



A FORMAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DO PROFESSOR DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THEORETICAL AND PRACTICAL TRAINING OF THE FIRST YEARS OF TEACHING TEACHER

Ivanilda dos Reis Almeida*, Guilherme Saramago de Oliveira* e Anderson Oramisio Santos*.

Palavras-chave
Formação
Docente.
Fundamentos
Metodológicos.
Preparação
Profissional.

Resumo: Este artigo, parte de uma pesquisa bibliográfica, apresenta as principais ideias sobre a formação teórica e prática do docente que atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Inicialmente aborda questões sobre a organização e funcionamento do Ensino Fundamental, para posteriormente descrever e analisar os fundamentos didáticos e metodológicos que norteiam a preparação profissional do professor para o exercício do magistério nos anos iniciais. O texto enfatiza os professores formativos dos docentes e os impactos destes processos na organização e desenvolvimento da prática pedagógica e na qualidade de ensino.

Keywords
Teacher
Education.
Methodological
Foundations.
Professional
Preparation.

Abstract: This article, part of a bibliographic research, presents the main ideas about the theoretical and practical training of the teacher who works in the first years of Elementary School. Initially, it addresses questions about the organization and functioning of Elementary Education, to later describe and analyze the didactic and methodological foundations that guide the professional preparation of teachers for the exercise of teaching in the early years. The text emphasizes the teachers' training teachers and the impacts of these processes on the organization and development of pedagogical practice and on the quality of teaching.

Palabras clave:
Educación del
profesorado.
Fundamentos
metodológicos.
Preparación
profesional.

Resumen: Este artículo, que forma parte de una investigación bibliográfica, presenta las principales ideas sobre la formación teórica y práctica del docente que trabaja en los primeros años de Educación Primaria. Inicialmente, aborda cuestiones sobre la organización y funcionamiento de la Educación Primaria, para luego describir y analizar los fundamentos didácticos y metodológicos que orientan la preparación profesional de los docentes para el ejercicio de la docencia en los primeros años. El texto enfatiza la formación docente de los docentes y los impactos de estos procesos en la organización y desarrollo de la práctica pedagógica y en la calidad de la enseñanza.

* Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution 4.0

1. Considerações iniciais: panorama do Ensino Fundamental no Brasil

Para melhor compreensão do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se essencial que se conheça essa modalidade de Educação, na qual os docentes exercem suas funções e colocam em prática os seus saberes, na compreensão de que



são condizentes com esse nível de ensino.

O Ensino Fundamental pode ser considerado o meio escolar pelo qual as pessoas ingressam na escola, para se desenvolver, para adquirir um aporte de conhecimentos essenciais para a vida e competências cognitivas, de forma a conviver e interagir com os novos ambientes repletos de informações, e a partir dessa interação, continuar aprendendo de maneira eficiente.

Nos dias atuais, o Ensino Fundamental representa uma das etapas da Educação Básica, ou seja, o nível intermediário entre a Educação Infantil e o Ensino Médio. A Educação Básica, a partir das Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) passou a ser organizada em etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental obrigatório e Ensino Médio. De acordo com os instrumentos legais, a Educação Básica foi estruturada visando à melhoria da qualidade; ao exercício da cidadania; aos meios para que os alunos possam progredir no trabalho, nos estudos posteriores e à redução das desigualdades sociais. Logo, consideram-se os princípios da equidade, da valorização da diversidade, dos direitos humanos, da gestão democrática do ensino público, da garantia de padrão de qualidade, acessibilidade, igualdade de condições para o acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar.

Entre os avanços e retrocessos da Educação Básica no Brasil, esse nível de ensino foi consolidado pela Lei 9.394 de 1996, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Plano Nacional de Educação - PNE em junho de 2014 (BRASIL, 2014). Outros documentos, de elevada relevância, foram integrados a estes, visando à concordância com a Constituição Nacional e com o Estatuto da Criança e do Adolescente para que seus direitos fossem resguardados na Educação, na observância das legislações que os protegem.

Nesse sentido, o primeiro nível de acesso habitual ao Sistema de Educação no Brasil contemporâneo inicia-se pela Educação Infantil, ou seja, ela representa a primeira etapa da Educação Básica, sendo ofertada nas creches e nas pré-escolas para as crianças da faixa etária entre zero a cinco anos. As Diretrizes Curriculares que as regem foram definidas pela Resolução nº 5 em 17 de dezembro de 2009, na compreensão de que a Educação Infantil é dever do Estado, respeitando os direitos de Educação pública, gratuita e de qualidade e sem necessidade de seleção (BRASIL, 2009).

Atualmente, a proposta curricular da Educação Infantil observa as orientações contidas no PNE, que elegeu três princípios para esse ensino: o de abordagem teórica para sustentar o desenvolvimento integral das crianças; a abordagem metodológica que priorize o lúdico, a

cultura, a formação integral e a abordagem pedagógica que favoreça a construção do conhecimento das crianças de maneira efetiva.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica no Brasil, com duração mínima de três anos. Dentre as suas finalidades descritas na LDB 9394/96, em seu artigo 35º, consta que é nesse nível que se dá a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos obtidos nas etapas anteriores, favorecendo aos estudantes, dar seguimento aos estudos para níveis superiores.

Um fato importante a ser mencionado refere-se à publicação da Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017a) que traz à tona outra proposta para o Ensino Médio, promovendo a alteração da LDB 9.394/96 em diversos aspectos. Dentre as propostas de mudanças, as principais alterações podem ser observadas pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a diversificação dos itinerários formativos e a flexibilização dos currículos.

O ambiente atual é polêmico e de inquietude por parte dos profissionais da Educação, principalmente daqueles que atuam diretamente nesse nível de ensino, o que, de certa forma, é compreensível, pois essa é uma reação que normalmente ocorre em processos de mudanças, surgindo expectativas diversas, dúvidas e posições favoráveis ou contrárias à nova proposta. Mesmo havendo compreensão das dificuldades dos processos de mudanças, também é certo que há tempos o Ensino Médio necessitava de uma reorganização, haja vista os dados mostrados pelas pesquisas, que apontam a situação crítica desse nível de ensino no Brasil, e por demonstrar pouca resolutividade.

A própria Carta de Exposição dos Motivos (BRASIL, 2016) de Reorganização do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016) traz em seu texto pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, dados sobre os resultados obtidos pelos alunos que concluíram Ensino Médio, evidenciando que eles se encontram aquém da meta prevista. Segundo a Carta, 41%, dos alunos atingiram péssimos resultados educacionais; 75% dos alunos estão abaixo do esperado em nível de proficiência em Português e em Matemática e 25% se encontram no nível zero de aproveitamento. Ainda menciona que somente 16,5% dos jovens ingressaram no nível superior e 8% cursam Educação Profissional, ou seja, 75% da juventude são desconhecidos pelo Sistema Educacional.

Esses dados, considerados críticos do Ensino Médio, foram alguns dos argumentos utilizados pelas Políticas de Ensino para propor as mudanças em 2017. Talvez uma das maiores críticas a essa proposta se refira à forma pela qual ela foi estabelecida, por meio de

uma Medida Provisória, considerada uma ação autoritária por muitos especialistas da área da Educação. Outro ponto que tem sido questionado é com relação ao termo utilizado “reforma”, haja vista a diversidade de áreas que uma reforma pode abranger, fomentando assim, diversos questionamentos, tais como: juntamente com a proposta de reforma do Ensino Médio, há também um plano que garanta a infraestrutura das escolas para seu bom funcionamento? Já que o Ensino Médio representa uma das etapas do Ensino Básico, quais são os desdobramentos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental? Há propostas para capacitação dos professores? Quais saberes os docentes devem possuir para que consigam acompanhar a nova proposta do Governo? Certamente, algumas respostas se encontram no arcabouço da proposta em questão e serão esclarecidas no decorrer da implementação do novo Plano para o Ensino Médio; já outras terão que ser buscadas nas entrelinhas da proposta, para serem compreendidas.

Embora o Ensino Médio não seja o foco central deste estudo, ele se fez necessário para que se possa compreender, também, as mudanças ocorridas no Ensino Fundamental obrigatório de nove anos, implementadas pelas Políticas Educacionais nacionais há pouco tempo, por meio da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a). Nesse caso, a LDB 9.394/96 é alterada para a formatação de uma nova proposta para o Ensino Fundamental com vistas à sua ampliação de oito para nove anos de duração, incluindo a matrícula de crianças de seis anos de idade.

Todavia, o que se pode perceber é que o processo e as discussões sobre essa proposta tiveram início em 1990, com prazo final de implantação pelos Sistemas Educacionais até o ano de 2010, mas, ainda hoje, buscam-se adaptações desse modelo de ensino, assim como o entendimento das relações entre as ações normativas, com a consolidação do direito ao Ensino Fundamental e o alcance de uma Educação com qualidade (CURY, 2008).

Cury (2008) menciona que, diante das promulgações de diferentes e sucessivas legislações da Educação no Brasil, é possível observar a intencionalidade de aumentar, em anos, o ensino obrigatório no País. Comenta que, em 1961, foi estabelecida a obrigatoriedade de quatro anos do ensino no contexto brasileiro pela Lei nº 4.024/61. Posteriormente, essa legislação foi alterada pela Lei nº 5.692 de 1971, tendo vistas à ampliação da obrigatoriedade de quatro para oito anos, que passou a receber a nomenclatura de Primeiro Grau, devido à fusão dos quatro anos do Ensino Primário e os quatro anos do Ensino Ginásial.

