionamento interpessoal muito forte entre alunos e professores [...]. Cria-se um clima afetivo, responsável, em muitos aspectos, pelo sucesso (ou fracasso) da aprendizagem" (MASETTO, 1996, p. 14). Isso é percebido de imediato quando o professor no exercício da docência utiliza a dedicação e seus valores emocionais.

Em relação a esse processo de aprendizagem dos alunos e as avaliações que ocorrem durante o processo o D1 ressalta que esse progresso é *"acompanhado em cada atividade realizada, observando onde existe dificuldade e interagindo junto a família"*. Já o D6 enfatiza que ocorre, *"por meio de avaliação que se desenvolve como processo contínuo dentro da sala de aula"*.

Acredita-se que a avaliação dos alunos ocorre constantemente, onde além das avaliações escritas, os professores estabelecem critérios avaliativos que auxiliam na

construção de aprendizagem. Cabe ainda destacar as expressões de dois sujeitos pesquisados que definem esse processo de aprendizagem e avaliação. O D7 assume como *"continuamente"*, e o D10 *"avaliações",* diante do que foi dito, os sujeitos adotam posturas diferenciadas diante da aprendizagem e critérios de avaliação dos alunos.

Além disso, um dos fatores que deve persistir na prática docente é o planejamento, pois orienta e define o que vai ser ensinado e como será ensinado. Permite que os professores adotem uma postura que contribua para o sucesso de sua prática de ensino. Quando questionados o Gestor A e o Supervisor A afirmam que o planejamento é realizado *"mensalmente"*, e o Gestor B e o Supervisor B enfatizam *"quinzenalmente"*. Entretanto, as falas dos professores apontam outra realidade. Destaca o D3, *"é feito através da capacidade dos alunos"*, em seguida ressalta o D5 *"em coletividade com os outros profissionais docentes da escola"*.

Nesse entendimento Zabala (1998, p. 143) destaca que "a organização dos conteúdos na escola deu lugar a diversas formas de relação e colaboração entre diferentes disciplinas". Desse modo, percebe-se a diversidade que existe no processo de planejamento e que se refere à prática docente. Para Libâneo (2008, p. 149),

> O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada [...] o processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões [...] precisam formular objetivos, ter um plano de ação, meios de execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam [...].

Reforça-se essa abordagem com as seguintes falas sobre quando o planejamento é realizado: D6 *"bimestralmente acompanhado de rotina e especialistas"*. O D7 responde *"todas as semanas"* e o D9 *"bimestralmente na escola com a presença de todos os docentes e o especialista"*. Nota-se o desencontro de informações entre todos os sujeitos pesquisados, cada um aborda diferentemente o planejamento.

Vale lembrar que os especialistas possuem a função de auxiliar os professores no planejamento, nas ações conjuntas. Sendo que a colaboração de professores com supervisor deve ocorrer quinzenalmente, mensalmente e bimestralmente, com o intuito de definir objetivos gerias e orientações. Esse momento de planejamento deve acontecer todos os dias, partindo da ação individual de cada professor, porque ele é que conhece as particularidades de seus alunos, na tentativa de buscar e definir as melhores ações.

Os professores quando questionados sobre a utilização de tecnologias durante a aula, oito deles confirmaram, e destacaram o aparelho de DVD, televisão e microsistem. Já o

D9 e o D10 não utilizam. Cabe destacar a fala de Campos (2010, p. 55) "é inconcebível a melhoria da escola se não houver uma profunda mudança de mentalidade dos professores.". Esses professores precisam adotar uma postura mais ousada para que a transformação aconteça em passos mais largos. Sabe-se que durante o processo educacional dos alunos, os pais exercem muita influência, seja ela positiva ou negativa. Além disso, os próprios pais podem auxiliar os professores nas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos alunos.

Os professores foram indagados sobre a relação dos pais com o desempenho dos filhos, oito professores, confirmaram a relação com os pais, porém dois desses professores não possui essa relação, sendo eles, o D6 e o D10. A última fala denuncia a fragmentação desse processo de ensino, que deveria apresentar mais empenho pelos professores.

