



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROBERTA MIRANDA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROPOSTAS E
CONTRIBUIÇÕES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

**UBERLÂNDIA
AGOSTO/ 2017**

ROBERTA MIRANDA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROPOSTAS E
CONTRIBUIÇÕES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

Texto apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia - UFU - para exame de defesa
como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.
Orientadora: Prof^ª Maria Célia Borges

UBERLÂNDIA
AGOSTO/2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- S586f
2017
- Silva, Roberta Miranda, 1986-
Formação continuada de professores : propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI / Roberta Miranda Silva. - 2017.
124 f. : il.
- Orientadora: Maria Célia Borges.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.50>
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Ensino fundamental - Formação de professores - Teses. 3. Professores de ensino fundamental - Teses. 4. Prática de ensino - Teses. I. Borges, Maria Célia. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ROBERTA MIRANDA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROPOSTAS E
CONTRIBUIÇÕES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

Texto apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia - UFU - para exame de defesa
como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^a Maria Célia Borges

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Maria Célia Borges – Orientadora

Prof^a Dr^a Nima Imaculada Spigolon - UNICAMP

Prof^a Dr^a Lucia de Fátima Valente - UFU

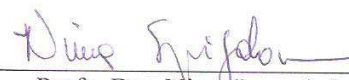
UBERLÂNDIA

AGOSTO/2017

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP



Profa. Dra. Lúcia de Fátima Valente
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

RESUMO

O estudo visa descrever sobre o processo histórico de implantação da formação inicial e continuada no Brasil fazendo um paralelo a divisão de períodos elencada por Saviani (2009), a normatização dos cursos provinda dos processos legislativos e as reformas educacionais. Em seguida o texto faz um mapeamento das principais propostas de formação continuada (PROFA, PROINFATIL, PNAIC, entre outros) oferecidas pelas políticas públicas educacionais aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no país desde o início do século XXI e as contribuições das mesmas para com o perfil docente. Os conceitos de formação e diferentes concepções dos saberes docente também estão descritos buscando compreender as contribuições dos programas de formação continuada à prática pedagógica. O texto busca como problema investigativo identificar as contribuições dessas propostas de formação continuada ao perfil e aos saberes dos profissionais docente dos anos iniciais da educação básica. A pesquisa é de cunho documental e bibliográfico fundamentada em leis (LDB, DCN, reformas e decretos nacionais), textos, artigos, dissertações, teses e publicações de diversos autores (GATTI, 2012; SAVIANI, 2009; NÓVOA, 1991; TARDIF, 1999, 2011; SHULMAN, 2005; PIMENTA, 1999, 2005; DOURADO, 2015, entre outros) e propostas governamentais relacionados ao tema. O trabalho de revisão e sistematização da leitura é valioso e essencial, pois por meio dele levanta-se uma reflexão da prática docente. É desenvolvido por uma metodologia de descrição, compreensão e análise considerada por meio das leituras e interpretações que visam por responder a seguinte questão: como as políticas de formação continuada contribuem para o perfil e a prática docente? Assim, objetiva compreender como os programas de formação continuada propostos pelas políticas públicas nacionais contribuem a ação docente no século XXI. O resultado está baseado nos pontos positivos provindos dessas propostas para a prática docente e, em consequência, os pontos que faltam aperfeiçoamento relacionados a essas ações. Para esse resultado foi feita uma descrição dos aspectos que caracterizam a formação e o perfil do professor dessa etapa de ensino. Concluiu-se que as propostas de formação continuada promovidas pelo governo desse novo século são dedicadas à contribuição do enriquecimento das ações pedagógicas em sala de aula, ao mesmo tempo, falta ainda dedicar-se no conhecimento teórico científico a esses professores. Ainda, assim, vale ressaltar que, pela análise histórica descrita, as propostas de formação continuada estabelecidas pelo governo desde o início do século XXI, mesmo que de forma lenta, tem possibilitado o desenvolvimento do conhecimento e da ação docente.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores; formação continuada; perfil do profissional docente.

ABSTRACT

The study aims at describing the historical process of implementation of initial and continuing training in Brazil, parallel to the division of periods mentioned by Saviani (2009), the standardization of courses stemming from legislative processes and educational reforms. The text then makes a reference to the main proposals for continuing education (PROFA, PROINFATIL, PNAIC, among others) offered by public educational policies to the teachers of the initial years of elementary education in the country since the beginning of the 21st century and their contributions to the teaching profile. The concepts of formation and different conceptions of teacher knowledge are also described in an attempt to understand the contributions of continuing education programs to pedagogical practice. The text seeks as an investigative problem to identify the contributions of these proposals for continuing education to the profile and the knowledge of teachers in the initial years of basic education. The research is documental and bibliographic based on laws (LDB, DCN, national reforms and decrees), texts, articles, dissertations, theses and publications of several authors (GATTI, 2012; SAVIANI, 2009; NÓVOA, 1991; TARDIF, 1999, 2011, SHULMAN, 2005, PIMENTA, 1999, 2005, DOURADO, 2015, among others) and governmental proposals related to the theme. The work of revision and systematization of reading is valuable and essential, because through it a reflection of the teaching practice arises. It is developed by a methodology of description, understanding and analysis considered through the readings and interpretations that aim to answer the following question: how do the proposals for continuing education contribute to the profile and the teaching practice? Thus, it aims to understand how the programs of continuing education proposed by the national public policies contribute to the teaching activity in the 21st century. The result is based on the positive points coming from these proposals for the teaching practice and, consequently, the points that lack improvement related to these actions. For this result a description of the aspects that characterize the formation and the profile of the teacher of this stage of education was made. It was concluded that the proposals for continuing education promoted by the government of this new century are dedicated to the contribution of the enrichment of pedagogical actions in the classroom, at the same time, it is still necessary to dedicate themselves to the intermediary of scientific theoretical knowledge to these teachers. Still, it is worth emphasizing that, through the historical analysis described, the proposals for continuing education established by the government since the beginning of the XXI century, even if slowly, has made possible the development of knowledge and teaching action.