Cury (2008) comenta, sobre a terminologia de “Educação Fundamental”, que em dezembro de 1988, no primeiro projeto da LDB apresentado na Câmara dos Deputados, ele já

trazia em seu texto esse novo conceito:

Art. 16 – A Educação fundamental abrange o período correspondente à faixa etária dos zero aos dezessete anos e tem por objetivo geral o desenvolvimento omnilateral dos educandos de modo a torná-los aptos a participar ativamente da sociedade.

Art. 17 – A Educação fundamental compreende três etapas: Educação anterior ao primeiro grau, de zero a seis anos; Educação de primeiro grau, dos sete aos catorze anos; e Educação de segundo grau, dos quinze aos dezessete anos (CURY, 2008, p. 298).

Essa terminologia continuou sendo citada nos textos legais, já que as mudanças não pararam de acontecer, pois, segundo este autor, tanto o texto do projeto da LDB que foi aprovado em 1990 no mês de junho quanto a versão aprovada em dezembro do mesmo ano, também faziam referências a ela. No ano de 1994, foi adotado o conceito também de Educação Básica, sendo estruturada em três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (CURY, 2002).

Por sua vez, em 1996, sobretudo pela Lei 9.394 que traz o arcabouço das Diretrizes e Bases da Educação – LDB, já sinalizava para a obrigatoriedade do ensino de nove anos e a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Essa intenção tornou-se meta para a Educação nacional, que foi consolidada por meio da aprovação do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001b).

Esta proposta é uma Política Pública que mostrou como intenção a equidade social, com prazo para a finalização da sua implantação até o ano de 2010 em todo o território brasileiro. Com a proposta de inclusão das crianças de seis anos, o Governo Federal também visava à expansão das oportunidades de aprendizagem dos alunos, entendendo que o aluno, ao ingressar mais cedo no Sistema Educacional, poderia ampliar seus estudos. Considerava também que, passando mais tempo no ambiente educacional, os alunos poderiam alcançar maior nível de escolaridade e, conseqüentemente, mais oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2009). Essa proposta pode ser mais bem compreendida na observância dos objetivos do Plano Nacional de Educação e descritos no Guia de Implantação Passo a Passo do Ministério da Educação, ou seja:

[...] a. melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b. estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c. assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

Esses objetivos também são frutos das discussões dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal, já que vinham pensando e discutindo a ampliação de oito para nove anos do Ensino Fundamental, o que culminou na formatação de diretrizes e recomendações a serem observadas pelo Sistema de Ensino, como também, na reorganização do Ensino Fundamental de nove anos, com a obrigatoriedade de matrícula das crianças de seis anos.

Dantas e Maciel (2010, p. 158) mencionam que “[...] de acordo com as publicações do Ministério da Educação, o Ensino de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam”. De acordo com as autoras, tais publicações evidenciam que a opção de implantação do Ensino Fundamental de nove anos tem, no mínimo, dois propósitos: ampliar as oportunidades de aprendizagem na etapa de escolarização obrigatória e garantir que, ao ingressarem mais cedo no Sistema Educacional, eles possam alcançar outros níveis de escolaridade.

Nesse caso, Brito e Senna (2009) postulam que a escolarização é construída historicamente e é uma experiência tão “natural” e cotidiana na vida humana que nem sempre é questionada ou problematizada, porque é vista como algo óbvio. Compreende-se, portanto, que a escolarização deve ser entendida para além dos esforços e recursos empreendidos para a ampliação da oferta de matrículas no Ensino Fundamental, mas entendê-la em suas entrelinhas, inclusive no que se refere ao direito universal dessas crianças à igualdade e à gratuidade.

No plano internacional, de acordo com Brito e Senna (2009),

[...] desde 1948, a Educação é reconhecida como um direito incluído na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ela é o primeiro documento internacional que reconhece que todos os seres humanos têm direitos fundamentais, conforme se pode constatar no seu artigo XXVI: Art. XXVI. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada nesse mérito (BRITO; SENNA, 2009, p. 92).

Desse modo, pode-se dizer que o Ensino Fundamental, tal como se apresenta nos dias atuais, traz consigo as muitas conquistas históricas, facilitadas pelos diversos projetos sociais, que trazem em si a marca da luta por suas consolidações. Mas embora muito já se tenha conseguido em termos dos primeiros anos escolares, como exemplo, o PNE, a ampliação de acesso e a gratuidade, outro fator necessita ser conquistado: a qualidade desse ensino e a sua manutenção, que, aliás, tem sido uma das preocupações dos vários estudiosos da Educação.

Ainda quanto aos ganhos no âmbito da Educação, Brito e Senna (2009) concordam

que a universalização do ensino no Brasil é uma meta que já foi alcançada no Ensino Fundamental, ou seja, consideram que a maior parte das crianças em idade escolar estavam matriculadas. Mostram que, de acordo com Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no ano de 2006 (BRASIL, 2007b) havia cerca de 33,3 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental, entre os quais 29,8 milhões se encontravam matriculados em escolas públicas, portanto 90% desses atendimentos eram realizados pelo poder público e somente 3,4 milhões de estudantes – aproximadamente 10% dos alunos, eram atendidos pelo ensino privado. Isso confirma o parecer de Brito e Senna (2009) quanto à universalização do acesso e sobre o fato dos Estados estarem cumprindo seus compromissos quanto a esse item, conforme os dados estatísticos de 2006 mostrados por elas, no Quadro 1.

Quadro 1 – Matrículas Ensino Fundamental no ano de 2006.

Origem	2006 (em milhões)	%
Alunos matriculados no Ensino Fundamental	33,3	100
Alunos matriculados no Ensino Fundamental matriculados na Rede Pública	29,8	90
Alunos Matriculados no Ensino Fundamental Rede Privada	3,4	10

Fonte: Autoria própria com fundamento em Brito e Senna (2009, p. 94).

Embora as autoras não mencionem os dados referentes ao acesso dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental nesse mesmo período - haja vista que, em 2006, o Ensino Fundamental fora ampliado de oito para nove anos, é possível observar a partir de dados obtidos pelo mesmo Censo INEP que, entre 2005 e 2006, houve um aumento de 47,3% matrículas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, correspondendo um aumento de 429.659 matrículas; dessas, 200.252 correspondem a matrículas das crianças de seis anos de idade. Compreende-se, dessa maneira, que tal reorganização do Ensino Fundamental ao promover o deslocamento das matrículas das crianças de seis anos, da Pré-Escola para o Ensino Fundamental de nove anos, gerou um declínio de matrículas na Pré-Escola, e conseqüentemente, passou a estabelecer uma necessidade de aumento de vagas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, para receber às novas demandas que se tornaram cada vez mais crescentes.

Desse modo, no ano de 2017, o INEP publicou o Censo Escolar da Educação Básica, referente a 2016, de onde se podem obter dados atualizados referentes às matrículas dos alunos no Ensino Fundamental de nove anos, assim como a evolução das matrículas dos alunos nos anos iniciais desse mesmo nível de ensino. De acordo com os dados apresentados

pelo Instituto, embora haja um decréscimo do número total de matrículas no Ensino Fundamental de 2006 (33,3%) em relação a 2016 (27,2%), verifica-se que o percentual de matrículas na Rede Pública, de certa forma, vem mantendo um índice positivo, considerando o percentual de 2006 (90%) e 2016 (82%), também, na observância do cumprimento da universalização do acesso. Ainda se pode observar que dos 27,2 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental de nove anos em 2016, 15,3 milhões de alunos estavam matriculados nos anos iniciais desse nível de ensino, correspondendo a um percentual de 56%.

Quadro 2 – Matrículas alunos no Ensino Fundamental em 2016.

Especificação	2016 (em milhões)	%
Alunos matriculados no Ensino Fundamental de nove anos	27,2	100
Alunos do Ensino Fundamental de nove anos matriculados na Rede Pública	22,3	82
Alunos do Ensino Fundamental de nove anos matriculados Rede Privada	4,9	18
Alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos	15,3 Do total de alunos matriculados no Ensino Fundamental	56 Do total de alunos matriculados no Ensino Fundamental

Fonte: Autoria própria com fundamento em INEP (BRASIL, 2017b, p. 5).

Nesse mesmo sentido, o INEP, no entendimento de uma Educação Básica cada vez melhor, ressalta que ela só obterá bons resultados quando todas as crianças e adolescentes tiverem acesso à Educação, sem reprovações, sem abandono dos estudos e quando elas efetivamente aprenderem (BRASIL, 2017b). A partir desse argumento, foi criado o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, com o propósito de medir dois fatores que, de alguma forma, passam a interferir nos níveis de qualidade do ensino, ou seja, a partir do: rendimento do aluno (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e das médias de desempenho. Os resultados das taxas de rendimento dos alunos são obtidos por meio de Censo Escolar da Educação Básica desenvolvido pelo INEP, já as médias de desempenho, são oriundas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, pela Prova Brasil.