4.2.3 Formação Continuada

Os sujeitos da pesquisa também foram questionados sobre a formação continuada ficando evidente que todos os Gestores, Supervisores e Professores sabem que a Secretaria Municipal de Educação oferece cursos de formação. Cabe enfatizar as falas de alguns professores acerca dos cursos oferecidos.

O D1 revela que a formação continuada do município *"contribui muito, mas precisamos de mais um tempo, ou seja, de cursos mais extensos para que tenham mais proveito"*. O D2 enfatiza: *"devemos estar sempre descobrindo novos métodos para melhorar no processo de ensino e aprendizagem"*. Outros professores expressam opiniões contrárias como o D4 *"os mesmos deixam muito a desejar"* e o D6 *"nem sempre, às vezes deixam a desejar"*.

Seguindo a linha de pensamento Libâneo (2008, p. 229):

> Também fazem parte das práticas de formação continuada aquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional. [...].

Ainda assim, quando foram questionados se já fizeram algum curso de formação por iniciativa própria, seis professores responderam que não, e quatro professores enfatizaram uma opinião diferenciada e terão suas falas destacadas a seguir. O D1 destaca: *"já, bastante, pois cada curso que aparece eu faço para completar minha bagagem"*. O D5 complementa:

"sim, formação de pós-graduação". O D7 afirma: *"alfabetização e letramento"*. E o D8 acrescenta: *"curso de especialização em planejamento escolar e gestão"*.

As formações que ocorrem dentro e fora da jornada do trabalho, configuram a formação continuada, possibilitando que o professor reflita e compreenda as mudanças, estabelecendo atitudes para enfrentá-las, com propostas inovadoras implicando em um aperfeiçoamento constante.

4.2.4 A Concepção de ser professor

A definição do que é ser professor apresenta várias nuances, sobretudo, porque cada professor é capaz de recriar sua realidade realçando as diferentes aprendizagens que cada um possui.

Diante dessa abordagem o Gestor A ressalta, é *"valorização, respeito e dignidade humana"* e o Gestor B destaca *"é ensinar"*. Os supervisores também contribuíram para a definição do que é ser professor: o Supervisor A colabora, *"valorização, respeito e profissão"* e o Supervisor B complementa, *"é colaborar na formação dos alunos"*. Todas as informações enfatizadas são válidas, vale lembrar que existem outras definições como dedicação com os alunos e no preparo das aulas, humildade para compreender as dificuldades encontradas, responsabilidade com a aprendizagem, ter sabedoria e também ser capaz de permitir mudanças.

> Não é fácil ser professor. E muito do que o docente é, como professor, foi construído pelo acúmulo das situações da vida, em que se fez como pessoa, na qualidade de indivíduo; do que é aprendido à medida que se amadurece como sujeito. Não basta o que se aprende na universidade para ser professor. É preciso ficar atento à vivência das relações sociais e aos laços e conflitos que nos definem como seres humanos. É difícil ensinar e aprender a sensibilidades. (CAMPOS, 2010, p. 115).

As afirmações acima apontam e caracterizam o "ser professor", com o propósito de uma definição geral acerca da temática. Serão a seguir, relatadas todas as falas dos sujeitos pesquisados, que vão definir os professores muito além do que as narrativas anteriores. Inicia-se pela Escola A, onde os docentes destacam:

> *"É escolher uma profissão, uma longa caminhada de desafios, pois cada dia temos que nos preparar para encontrar meios de formar cidadãos capazes de viver e desenvolver suas atitudes sociais"*. [D1].
>
> *"É o transmissor de conhecimentos, tendo como responsabilidade, compromisso. Pesquisador, orientador e formador de opiniões"*. [D2].
>
> *"É ser aquele que se põe em prática tudo que sabe e procura saber, se especializa cada vez mais e mãe ao mesmo tempo"*. [D3].

> *"É ser um eterno aprendiz, é ser humilde, e ter respeito pelo o que faz. Embora esse nosso fazer cada dia esteja menos valorizado"*. [D4].
>
> *"É ser um contribuidor na formação de indivíduos conscientes e responsáveis para a promoção de uma sociedade justa*. [D5].