Keywords: Teacher education policies; Continuing education; Profile of the teaching profession.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a meu companheiro mais fiel, meu amigo, namorado, esposo Paulo Roberto. A ele todo meu agradecimento pela dedicação, paciência e cuidado que sempre demonstrou ter, foi ele quem segurou as dificuldades para me ver focada nos estudos, nas leituras e na produção deste texto. Foi ele quem sempre acreditou na minha inserção no curso desde a inscrição e no resultado de cada etapa. Meu muito obrigada!

A minha mãe, Neuza, que superou firme a distância para me ver mestranda. Que não reclamou das poucas e rápidas visitas, pois sempre precisava estudar e escrever mais.

As minhas filhas Laura e Júlia, que são meu bem maior nesse mundo.

A minha orientadora, Maria Célia, que apareceu como que um anjo e prontamente me atendeu na conturbada troca de orientação. Que nunca reclamou de todas as vezes que precisamos mudar, reformular e reconstruir o texto. Que respondeu prontamente a meus anseios e sempre deixava uma mensagem motivadora que, de certa forma, me aclamava. Que foi um poço de compreensão quando me desesperei ao ser confirmada uma gravidez durante um processo de pesquisa. E que me deu todo tempo para curtir os primeiros dias da minha filha afirmando sempre “a gente consegue”.

As amigas que ganhei com esse curso, Clarissa e Laís. Hoje fazem parte da minha família e da minha vida. Com certeza ganhei mais do que conhecimentos.

A todos e todas, o meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço a Deus pela oportunidade de participar de um Programa de Pós Graduação tão bem conceituado.

A minha família que passou sacrifícios do meu lado para que eu pudesse concretizar mais essa etapa na minha vida.

Ao meu esposo pelas longas horas de dedicação, pelo carinho, pelo abraço nos momentos de cansaço e pelas palavras de incentivo.

A minhas filhas que tiveram momentos de diversão e lazer adiados para que eu pudesse me dedicar mais ao meu trabalho de pesquisa. Laura, minha filha mais velha (4 anos) que teve que dividir um tempo que eu tinha antes só pra ela, com meus estudos e com uma nova gravidez. A Júlia, minha filha mais nova (hoje com 6 meses), que tão pequena já teve que esperar, estando com outras pessoas, o término de minhas leituras para lhe dar um colinho.

A minha orientadora Maria Célia, pela contribuição, ajuda, orientação, dedicação, preocupação e disposição que demonstrou ter para contribuir com minha produção.

Agradeço amplamente ao Campus da UFU por me possibilitar um espaço de formação e construção de novos conceitos.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANL	Associação Nacional Libertadora
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferências Brasileiras de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARCF	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CONSED	Conselho Nacional de Secretarias da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GESTAR	Programa Gestão de Aprendizagem Escolar
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Educação Superior
INDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino
INEPE	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ação Articuladas
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SP	São Paulo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	25
A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	25
1.2 Os primeiros passos políticos pedagógicos para o desenvolvimento da formação docente	31
1.3 A influência das transições políticas na formação docente e o pensar na formação continuada	37
1.4 Um novo tempo de concretizações para a formação inicial e continuada do pedagogo	43
CAPÍTULO 2	48
ANÁLISE DAS PROPOSTAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	48
2.1 Um novo século para a formação inicial docente	51
2.2 A ideia de formação continuada para o poder público no século XXI	58
2.3 Os planos e ações do governo para formação continuada de professores.....	61
2.3.1 O PROFA	63
2.3.2 GESTAR	65
2.3.3 Rede Nacional de Formação Continuada	67
2.3.4 PROINFANTIL.....	69
2.3.5 PRÓ-LETRAMENTO.....	71
2.3.6 O PARFOR	72
2.3.7 PNAIC.....	75
2.4 Compreendendo a descrição dos programas de formação continuada no século XXI.....	77
CAPÍTULO 3	80
OS SABERES DOCENTES DIANTE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTOS PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO SÉCULO XXI	80
3.1 A formação pedagógica no perfil docente.....	83
3.2 A formação docente – conceitos e discussões.....	86
3.3 Saberes docentes em suas diversas concepções – a contribuição da formação continuada	95