Os resultados das taxas de rendimento e as médias de desempenho são avaliados e consolidados pelo Brasil (2007b), com vistas a diagnosticar o nível de qualidade de cada etapa desse ensino, alertando para a seguinte observação: caso um Sistema de Ensino opte por reter alunos para que esses possam obter melhores notas na Prova Brasil, o princípio do fluxo do aluno para outras etapas também será alterado e, nesse caso, reduz-se o valor do IDEB que irá indicar a necessidade de aprimoramento do nível de ensino apontado como ineficiente. Mas, caso contrário, se a instituição escolar agilizar a aprovação dos seus alunos sem que eles tenham atingindo um nível adequado de compreensão dos estudos, os resultados do processo

avaliativo se mostrarão baixos e refletirão a necessidade de melhoria dessa etapa da Educação.

Portanto, o IDEB reflete um indicador importante de qualidade da Educação Básica no país, atualmente. Para obter os resultados pretendidos, utiliza uma escala entre 0 a 10, tomando como base os princípios da aprovação do aluno e a sua aprendizagem quanto aos conteúdos de Português e Matemática. Nesse caso, o resultado obtido é o que irá impactar o nível de qualidade em que a Educação Básica se encontra. Dessa maneira, a Educação no Brasil, especificamente a Educação Básica, é monitorada por meio de diagnóstico, de forma que seus resultados possam gerar ações políticas no enfrentamento das fragilidades e, conseqüentemente, ampliar as melhorias no Sistema Educacional.

A partir dessa proposta, em 2007, por meio do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007a), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o MEC, visando ao aprimoramento da qualidade da Educação Básica, instituiu para esta, um Sistema de Metas Bienais do IDEB para o período de 2007 a 2021 (Quadro 3).

Quadro 3 – Propostas e Projeções de Médias Nacionais IDEB para 2007- 2021 e Médias alcançadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Origem	Metas IDEB						Médias Alcançadas				
	2007	2009	2011	2013	2015	2021	2007	2009	2011	2013	2015
Rede Pública de Ensino	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,8	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3
Rede Privada de Ensino	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,5	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8

Fonte: Autoria própria com fundamento em dados INEP
Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Diante dos dados apresentados, pode-se dizer que o Brasil tem superado as metas de qualidade estipuladas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando acima do esperado, como é mostrado pelo IDEB até o ano de 2015, haja vista que os resultados referentes ao biênio 2016 a 2017, até esta data, ainda não foram divulgados.

Outro fator importante a ser mencionado é que, ao considerar, para o cálculo dos índices, as notas obtidas pelos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática da Prova Brasil, assim como o fluxo desses alunos para outras etapas de ensino, o INEP detectou, por meio do Censo Escolar de 2016, que há uma diferença significativa entre as taxas de aprovação por série:

No ensino fundamental, há diferenças expressivas entre as taxas de aprovação por série. Apesar de superiores nos anos iniciais, preocupa a baixa aprovação no 3º ano, etapa típica de um aluno de 8 anos de

idade e no final do ciclo de alfabetização. A alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental é meta do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017b, p. 7).

Assim, considerando que a alfabetização assume ponto central da escolarização, como mecanismo importante para o desenvolvimento da autonomia do aluno e base para a aquisição dos demais conhecimentos escolares, torna-se necessário não só investigar as causas da baixa aprovação na etapa do terceiro ano, mas também definir estratégias para superação desse problema visando à garantia da formação da cidadania desses alunos.

Os dados apresentados se mostram relevantes na compreensão de que esses fatores têm abalado a imagem do professor, pois, de acordo com Nóvoa (1998), sobre os professores são colocadas diversas expectativas e a responsabilidade social por esperanças de um futuro melhor. Lelis (2001, p. 44, apud NÓVOA, 1998) diz que os docentes são “[...] culpabilizados por não responderem às exigências da atividade escolar cotidiana”. Segundo esse autor, os docentes estão sempre em meio a um fogo cruzado de poderes e contrapoderes, sem que levem em consideração a sua história de isolamento no interior da sua prática em sala de aula. Alerta sobre,

[...] a necessidade de se superar uma visão de miserabilidade que acabou por envolver os professores e que interfere sobre a ação pedagógica e sobre o *ethos* do magistério das séries iniciais. Somente uma cultura de colaboração, de parceria entre Estado, universidades, organismos da sociedade civil e escolas, respeitosa em relação as ferramentas didáticas que os professores dispõem no espaço escolar poderá contribuir para a administração dos problemas que sociedades como a nossa ainda apresentam e que lhes chegam através dos comportamentos e práticas dos alunos (LELIS, 2001, p. 43, *apud* NÓVOA, 1998).

É importante considerar que as causas das baixas aprovações, principalmente no terceiro ano do Ensino Fundamental, não devem ser julgadas como responsabilidade unicamente dos professores, porque esse fator tem se mostrado como um dos maiores desafios a serem enfrentados por todos os envolvidos no âmbito da Educação, pois implica assegurar um processo educacional construído sob uma multiplicidade de dimensões, que leve certamente em consideração as responsabilidades de cada instância, e ambas, a favor das especificidades da infância, já que os anos iniciais comportam crianças entre seis e dez anos.

Nota-se, portanto, que uma instância apenas não conseguiria tal efeito, no caso dos professores; é necessário que se instalem meios concretos de colaboração, principalmente nos âmbitos governamentais: União, Estados e Municípios, para que as propostas educacionais

possam ser implementadas e efetivadas de forma que não haja perdas na qualidade do ensino ofertado. Nesse caso, a qualidade só será vislumbrada na Educação Básica e, conseqüentemente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à medida que houver pactuações conjuntas que gerem responsabilidades que impactarão na melhoria da qualidade desse ensino.

Todavia, esse processo de importantes mudanças na Educação Básica e no Ensino Fundamental de nove anos reflete-se também na exigência de diferentes adaptações, desafiando as esferas governamentais no que se refere às questões pedagógicas, nos tipos de materiais didáticos utilizados - inclusive os tecnológicos, na formação docente, para que os professores estejam municiados de saberes para lidar com as crianças de seis anos que acabaram de chegar e exigem outros saberes docentes, outros materiais de apoio pedagógico e outras concepções de espaço, de tempo e de propostas de ensino.

No que se refere à nova proposta pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela visa à democratização do conhecimento, de forma que, à medida que o conhecimento é ampliado e o aluno aprender, esse aluno se desenvolverá para os demais níveis de ensino; visa, também, sempre respeitar os tempos, os ritmos e as maneiras de aprender, compreendendo que esses são diferentes para cada realidade e aluno (BRITO; SENNA, 2009).

Brito e Senna (2009) apontam algumas exigências e desafios que o Ensino Fundamental de nove anos ainda apresenta. Como exigências, compreendem que o Sistema Educacional deve garantir o direito das crianças à Educação, que deve estar estruturada adequadamente, de forma que atenda às necessidades dos seus alunos para que tenham períodos dignos de estudo, e garantir também, um projeto pedagógico que abranja conhecimentos diversos, da arte e da vida. As autoras ainda alertam para que o Sistema de Ensino não priorize a Educação apenas como algo instrucional, mas que assuma responsabilidades visando ao aprendizado efetivo.

Embora Brito e Senna (2009) reconheçam que o Brasil avançou rumo à democratização do acesso e da permanência das crianças no Ensino Fundamental, mostrando que 97% das crianças atualmente se encontram na escola, observa-se que o modelo de Educação vigente ainda não tem vislumbrado mudanças efetivas que prezem a promoção da cidadania de seus alunos. Não estão ainda sendo devidamente considerados no processo educativo aspectos importantes que impactam na qualidade de ensino ofertada, dentre as quais: a falta de estrutura física adequada das escolas; a capacitação e valorização de

professores para que eles consigam atender plenamente as especificidades desse nível do ensino; a implantação de práticas pedagógicas que consideram as diferentes características de aprendizagem dos alunos.

Para as autoras, o Sistema Educacional ainda necessita reorganizar o Ensino Fundamental como um todo, em seus nove anos, e não dispor de toda atenção apenas para o primeiro ano. Deve realizar um planejamento eficaz sobre a oferta de vagas, sobre o número de salas de aula, de maneira que atenda adequadamente à demanda de alunos; adequar de forma conveniente os espaços físicos; disponibilizar número suficiente de professores e outros profissionais; adequar o material pedagógico, inclusive utilizando novas tecnologias como apoio da prática, de forma que os alunos não tenham nenhuma perda, pois acreditam que é necessário que se crie no Brasil um outro modelo de referência de qualidade da Educação que realmente possa traduzir de maneira efetiva uma Educação de qualidade para todos os seus alunos.

Kramer (2009, p. 811) diz que “[...] a inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental requer diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras”.

Assim, é essencial que o Sistema Escolar envide esforços para atender também às necessidades – que são sempre emergentes e sinalizadas pelas escolas nas mais diversas áreas, buscando sanar todas as suas carências, assim como primar pelo estabelecimento de diretrizes curriculares que se mostrem coerentes com as singularidades não só das crianças de seis anos, mas também dos demais alunos que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois todos desse nível são crianças.