Nesse sentido, na Escola B, os docentes afirmam,

> *"É ser mediador, capaz de preparar o aluno para a construção da sua própria cidadania"*. [D6].
>
> *"É ser capaz de transformar"*. [D7].
>
> *"É ser um eterno trabalhador, e não ser reconhecido pelo seu trabalho, mas é um eterno apaixonado pelo que faz"*. [D8].
>
> *"O professor é aquele que prepara o aluno para o trabalho, para a cidadania e para o mundo"*. [D9].
>
> *"É ensinar o aluno"*. [D10].

Por meio dessas narrativas pode-se inferir que cada sujeito pesquisado possui uma definição particular sobre o que é ser professor, caracterizando e fazendo refletir em suas falas como cada um exerce sua docência. Campos (2010, p. 113) afirma, "por isso não se compreende a docência como uma profissão. A docência se faz por um ofício: o ofício de ensinar, de educar, de formar integralmente a pessoa." A partir do enfrentamento das narrativas, percebe-se a complexidade do exercício da docência, e o quanto elas marcam profundamente as vidas dos sujeitos de um ofício.

5 CONCLUSÃO

Frente às exigências educacionais atuais os professores são cobrados diariamente, a fim de garantir um ensino de qualidade. A formação inicial e continuada está diretamente relacionada com a prática docente, que permitem a construção de saberes necessários para a efetivação do ensino e da aprendizagem dos alunos. Desse modo, objetivando analisar a contribuição da formação inicial e continuada para o exercício da docência, desenvolveu-se o presente estudo intitulado "Sujeitos de um oficio" embasados no processo de formação inicial e continuada vivenciados pelos sujeitos, registros documentais e a literatura sobre o tema, como fonte de dados.

No decorrer da pesquisa percebeu-se que o debate acerca do tema vem ganhando visibilidade, principalmente quando se trata da importância dos saberes. Dada a problemática em questão, constatou-se que durante todo o percurso histórico ocorreu uma grande evolução quando se trata da qualificação profissional. Inicialmente somente os que sabiam ler, escrever e contar se tornavam aptos para exercer a docência, posteriormente os professores tiveram que acompanhar o ritmo do crescimento e expansão mundial, com isso, as exigências também aumentaram.

No Brasil a legislação ressalta enfadonhamente as exigências para o exercício da docência, na formação inicial e continuada, devidamente descritos, em destaque a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Plano Nacional de Educação (2001-2010/2011-2020), Plano de Desenvolvimento da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referencias para a Formação dos Professores, que anualmente apontam metas para minimizar o número de professores não habilitados, orientando e destacando os conhecimentos específicos que fazem parte da habilitação dos professores para a atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental e a definição dos saberes necessários para esse fim.

A Rede Municipal de Ensino de Chapadinha apresenta dados satisfatórios em relação a qualificação dos professores em exercício, que foi efetivada por meio de convênios firmados com a Universidade Estadual do Piauí e a Faculdade do Baixo Parnaíba.

No que se refere às considerações apontadas nas proposições inicialmente levantadas mediante a indagação "Em que medida os saberes construídos na Formação Inicial e Formação Continuada contribuem para o exercício da docência?". Os professores da Escola A e da Escola B em sua maioria possuem habilitação para o Magistério e formação inicial em Pedagogia de acordo com as exigências legais da educação. Porém os demais professores

possuem formação inicial, mas não com a habilitação específica para esse nível de ensino, desse modo os conhecimentos específicos se tornam fragilizados diante da realidade da sala de aula.

Os professores pesquisados apresentam tempo médio de docência bastante razoável, fato importante para auxiliá-los, contribuindo nas tomadas de decisões na sala de aula, ocorrendo à identificação das experiências educativas e compreendendo a ação docente. Reconhecem que a formação inicial é indispensável para fundamentá-los no ensino, e que a avaliação da aprendizagem deve ocorrer constantemente, destacando o planejamento como processo norteador das ações. Utilizam tecnologias durante as aulas, se relacionam com os pais e incentivam-nos para que acompanhem o desempenho dos alunos. Destacam a participação nas ações de formação continuada oferecida pelo município, porém, poucos a fazem por iniciativa própria, reafirmam as contribuições na docência e analisam, particularmente, a formação continuada.