2. Fundamentos teóricos e práticos sobre a formação docente

A formação docente de forma eficaz é um dos esforços que deve ser priorizado pelo Sistema Escolar, já que se mostra um assunto recorrente nos diferentes debates sobre a Educação, principalmente na contemporaneidade, em que muito se fala sobre a crise da Educação no Brasil, ora sendo culpabilizada pelos baixos níveis de aprendizagem dos alunos, por ser alheia à relação teoria e a prática, por priorizar a racionalidade técnica, e por vezes, pela forma fragmentada de se estruturar. A racionalidade técnica “Consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN 1983, p. 21).

Falar sobre a formação de professores no Brasil é trazer à tona o pensamento de Saviani (2009), de que a formação de professores aflora como um problema. Blanco (2003),

da mesma forma, compreende que a formação de professores é envolvida em meio a diferentes problemáticas, mencionando que:

A formação de professores – especificamente a formação inicial – é um campo onde intervêm distintos estamentos (sociedade, instituições, pesquisadores, formadores de professores, professores, alunos) que se encontram em constante desenvolvimento e permanente evolução. Isso faz com que a formação docente seja vista como problemática (BLANCO, 2003, p. 51).

Embora a autora relacione seus estudos à formação de professores em Matemática, seus postulados são adequados para a compreensão da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que também se tem mostrado um campo de discussão em torno das suas fragilidades.

A autora compreende que um processo – no caso o da Formação Inicial docente, que envolve diferentes elementos, opiniões e intenções que mudam a todo instante, torna-se vulnerável e conflituoso, por não conseguir dar a devida sustentação teórica e prática a todo o arcabouço de situações que se manifestam no contexto escolar. Compreende que, para responder favoravelmente às problemáticas que envolvem a Formação Inicial dos professores, primeiramente, é preciso que se definam programas formativos que consigam responder às necessidades dos diferentes elementos envolvidos e que viabilizem uma formação que dê suporte aos professores para que possam responder às demandas das suas práticas. Ainda menciona que, na Formação Docente, estão envolvidas uma diversidade de linhas de responsabilidades, que devem ser repartidas entre os elementos envolvidos no processo educativo para que a formação docente consiga ser de melhor qualidade. A pesquisa em Educação seria um desses elementos, e a ela se requer que responda às diferentes demandas de suportes teóricos que possam constituir bases eficientes na formação dos professores.

Compreende-se que tanto as discussões de Saviani (2009) quanto as de Blanco (2003) e de outros estudiosos são de extrema relevância, haja vista que, ao levantar os dilemas referentes à formação dos professores, novas e melhores propostas podem surgir, aumentando a probabilidade de elevar a qualidade dos processos formativos, pois compreende-se que, no decorrer da História, se não houvesse um processo reflexivo sobre tais problemáticas, talvez pouco teriam sido desenvolvidos os processos específicos sobre a Formação de professores.

Diante de tais considerações, torna-se necessário conhecer as problemáticas que envolvem o Ensino Fundamental, principalmente dos anos iniciais, que tipo de formação é exigido a esses professores; quem são os professores dos alunos de seis a dez anos de idade. É de fundamental importância essa abordagem na compreensão de que esses professores

estejam adequadamente preparados para lidar com os diferentes aspectos da Educação desses alunos, que, na realidade, são crianças e, como tais, exigem cuidados nos mais diferentes aspectos, seja físico, emocional, cognitivo e outros.

Assim, é preciso refletir para melhor compreender os diferentes aspectos que envolvem as políticas de formação dos professores, pois, para atingir os objetivos e metas definidas por elas, e não serem culpados pelas mazelas da Educação, supõe-se que os programas de formação estejam estruturados e organizados de tal forma que deem suporte aos professores, já que são eles que têm colocado em prática as diversas propostas oriundas das reformas no âmbito da Educação.

Saviani (2009) aponta que, apenas no século XIX é que foi iniciado o processo de criação de escolas com vistas à formação de professores, para ele:

[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009, p. 143).

Ao fazer análise das questões relacionadas à Educação em meio às transformações ocorridas na sociedade no Brasil nos últimos séculos, Saviani (2009) pontua alguns períodos que considera ter contribuído para o desenvolvimento da formação de professores no Brasil (Quadro 4).

Quadro 4 – Períodos e características da formação de professores.

PERÍODO	CARACTERÍSTICAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES
1827 - 1890	Ocorreu apenas um ensaio sobre a formação de professores. Promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras sobre a instrução pública nacional. Proposição de escolas primárias com a adoção do método de ensino mútuo. Os professores utilizavam seus próprios recursos financeiros para formação. O professor que dominasse esse método ensinava os demais para baratear o processo formativo. Obstáculos: Falta de prédios e materiais para colocar em prática o método educativo; Falta de preparação docente.
1890 - 1932	Fundação e expansão do modelo das Escolas Normais; Preparar professores no domínio teórico e prático do método mútuo para a instrução primária; Criação da Primeira Escola Normal no Brasil em Niterói-RJ
1932 - 1939	Criação dos Institutos de Educação para formação de professores com base na experimentação pedagógica – laboratório. Os Institutos de Educação com estrutura de apoio da prática: Jardim da Infância, Escola Primária e Escola Secundária. Modelo prevaleceu até 1971.
1939 - 1971	Institucionalização do Curso de Pedagogia pelo Decreto Lei n. 1190/39. Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) – modifica o Ensino Primário e o Ensino Médio, reorganizando-os em Ensino de Primeiro Grau (8 anos) e Ensino de Segundo Grau (de 3 a 4 anos). Desaparecem as Escolas Normais e em seu lugar institui-se a Habilitação de professores em 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.
1971 - 1996	Habilitação para o Magistério em duas modalidades – 1ª) duração de três anos – professores poderiam lecionar até a 4ª série; 2ª) duração de quatro anos – professores poderiam lecionar até a 6ª série.

	Formação dos professores foi reduzida à habilitação, configurando um quadro precário.
1996 - 2006	Estabelecimento dos Institutos Superiores de Educação – formação mais aligeirada e mais barata (cursos de curta duração). Exigência do nível superior aos professores da Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 nos Art. 62 e 63. Muitos professores não tinham formação para o Magistério.

Fonte: Elaboração Própria com fundamentos em (SAVIANI, 2009).

Diante dos dados apresentados por Saviani (2009), vale mencionar que, por muitas vezes determinados modelos de formação docente foram sendo substituídos por outros na expectativa de ampliar as melhorias nesse âmbito. Enquanto alguns tiveram pouca duração, outros perduram por mais tempo, certamente por diferentes motivos, o que leva a pensar que, os tantos modelos criados não foram suficientes para realizar a tarefa de formação de professores, de forma que esses se sentissem preparados para desenvolverem sua prática, adequadamente.

Saviani (2009) postula que o primeiro estabelecimento de formação de professores foi a Escola Normal, que recebeu esta denominação na França em 1794. No Brasil, a primeira Escola Normal com esse mesmo objetivo foi instituída na cidade de Niterói em 1835. Nesse período, já se fazia a diferenciação entre Escola Normal Superior visando à formação de professores em nível Secundário e Escola Normal Primária, mas o autor comenta que Couto Ferraz considerava essas escolas “[...] onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Comenta que o então Presidente da Província do Rio de Janeiro, em 1849 considerou que o melhor a se fazer seria fechar essas escolas, substituindo-as pelos Professores Adjuntos, ou seja, ajudantes do professor regente de classe. Com essa proposta, a intenção era preparar os novos professores para o exercício da prática, pois à medida que ajudavam os regentes, iam aprendendo a prática da docência e aprimorando os conhecimentos das matérias e das práticas de ensino, e com isso, passou-se a dispensar as Escolas Normais de formação de professores. Mas, de acordo com Saviani (2009) esse projeto não progrediu, visto que as Escolas Normais continuaram a ser estabelecidas em outras regiões, reabrindo suas portas em 1859, com expansão por todo o País.

O caminho percorrido por essas escolas representa um marco importante, na observância de que foram instituídas por legislações e pensadas por intelectuais que defendiam a formação de professores, em caráter público, para atuarem no antigo modelo do Ensino Primário, hoje Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Nóvoa (1986) diz

que cabe a qualquer sociedade, seja ela qual for, a responsabilidade de transmitir entre as gerações um modo coletivo de viver. Da mesma forma, diz que a ela é atribuída a incumbência de municiar os indivíduos para que compreendam o mundo. Para isso, torna-se necessário que os professores estejam bem preparados.

O autor mostra que a Educação, para cumprir essa tarefa, percorreu uma longa caminhada rumo ao desenvolvimento, enfrentando um jogo complexo de interesses, mudanças de conceitos e a maneira de ver o aluno, e principalmente o professor e os processos da sua qualificação.

Saviani (1997) comenta que, em meio a esse processo, surge a reforma estabelecida pelo Decreto nº 3.810 de 1932, em que as Escolas Normais foram substituídas pelas Escolas de Formação de Professores com um currículo mais ampliado, pois, além de contemplar as disciplinas, passou a incluir como laboratório, ambientes de demonstração da prática e experimentação: escolas do Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária.

Nesse contexto, o Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei 1190, de 1939, por ocasião da estruturação da Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse período, foram consolidados os cursos de Filosofia, Química, Matemática, Física, Geografia, História, História Natural, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática. Em seus aspectos iniciais, o Curso de Pedagogia formava bacharéis em três anos. Caso o professor optasse por realizar a Licenciatura, ele teria que se dedicar por mais um ano de estudo no Curso de Didática (VIEIRA, 2008).