Nesse estudo a pesquisa permitiu constatar dados satisfatórios, onde a passos curtos as escolas trilham junto com a Rede Municipal de Ensino a qualificação dos professores em exercício. Cabe ressaltar que os saberes construídos na Formação Inicial e Continuada refletem diretamente na atuação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Chapadinha, tornando-os, sujeitos de um ofício.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores**: pensar e fazer. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ANGHER, Anne Joyce (org.). **Vade Mecum Acadêmico de Direito**. 9. ed. São Paulo: Rideel, 2009.

ANTUNES, Celso. **Trabalhando valores e atitudes nas séries iniciais:** para crianças de seis a dez anos de idade. Petrópolis: Vozes, 2010.

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAZARRA, Lourdes; CASANOVA, Olga; UGARTE, Jerónimo García. **Ser professor e dirigir professores:** em tempos de mudança. São Paulo: Paulinas, 2006.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo**: (Lei N. 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Brasília, 2002.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020:** metas e estratégias. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2014.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência.** São Paulo: Paulinas, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto et al. **Formação continuada e gestão da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática:** Embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREITAG, Barbara. **O indivíduo em formação:** diálogos interdisciplinares sobre educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estados.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>. Acesso em: 12 jul. 2014.

IBGE. **Atlas do Maranhão.** Rio de Janeiro, Governo do Estado do Maranhão. 1984. p.104.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Coordenadoras: Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia**: teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores:** da função de ensinar ao resgate da educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LARANJEIRA, Maria Inês. **Da arte de aprender ao ofício de ensinar**: relato, em reflexão, de uma trajetória. Bauru: EDUSC, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MASETTO, Marcos. **Didática:** a aula como centro. 3. ed. São Paulo: FTD, 1996.

NORONHA; RIBEIRO; XAVIER. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: ___. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selama Garrido et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Didática e formação de professores:** percursores e perspectivas no Brasil e em Portugal. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade.** Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil:** (1930/1973). 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. **Interdisciplinaridade na sala de aula.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. **Relatório de ações e metas no exercício de 2005-2008.** Chapadinha: SEMED, 2008.

_____. **Relatório de ações e metas no exercício de 2009-2012.** Chapadinha: SEMED, 2012.

SOUZA, Neusa Maria Marques de et al. **História da educação.** São Paulo: Avercamp, 2006.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento:** subjetividade, prática, e saberes no magistério.In: CANDAU, V. M.(Org). Didática, currículos e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: D P& A, 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber:** Esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria & Educação. nº 4. Porto Alegre: Pannônica Editora, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

VAGULA, Edilaine. O professor, seus saberes e sua identidade. **Rev. Cient. Fac. Lour. Filho.** v. 4, n. 1, 2005. p. 103-116.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE

ESCOLA:

AREA DE FORMAÇÃO:

ANO:

1º - Quanto tempo de magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

_____

_____

2º - Você acha que a sua formação/graduação o preparou para o exercício da docência?

_____

_____

_____

3º - Você acompanha a progressão de aprendizagem dos seus alunos? Como?

( ) Sim ( ) Não

_____

_____

4º - Como se dá o planejamento das aulas/atividades desenvolvidas na sala de aula?

_____

_____

_____

5º - Você utiliza novas tecnologias na aula? Qual?

( ) Sim ( ) Não

_____

_____

_____

6º - Os pais participam e são informados sobre a evolução de seus filhos?

( ) Sim ( ) Não

7º - Você faz algum curso de formação continuada?

( ) Sim ( ) Não

8º - Os cursos de formação continuada oferecidas pela s escola ou SEMED são suficientes para auxiliá-lo nas atividades de sala de aula?

_____

_____

_____

9º - Além dos cursos oferecidos pela direção (SEMED), você já fez outros por iniciativa própria? Quais?

_____

_____

_____

10º - O que você acha o que é ser professor?

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO GESTOR/SUPERVISOR

ESCOLA:

1º - Você acha que a formação do professor influência no seu trabalho na sala de aula?

_____

_____

_____

2º- Como acontece o planejamento dos professores na escola?

_____

_____

_____

3º- A escola/SEMED oferece formação continuada para os professores?

_____

_____

_____

4º- Você acha que a formação continuada oferecida pela SEMED é suficiente para auxiliar os professores no exercício da docência?

_____

_____

_____

5º- Qual sua sugestão para que o professor desempenhe bem o seu trabalho em sala de aula?

_____

_____

_____