Comenta que os professores formados nos Cursos de Bacharéis em Pedagogia poderiam atuar em cargos técnicos no âmbito da Educação no Ministério da Educação, enquanto os professores concluintes do Curso de Licenciatura estariam aptos ao magistério, tanto no ensino secundário, quanto no Curso Normal.

A partir da década de 1940, segundo Vieira (2008), foi possível observar certa necessidade de aumento da área de atuação dos pedagogos. Segundo a autora, nessa ocasião, qualquer pessoa graduada poderia lecionar no Curso das Escolas Normais para formar professores para o magistério no Ensino Primário, ou seja, essa tarefa não era exclusiva dos pedagogos. Assim, visando à ampliação da atuação dos pedagogos, eles foram chamados a atuar também como mestres no Ensino Primário, como também, no Secundário.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 representou o produto de um extenso diálogo entre os que defendiam a privatização do ensino e aqueles que reivindicavam o ensino público. Além dessas discussões, Vieira (2008) aponta que, nesse

período, com a promulgação do Decreto-Lei 4.024, definiram-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo a autora, em decorrência da aprovação desse documento, o Conselho Federal de Educação - CFE estabeleceu o Currículo Mínimo para diversos cursos, inclusive para o Curso de Pedagogia, que foi regulamentado pelo parecer 251/62, que também sinalizou sobre a necessidade de o professor primário ser formado em Curso Superior.

Assim, nesse período, foi sinalizada uma proposta de ensino que nivelou por baixo as escolas de formação superior, devido à organização do ensino de maneira acelerada e mais barata, na formatação de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009).

De acordo com Vieira (2008), o parecer 252 de 1969 aponta para a legalidade da atuação dos pedagogos no Ensino Primário, mas posteriormente reconheceram a prematuridade dessa decisão e, a partir daí, foram definidos alguns estudos como requisitos para a obtenção desse direito por parte dos pedagogos, ou seja, o estágio supervisionado, na compreensão de que os cursos no âmbito da Educação necessitavam de prática nas atividades. Segundo Scheibe (2008), a partir de 1964, o padrão de formação dos professores foi, em grande parte alterado, culminando na promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, pela qual foram definidas as Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º grau, promovendo a união do Ensino Primário com o Ginásial. O Ensino de Primeiro Grau se estruturou de forma obrigatória, em oito anos de duração. O Ensino de Segundo Grau se mostrava com característica profissionalizante e foi por meio dele que se passou a formar professores para atuar no Ensino Primário com Habilitação para o Magistério, tendo como apoio, os estágios e práticas de ensino.

Saviani (2009) ressalta que, no caso da Lei nº 5.692 de 1971, também conferia ao curso de Pedagogia a formação dos Especialistas em Educação, ou seja, os diretores das escolas, os orientadores, supervisores e os inspetores do ensino. Diz que, paralelamente à ordenança dessa Lei, em 1980, desencadeou-se uma reestruturação dos cursos de Pedagogia, que, a princípio, passaram a adotar a idéia de docência, como o fundamento da identidade profissional dos professores. Desse modo, grande parte das instituições de formação buscou atribuir aos cursos de Pedagogia a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau.

Com a publicação da Lei nº 9394 em 1996, diversas frentes de ações foram executadas, com mudanças nos contextos da Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior, mudando assim, as denominações desses cursos, que antes eram conhecidos como: pré-escola, Ensino de Primeiro Grau, Ensino de Segundo Grau e

Ensino de Terceiro Grau.

No entanto, essa Lei propunha uma nova modelagem para a formação dos professores para o exercício da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. No que se refere à Educação Básica, no Art. 62 da mesma Lei é mencionado que a formação dos professores deverá ocorrer em:

[...] nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, n.p.).

Ao mencionar a possibilidade da formação de professores para atuar nas séries iniciais ocorrer como formação mínima, Sheibe (2008) faz a observação de que a Lei estabeleceu uma possibilidade de Bacharelado, desconsiderando que a formação de professores para o exercício na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental já vinha sendo realizada pelo curso de Pedagogia. Esse autor postula que essa Lei também constituiu os Institutos Superiores de Educação como espaços prioritários para a formação de todos os professores e os Cursos Normais Superiores como locais exclusivos de formação de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, estabeleceu-se um padrão de formação que os desassociou da produção científica.

Scheibe (2008) mostra que essa formatação, proposta pela LDB, para o curso de Pedagogia perdurou até a aprovação das Diretrizes Curriculares pelo CNE em 2005 por meio dos Pareceres CNE/CN 05/2005, CNE/CP 03/2006 e Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006b) que foram marcos de intensas discussões em torno da formação de professores e que, de alguma maneira promoveu novos avanços para esse campo.

Segundo Durli e Schnaider (2010), em 2008, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelaram, entre outras mazelas do modelo de Educação Básica instituída no Brasil, que 14,1 milhões de brasileiros acima de quinze anos de idade não sabiam ler nem escrever ou realizar operações aritméticas. Esse e outros fatores pouco favoráveis se mostraram relevantes e serviram de justificativa para que se promulgasse, no dia 06 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), instituindo o Ensino Fundamental de nove anos, em âmbito nacional, visando a melhorias da qualidade desse ensino.

A nova Lei trouxe como proposta a mudança do modelo de ensino obrigatório de oito para nove anos, assim como a antecipação da alfabetização para as crianças de seis anos, que foram incluídas no primeiro ano do Ensino Fundamental (DURLI; SCHNAIDER, 2010). O

que causou estranhamento aos professores foi a maneira inesperada pela qual a Lei foi instituída, provocando neles um desconforto por desconhecerem os fundamentos e as reais intenções dessa Lei, já que não foram chamados para as discussões em torno dessa proposta; isso demonstrou desconsiderar os conhecimentos dos docentes e as necessidades que emergem das suas práticas.

Maior espanto por parte dos professores ocorreu pelo fato de que foram chamados a ser protagonistas na implementação do novo modelo, mesmo sem saber como se comportar diante das diferentes e novas situações, inclusive com relação aos alunos de seis anos que se encontravam diante deles. Isso demonstra que pouco tem mudado a visão que as Políticas Educacionais têm a respeito dos professores, principalmente daqueles que atuam nos primeiros anos da Educação, pois observa-se que primeiro se implantam as Leis para depois, minimamente pensar na preparação e formação dos profissionais.

Durli e Schnaider (2010) realizaram estudos em escolas da Rede Estadual e Municipal de Santa Catarina sobre a implantação do novo modelo de ensino de nove anos, trazendo como evidências elementos que apontaram que a Formação Continuada se apresenta como outro desafio a ser enfrentado pelos professores quanto ao novo modelo implantado do Ensino Fundamental. Os gestores escolares apontaram alguns problemas com relação ao processo de transição de modelo, alertando para a falta de formação adequada dos professores para atender à nova proposta, como também “[...] a pouca orientação, informação e preparação pedagógica; não aceitação por parte de alguns professores; troca de professores e o preparo de professores” (DURLI; SCHNAIDER, 2010, p. 334). Segundo as autoras, isso reflete a falta de atenção do Poder Público com relação à formação do corpo de professores.

Os dados também mostraram que, nos municípios que participaram da investigação, 92,75% dos professores selecionados para atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental possuíam Graduação no campo da Educação, demonstrando que a Formação Inicial desses professores não representou um inconveniente para a instituição da Lei, mas observaram que o foco da necessidade foi desviado para o âmbito da Formação Continuada.

A pesquisa revelou que, após a implantação da Lei, em média, 50% dos professores que atuavam na Rede Estadual de ensino participaram dos processos formativos que tinham como proposta a promoção de diálogos sobre as questões relacionadas à implementação do ensino de nove anos. Já na Rede Municipal, o índice de participação dos professores nos processos formativos foi menor, o que demonstra a necessidade de dispensar atenção mais cautelosa quanto a esse dado, visto que tanto a Educação Infantil quanto os anos iniciais do

Ensino Fundamental foram fixados como responsabilidade dos Municípios (DURLI; SCHNAIDER, 2010).

Quanto à forma de organização da Formação Continuada, os dados observados pelas autoras revelaram que houve:

[...] capacitações, orientações, leitura, seminários, cursos e debates como estratégias adotadas. As escolas denunciam, no entanto, que as iniciativas foram pontuais e localizadas, destinando-se ora a dirimir dúvidas sobre a data de corte para o ingresso das crianças, ora a decidir sobre qual conteúdo os professores do primeiro ano/série deveriam adotar (DURLI; SCHNAIDER, 2010, p. 334).

Nesse caso, observa-se que as iniciativas de Formação Continuada se limitavam aos professores da própria escola e aos docentes que iriam trabalhar com o primeiro ano do Ensino Fundamental. As autoras postulam que o restante dos professores pouco participou das discussões e, menos ainda, os professores da Educação Infantil, constatando-se que um dos problemas que se mostrou com maior fragilidade na implementação e adequação do ensino de nove anos, foi a falta de um planejamento sobre a Formação Continuada dos professores.

Consideram que a proposta de implantação do ensino de nove anos, para que se desse de maneira efetiva teria que ter previsto a organização de cursos formativos, as condições da capacitação dos professores - inclusive quanto às questões financeiras necessárias à realização desses cursos, a liberação dos professores e a elaboração de uma proposta didático-pedagógica que não deixasse dúvidas com relação a [...] “que”, “como”, “quanto” e “porque” esse processo iria ocorrer” (DURLI; SCHNAIDER, 2010, p. 335).

As autoras apontam que a ausência de um planejamento de formação docente de maneira adequada promoveu uma incompreensão parte de alguns professores sobre as formas de proceder frente à proposta a ser adotada, à medida que a política de ampliação do Ensino Fundamental não garantiu uma proposta de formação aos professores que iriam atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental nem aos da Educação Infantil.

Durli e Schnaider (2010) mencionam que os diversos estudos que foram realizados em outros países apontaram que os Programas de Formação em que houve participação dos professores tanto na sua planificação quanto no seu desenvolvimento, mostraram-se mais eficazes que aqueles em que os professores envolvidos não foram chamados a participar da sua elaboração.

Afirmam que, lamentavelmente, o processo de formação de professores para atuarem no ensino de nove anos, assim como os da Educação Infantil e os demais do Ensino Fundamental, não foi levado em consideração, pois os dados mostraram que, no Brasil, houve

tempo suficiente para que o processo de formação dos professores fosse pensado de maneira adequada e, portanto, não adianta requerer um professor ideal, já que, nesses moldes, ele não existe.

Entende-se que, sem um processo planejado de formação continuada, que priorize o currículo com foco nos conteúdos, nas metodologias de ensino e do espaço pedagógicos onde se dá o ensino e a aprendizagem, esse modelo de ensino corre o risco de recorrer aos mesmos problemas vivenciados historicamente no campo do Ensino Fundamental de oito anos (DURLI; SCHNAIDER, 2010).

Nesse caso, sugerem que a proposta de uma Formação Continuada leve em conta alguns elementos: a) diálogo com o currículo e com os professores da Educação Infantil, por suas experiências já construídas nesse campo; b) diálogo com o currículo da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos e com os professores dessa série; c) diálogo entre professores dos anos iniciais do ensino de nove anos para planejamento de uma proposta didática, e posteriormente, promover diálogo com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Veiga e Amaral (2002) compreendem que não há um modelo de formação profissional ou perfil de profissionais a ser seguido, mas que:

[...] o projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como pesquisa em Educação (VEIGA; AMARAL, 2002, p. 85).

Desse modo, compreende-se que tanto a prática pedagógica quanto a formação dos professores devem ser compreendidas como processos inacabados, pois se sabe que as pessoas, a sociedade e o mundo participam de um processo dinâmico, contínuo e interminável, do qual a Educação também participa.

Veiga e Amaral (2002) apontam seis possibilidades de relações que podem ser estabelecidas no processo de formação dos professores, tendo como fundamento o exercício da profissão: (a) Relação entre a Formação Inicial e a Formação Continuada. Essa relação fornece aos professores bagagem das áreas científicas, culturais, sociais e pedagógicas para o exercício profissional. No caso da Formação Continuada, contribui em suas necessidades rotineiras da prática; (b) Formação Inicial e Pesquisa sobre o trabalho pedagógico – contribui para que os professores também sejam produtores de conhecimento; (c) Formação Continuada e Pesquisa colaborativa – favorece a solução de problemas do cotidiano a partir da reflexão

sobre as bases teóricas e metodológicas que fundamentam o trabalho pedagógico de todos; (d) Pesquisa sobre o trabalho Pedagógico e Pesquisa Colaborativa com os docentes e estagiários – favorece a minimização das dificuldades da prática e desenvolvimento das potencialidades; e) Formação Inicial e Pesquisa Colaborativa com os docentes e os estagiários - contribui na obtenção de respostas às suas necessidades, favorecendo as soluções problemáticas da prática; f) Formação Continuada e Pesquisa sobre o trabalho Pedagógico – fornece aos professores conhecimentos com base na análise da prática e do trabalho pedagógico. Esse processo, no âmbito da Educação pode ser mais bem compreendido por meio da Figura 1.

Figura 1 – Formação profissional do professor como agente social.



Fonte: Veiga e Amaral (2002, p. 86).

Observa-se que a prática docente se encontra entremeada a diversas possibilidades de relações existentes no âmbito da formação dos professores; serve como fundamento importante para o exercício da profissão, fornecendo produção de conhecimentos, suporte teórico, apoio aos dilemas da prática, análises e respostas aos questionamentos, ampliação das relações entre seus pares, entre outros, pois é o exercício da profissão que move todas essas áreas.

Essa seria a base de uma formação de professores contextualizadora, viabilizando aos professores a estruturação de conhecimentos que contribuam para que possam compreender e agir de forma competente no exercício do seu trabalho, ou seja, a competência dos professores é estabelecida com “[...] base mesmo na práxis, no agir concreto e situado na ação do professor” (VEIGA; AMARAL, 2002, p. 89).

Sobre competências docentes, assim como Perrenoud (1999), Niss (2006) também defende a formação dos professores baseada na abordagem por competências. Embora a discussão de Niss (2006) esteja voltada para o âmbito da formação de professores em

Matemática, seus estudos são úteis para a compreensão do questionamento sobre o significado de ser um bom professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para esse autor, encontrar as respostas sobre a questão de ser ou não um bom professor é uma tarefa difícil de realizar, mas sugere que, mesmo não sendo fácil, é preciso ir buscá-las para que assim, encontre também os caminhos de como estruturar a formação dos professores.

Nesse sentido, o autor aponta que, “[...] um bom professor de Matemática é aquele que efetivamente estimula o desenvolvimento de competências matemáticas em seus alunos” (NISS, 2006, p. 38). Assim, compreende-se que um dos pontos mais desejáveis do trabalho dos professores — seja em qualquer área — é quando ele consegue ajudar seus alunos a desenvolver as competências necessárias para que possam avançar em seus estudos. Segundo o autor, para que o professor consiga realizar a tarefa de estimular as competências em seus alunos, supõe-se que esse professor também possua tais competências, pois, se um professor ensina o que sabe, ele deve estar apto para realizar aquilo que vai ensinar (NISS, 2006).

Para melhor entendimento, Niss (2006) apresenta o projeto dinamarquês KOM (significa Competências e Aprendizagens em Matemática) criado entre 2000 a 2002 sob orientações do Ministério da Educação da Dinamarca e do Conselho Nacional para Ciências e Educação Matemática, cujo objetivo era obter uma abordagem única para atacar os problemas – em todos os níveis, relacionados à Educação em Matemática.

O projeto KOM estabelece três elementos, considerados fundamentais na formação de professores: uma formação por competências, uma formação geral e Pedagógica (competências pedagógicas e didáticas). O autor, ao tomar como foco a Formação Pedagógica e didática dos professores, identifica seis competências requeridas aos professores; sendo que duas delas focalizam o posicionamento deles frente ao ambiente profissional e institucional:

Quadro 5 – Competências Pedagógicas e Didáticas dos Professores.

Competências Pedagógicas e Didáticas	Habilidades
Competência em Currículos	Habilidades para compreender, realizar analisar, fazer avaliação, estabelecer relação e implementar currículos e planos de ensino. Deve possuir habilidade para construir novos currículos e planos de ensino.
Competência Pedagógica	Habilidades para propor, realizar planejamento, organizar, dirigir e realizar o ensino. Habilidade em criar situações de ensino e aprendizagem, descobrir, realizar avaliações, selecionar e criar materiais pedagógicos; inspirar, criar situações que motive os alunos; discutir questões relacionadas aos currículos; justificar as propostas de atividades de ensino e aprendizagem.
Competência na detecção de Aprendizagem	Habilidades em perceber, interpretar e realizar análises das aprendizagens dos alunos, assim como, suas noções, convicções e atitudes frente à disciplina estudada. Identificar os progressos de cada aluno.

Competência em Avaliação	Identificar, avaliar, caracterizar e exteriorizar os resultados da aprendizagem e as competências dos alunos. Informar e ajudar cada aluno – individualmente em outros aspectos que sejam relevantes, incluindo: conhecer, selecionar, modificar, construir, analisar criticamente e inserir variadas formas de avaliação e de instrumentos que contribuam para diferentes propósitos formativos. Habilidade em lidar com diferentes cenários, categorias de estudantes, situações e níveis diferentes, sempre dando atenção a individualidade do aluno.
Competências do Professor frente à profissão e a instituição	
Competência de Colaboração	Habilidade para colaborar com seus pares, inseridos no processo educacional – pais, superiores, autoridades, empregadores, sobre assuntos relativos ao Ensino.
Competência de desenvolvimento profissional	Habilidade para desenvolver sua própria competência enquanto professor, participando de atividades de desenvolvimento profissional: cursos, pesquisa, desenvolvimento de projetos e conferências, refletir sobre seu próprio ensino e necessidades de desenvolvimento; manter-se atualizado sobre novas tendências na pesquisa e na prática.

Fonte: Elaboração própria com fundamentação em Niss (2006).

Observa-se que tanto Perrenoud (1999) quanto Niss (2006) acreditam que os professores carecem de uma sólida formação sobre o saber dos conteúdos, de desenvolvimento de competências e de habilidades para que possam ampliar suas atividades da prática, adequadamente. Para isso, é necessário também que estejam receptivos para legitimar e repensar tais conhecimentos em suas ações pedagógicas.

Nesse caso, a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental inspira Formação Inicial Superior – teórico e pedagógico, assim como, uma Formação Continuada e aquela que se dá no contexto da prática, ou seja, das experiências. São vivências da rotina educativa que vão avolumando as competências do ato de ensinar. Ainda mais, no atual contexto, em que é solicitada a esses professores uma nova competência, ou seja, novos saberes para a utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação – TIC’s em suas atividades pedagógicas. Nesse caso, a Formação Continuada pode contribuir para que eles possam integrar essas tecnologias no ambiente de ensino e aprendizagem de maneira responsável e Planejada.

Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Formação de professores apontam que: “[...] ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos.” (BRASIL, 2001a, p. 24).

Como em qualquer mudança e com as inquietações que elas provocam nas pessoas, o uso das novas tecnologias nas atividades pedagógicas também tem promovido estranhamento em alguns professores, de forma que se mostram desconfortáveis em tratar desse tema, como em utilizá-las nos processos educativos.

Compreende-se que exista empenho das Políticas Educacionais em aparelhar os ambientes escolares com ferramentas tecnológicas, a fim de favorecer as múltiplas possibilidades da sua utilização, mas nota-se que, ainda, os cursos de capacitações são ineficientes, pois apenas uma minoria de professores consegue trabalhar com elas nas atividades da prática.

Nesse sentido, a trajetória histórica da prática docente tem mostrado que o professor, de tempos em tempos, é desafiado profissionalmente a buscar mudanças do seu fazer e, a partir de tais provocações, procurou buscar alternativas para adequação da sua prática. Atualmente, com a inserção dos computadores e de novos aparatos tecnológicos nas escolas, os professores são incitados novamente a mudar ou adaptar, mas Mizukami *et al.* (2002) apontam que:

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e, por isso, o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas (MIZUKAMI *et al.* 2002, p. 14).

Nesse sentido, a Formação Continuada seria o apoio necessário para que os professores pudessem compreender melhor esse dilema - que eles não conhecem bem, assim como têm dificuldade em lidar com as inúmeras ferramentas tecnológicas, e muito menos, dominá-las. Supõe-se, que além de conhecê-las e dominá-las, os professores também precisam desenvolver o discernimento sobre a relevância da sua utilização e das possibilidades que elas podem oferecer, de forma que contribuam para o processo de aprendizagem dos alunos.

Os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental são crianças, logo se torna evidente que os professores saibam escolher, de maneira responsável, os recursos tecnológicos mais adequados, optando pelos lúdicos para que possam levá-los a se interessar pela proposta de ensino, e conseqüentemente, aprender. Os termos das DCN referentes ao Ensino Fundamental de nove anos evidenciam que “[...] a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirá para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização” (BRASIL, 2010, p. 8).

Para isso, é preciso possibilitar aos professores tanto em Formação Inicial como em Formação Continuada espaços de debates e reflexão sobre os dilemas que eles poderiam enfrentar ou enfrentam com relação à utilização das novas tecnologias, assim como suas possibilidades e seus limites. Conforme Ribeiro e Ponte (2000) se o docente se mantiver “[...]”

isolado e sem possibilidade de realizar uma reflexão continuada, parece improvável que a porta da sala de aula se abra à introdução da tecnologia num sentido educacionalmente inovador” (RIBEIRO; PONTE, 2000, p. 19).

Sabe-se, também, que as formas de utilização das novas tecnologias são múltiplas e podem ser utilizadas como apoio nas diversas atividades das disciplinas, como no ensino da Matemática, em que se podem utilizar programas específicos e *softwares* para que reconheçam, por exemplo, desenhos e figuras geométricas, realizem as operações básicas, frações e raciocínio lógico. Sabe-se, também, que essas crianças que iniciam a vida escolar na atualidade já se relacionam facilmente com as novas tecnologias, mas precisam saber como aproveitar melhor esses recursos e, nesse aspecto, o professor é chamado a contribuir.

Nesse sentido, surge a indagação sobre quais Políticas atuais apoiam os professores na resolução dessa problemática; sobre as Tecnologias mais adequadas para esse público e como elas se mostram no Currículo. Neste caso, Takahashi (2000) postula sobre a necessidade de um processo de reavaliação dos Currículos do ensino, sugerindo a inclusão nos mesmos das TIC's. De acordo com o autor, esse processo deve ocorrer de maneira intensa, mas ponderada, para que os professores possam familiarizar-se com as tecnologias e, em seguida, utilizá-las na prática de maneira eficiente.

3. Concluindo

Atualmente, no Brasil, as Políticas Públicas que regem a Educação nos diferentes níveis e modalidades apresentam a inclusão das TIC's na dinâmica educacional do ensino e aprendizagem. No caso da Resolução CNE/CP, nº 1 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena, determina no Art. 1º, inciso VI que os currículos de cada instituição sejam organizados, na observância da preparação dos professores para “[...] o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1).

Assim, as DCN para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, que formam os professores para a docência na modalidade da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de igual maneira, compreendem a necessidade da implementação das TIC's na prática docente ao determinarem que, os alunos, ao finalizarem o curso de formação, deverão mostrar domínio das tecnologias e competências para relacionar pedagogicamente as diferentes linguagens dos meios de comunicação com o ensino (BRASIL, 2006b).

Freitas e Barin (2014) realizaram estudo sobre o perfil dos estudantes do Curso de

Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul, matriculados na disciplina de Ciências da Educação I com vistas a identificar a maneira pela qual esses alunos têm sido formados quanto ao uso pedagógico das TIC's.

Segundo as autoras, os alunos, ao serem questionados se o Curso de Licenciatura em Pedagogia oferecia disciplinas que os preparassem para o uso pedagógico das TIC no contexto escolar, 75% dos entrevistados responderam de forma positiva, enquanto 25% disseram que não reconheciam disciplinas com esta especificidade no curso. Nesse caso, não ficaram claros os motivos pelos quais a minoria dos alunos respondeu negativamente, já que pertenciam à mesma instituição.

Os resultados também mostraram que 93,75% dos estudantes reconheceram a importância dos cursos de formação de professores como capacitação para a utilização das TIC's em suas atividades da prática pedagógica. Compreende-se que, por mais que os professores conheçam as diferentes ferramentas e as possam dominar, precisam de suporte e orientação sobre a maneira mais eficiente de utilizá-las.

Em determinado momento da pesquisa, foram selecionadas oito opções em que os alunos poderiam optar por mais de uma alternativa como resposta ao questionamento: “Dentre as atividades listadas abaixo, de quais delas você teve a oportunidade de participar durante sua formação?”

Quadro 6 – Alternativas para escolha referentes ao questionamento de quais atividades o candidato teve oportunidade de participar durante sua formação.

ALTERNATIVAS	OPÇÕES
1	As disciplinas do curso abordam teorias sobre TIC aplicadas à Educação.
2	As disciplinas do curso proporcionam atividades práticas utilizando TIC aplicadas à Educação.
3	Participo/participei de projetos de pesquisa sobre o tema.
4	Participo/participei de projetos de extensão sobre o tema.
5	Participo/participei de monitorias que exigem conhecimento sobre o tema.
6	Participei de oficinas, congressos, encontros que abordaram o tema.
7	Nenhuma.
8	Outras.

Fonte: Elaboração própria com fundamentação em Freitas e Barin (2014).

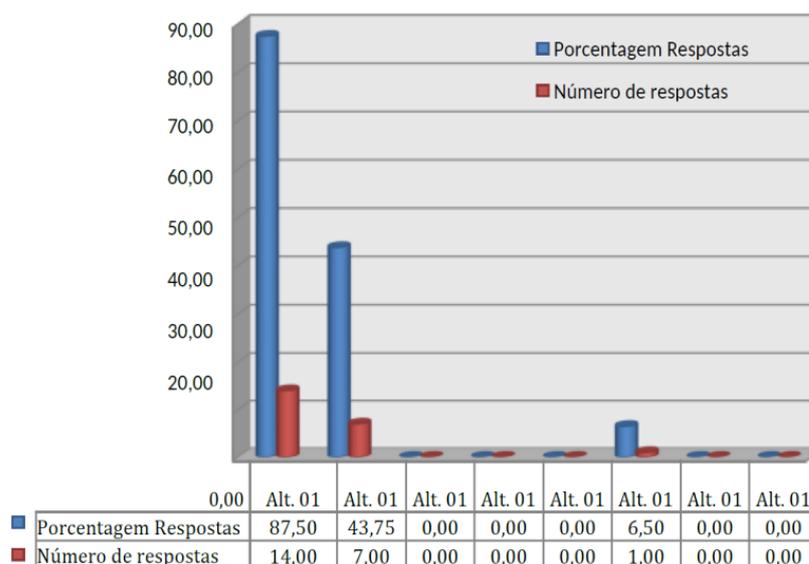
De acordo com as autoras, os dados obtidos apontam para a prevalência do emprego dos aspectos teóricos das TIC's em detrimento do seu uso na prática. Nesse sentido, mencionam que, para que a Formação de Professores seja efetiva, ela deve levar em consideração as duas vertentes: teórica e prática.

Observa-se, portanto que, em uma formação de professores, em que há predileção

apenas para os aspectos teóricos, ela estará contribuindo para a reprodução das práticas do ensino tradicional; há muito tempo já se discute sobre uma mudança desse cenário, para que o processo formativo cumpra o seu papel, ajudando os professores no desenvolvimento das suas tarefas pedagógicas.

Quando perguntado aos alunos sobre quais tecnologias seus professores utilizaram durante as aulas, 93,75% deles disseram que foram as ferramentas de apresentação: PowerPoint, Prezi e Slideshow; 87,50% mencionaram terem utilizado o projetor multimídia e 81,25% disseram que os professores utilizavam ferramentas de busca, sendo o Google o mais citado. As respostas dos alunos podem ser observadas conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Atividades listadas, das quais o entrevistado teve oportunidade de participar durante sua formação.



Fonte: Elaboração própria com fundamentação em Freitas e Barin (2014).

Segundo a análise das autoras sobre dados coletados, consideram comum a relação mais próxima entre os professores e essas ferramentas tecnológicas, visto que, na atualidade as metodologias mais utilizadas com predominância entre os professores das universidades, são aquelas baseadas na técnica de apresentações e utilização de slides em que se pode associar o uso do projetor multimídia como apoio tecnológico.

Nesse sentido, observa-se que exista uma vontade política de romper com o formato das aulas com base em tecnologias antigas como a exposição dialogada, quadro e giz, mas torna-se necessário que exista também um querer daqueles que ensinam, como daqueles que aprendem.

Aos formadores, seja universitário ou professores de crianças, o planejamento das

aulas se torna relevante para que possam aproveitar todos os recursos que as novas tecnologias possibilitam, pois, diante dos dados da pesquisa realizada por Freitas e Barin (2014), observa-se que, mesmo os recursos tecnológicos atuais estando acessíveis, os professores ainda sentem dificuldade na sua utilização, de forma que não conseguem reconhecer neles a mesma importância de uso que os instrumentos tradicionais possuem.

Como avaliação final dos dados da pesquisa, as autoras relatam que foram identificadas fragilidades na formação dos estudantes entrevistados, tanto quanto ao aspecto do uso pedagógico das TIC's, quanto à capacidade dos próprios alunos em propor sugestões para serem abordadas pelos professores de forma mais detalhada e melhor compreensão. Assim, compreende-se que, para atuar em processos de formação e construção de saberes dos indivíduos, torna-se necessário que os professores tomem consciência da relevância daquilo que precisa ser ensinado, para que, desse modo, ele seja aprendido. O indício de uma sociedade cada vez mais tecnológica, sugere a necessidade de avanços nas mais diversas áreas, inclusive a da Educação. Da mesma forma, ao requerer a inclusão das novas tecnologias nos Currículos escolares, torna-se necessário que se leve em consideração também as competências e habilidades dos professores para lidar com elas.

O pensamento de Nóvoa (1999) pode ampliar essa discussão, à medida que discute o processo da profissionalização docente e sua importância como um processo formador. Para ele, a profissionalização é uma dimensão que se constitui de um rol de conhecimentos e técnicas essenciais ao exercício da prática docente e de um grupo de normas e valores éticos que governam as relações do corpo docente, contribuindo para a emancipação profissional.

Perrenoud (1993), ao abordar sobre a profissionalização, compreende que ela pressupõe uma capacidade desejada de que exista uma auto-organização para a Formação Continuada, incluindo a atualização de conhecimentos, competências e a estruturação de uma identidade clara. Dessa forma, compreende-se que a profissionalização passa por uma ascensão do grau de qualificação. Ainda no mesmo pensamento sobre a reestruturação da profissionalização do professor, é possível ressaltar o pensamento de Veiga (1998), que considera que o processo de profissionalização docente não é linear ou hierárquico.

[...] o que se espera seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 1998, p. 77-78).

O reflexo de todos esses dilemas acarreta impactos relevantes na maneira de ser e de fazer dos professores, e que podem ser considerados como lacunas no Sistema de Formação dos professores, pois o entendimento institucional de que os professores são responsáveis pela formação de pessoas e que devem ser profissionais qualificados, não tem sido suficiente para o reconhecimento da relevância da formação docente. É necessário que haja a compreensão do valor dessa formação quanto à metodologia e à didática de ensino, tanto pelos Sistemas Educacionais quanto pelos professores, haja vista que as bases da prática do professor não devem ser fundadas no improviso em um processo que se queira construir saberes com os alunos.

Com relação à Formação Didática, Inforsato (2011) menciona que ela deve ser compreendida numa abordagem evolutiva, pois assim como a sociedade se transforma e avança nas maneiras de ser e estar no mundo, da mesma maneira, a forma de transmissão e apropriação do conhecimento pelas pessoas são ampliados para níveis mais substanciais e atuais. Para ele:

Os seres humanos continuam com seus condicionantes biológicos, com seu potencial para a aprendizagem e, fundamentalmente, com a característica de aprender uns com os outros. Isto é, eles continuam nascendo para a humanidade e essa humanidade só poderá ser desenvolvida pelo contato com outros seres humanos. Mas a forma desses contatos e a humanidade a se construir modificaram seus perfis. Essas modificações significam que os seres humanos estão aprendendo uns com os outros por meios de novos artifícios que a própria humanidade construiu e, sendo assim, eles não podem ser ignorados pela escola, lugar e tempo inventados para a realização intencional da Educação (INFORSATO, 2011, p. 10).

Isso permite a compreensão de que a relação que as pessoas mantêm com o conhecimento é principalmente uma vinculação com as dinâmicas sociais e com o mundo, e é instituída desde o nascimento, visando à sobrevivência. Nessa dinâmica, cada sujeito institui um específico relacionamento com cada indivíduo, com o conhecimento, com o espaço e o tempo. Portanto, são variadas as maneiras de interação entre as pessoas com os objetos, espaço e o mundo, incluindo aquelas em que os alunos – nesse caso, crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, irão criar com os conhecimentos escolares, ou seja, a relação com os saberes que foram estruturados e desenvolvidos numa trajetória histórica e que, atualmente, estão acessíveis para serem conhecidos.

Outra consideração a se fazer concerne ao querer conhecer. Sabe-se que ele não é

específico das crianças, mas deve ser um traço característico principalmente dos professores, pois todo o arcabouço estudado nos cursos de Formação Inicial e que deverá ser revisto nos Cursos de Formação Continuada e em toda vida, promove consequências nas dinâmicas da sala de aula. A dinâmica da relação entre o conhecer e o professor se torna essencial para que o professor se aproxime da ideia de “professor competente” e de “bom professor”. O que parece ser um equívoco é a percepção de que as melhorias pretendidas no campo do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental podem ser alcançadas de forma veloz, pelo esforço, em tempo mínimo e por serem deliberadas ou determinadas.

O que pode existir é a necessidade de que o Sistema Político Educacional conceba que os avanços e mudanças no âmbito da Educação são produtos de um movimento extenso, exigindo esforços não só dos professores, mas de todos envolvidos na teia educacional.

Referências

BLANCO, M. M. G. A formação inicial de professores de Matemática: fundamentos para a definição de um curriculum. In: FIORENTINI, D. **Formação de Professores de Matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 51-86, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: **Congresso Nacional**, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP Nº 009, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001a.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de **janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: **Congresso Nacional, 2001b**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF: **Congresso Nacional, 2006a**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006b.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: **Presidência da República**,

2007a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação básica, 2006**. Resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: **Congresso Nacional, 2014**.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - Exposição de Motivos. Brasília, DF: **MEC, 2016**.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: **Congresso Nacional, 2017a**.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação básica, 2016**. Resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017b.

BRITO, V. M.; SENNA, E. Ensino Fundamental no Brasil: avanços, exigências e desafios. **Série-Estudos**, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 28, p. 89-103, jul./dez. 2009.

CURY, C. R. J. Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008.

DANTAS, A. G.; MACIEL D. M. M. A. Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan.-mar. 2010.

DURLI, Z.; SCHNEIDER, M. P. O Ensino Fundamental de nove anos: desafios à formação de professores. **Retratos da Escola**. Dossiê, v. 4, n. 7, jul./dez. 2010.

FREITAS, K. O.; BARIN, C. S. Formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: potencialidades e desafios do uso pedagógico das TIC. **CINTED**, Novas Tecnologias na Educação, v. 12, n. 2, dez. 2014.

INFORSATO, E. C. **Didática geral**. Visão Geral da Disciplina. Caderno de Formação de Professores. UNESP. Araraquara, SP, 2011.

KRAMER, S.. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 40-50, mai.-ago. 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

NISS, M. O projeto dinamarquês KOM e suas relações com a formação de professores. In: BORBA, M. C. (org.). **Tendências internacionais em formação de professores de matemática**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p. 115-124, 2006.

NÓVOA, A. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa, Portugal: ISEF, 1986.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SABINO, R. *et al.* **Formação de Professores**. São Paulo, SP: UNESP, 1998.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa, Portugal: Porto, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

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

PERRENOUD, P. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

RIBEIRO, M. J. B.; PONTE, J. P. A formação em novas tecnologias e as concepções e práticas dos professores de matemática. **Revista Quadrante**, n. 9, v. 2, p. 3-26, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VEIGA, I. P. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Formação e trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2002.