3.4 Análise das propostas de formação continuada oferecidas pelas políticas públicas nacionais no século XXI	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

*Na verdade, é quase um milagre que os métodos
Modernos de instrução não tenha exterminado
Completamente a sagrada sede de saber, pois
Essa planta frágil da curiosidade científica
Necessita, além de estímulo, especialmente de
Liberdade; sem ela, fenece e morre.
Albert Einstein*

Muitos são os temas que contemplam as discussões sobre a educação. A formação de professores é uma área que recebe muita atenção, pois considera-se muito importante a participação do docente no processo de ensino-aprendizagem. Sua qualificação é de grande influência nas questões políticas, econômicas e sociais do país. O desenvolvimento profissional do professor é um fator de interferência nas práticas ensino, no rendimento dos alunos e em suas próprias atitudes.

A preocupação com a formação docente é um dos temas que mais tem sido discutido dentro das políticas educacionais. No entanto, não se trata de uma questão nova a ser elencada pelos professores, pesquisadores e teóricos da educação. O olhar mais leigo em relação a essa questão é capaz de compreender que ainda existe a necessidade da continuidade de pesquisas e investigações a cerca dessa temática. Por essa razão, foi o tema escolhido para pesquisa, descrição e análise dessa dissertação. Dentro dessa proposta, o foco é voltado à formação continuada de professores, baseando-se na concepção de que o professor necessita estar sempre atualizado e amparado pelo conhecimento.

É possível encontrar em algumas obras (GARCIA, 1991; LIBÂNEO, 2004; SHULMAN, 2005) que a formação de professores assume uma diversidade de fundamentos, propostas, perspectivas e caminhos, contudo mesmo com essa pluralidade epistemológica, tem sido consensual sua importância no processo de ensino aprendizagem. Mesmo com essa amplitude epistemológica que fundamenta teórica e politicamente a formação de professores, há outras diversas situações que se relacionadas: o trabalho docente, a identidade profissional, as políticas educacionais, as práticas educativas, o desenvolvimento pedagógico, currículo, saberes e perfil docente.

Mesmo podendo ser destacados como campo de pesquisas independentes, estes aspectos perpassam suas discussões a formação de professores.

Leituras, discussões, reflexão e experiência, contribuíram para a investigação sobre formação continuada. No entanto, por três fatores é que surgiu então a **relevância** em se pensar no processo de formação continuada: pessoal, acadêmico e profissional, a essas questões é que se baseia a origem do problema de investigação. Tardif (2002) é contundente ao reforçar a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado apenas à pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir a formação profissional de constituição epistemológica com características diferentes.

Dentro de uma perspectiva pessoal, compreendo que a inserção no curso de Pedagogia como formação superior é, hoje, caracterizada por dois motivos: dedicação à ação docente e/ou necessidade da qualificação exigida para atuar na profissão. Esses são critérios tanto de profissionais iniciantes quanto daqueles que já atuam na prática pedagógica. Nos dois casos, ao se tornarem capacitados pela formação inicial para a ação docente, os professores encontram na sala de aula dilemas e situações das quais, nem sempre, não foram estudadas ou vivenciadas no curso. Para Prada (2010, p. 371) “há dificuldade em associar a teoria com a prática nos cursos de formação”, segundo os autores isso é observável no impacto que os professores sofrem no início de carreira, ao encarar a realidade da escola e da sala de aula. De acordo a essa concepção Pimenta (2005) afirma que,

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar numa nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2005, p. 16)

As ações docentes desenvolvidas no dia-a-dia apresentam, mesmo que indiretamente, a necessidade de se manter constantemente em formação para que se possa desenvolver o conhecimento e aprender novas concepções e didática a serem aplicadas em sua atuação. Prada (2010) contempla com a afirmação de que é necessário realizar processos formativos considerando a trajetória do docente, pois ela traz consigo

as contradições da relação teoria-prática que, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação.

De uma concepção acadêmica, a necessidade do docente em aperfeiçoar seus conhecimentos provoca a busca por uma formação continuada que contemple seus anseios e seus objetivos de qualificação profissional. Frente a esses anseios, Falsarela (2004) descreve que essa formação deve provocar, no professor, um processo de construção e motivação de sujeito ativo.

Entendo a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo conclui-se que ela deve motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (FALSARELA, 2004, p. 50)

Na minha posição de profissional pedagógico, a busca pela formação continuada é estabelecida pela necessidade em reconhecer novas propostas que possam contribuir em seu perfil, em sua prática e nos saberes docente. Alguns autores ressaltam que a formação continuada de professores foi bastante influenciada pelas discussões sobre o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991), professor reflexivo (SCHON, 1987, 1992, 1995), professor pesquisador (ZEICHNER, 1998), tornando assim a formação continuada em uma questão complexa e multifacetada.

Adequada a essas três concepções é que escolhi investigar sobre as propostas de formação continuada oferecidas, pelas políticas públicas nacionais, para o profissional docente. Haja vista, primeiramente, que nem todos os professores possuem condições financeiras para manter – se em um curso de formação continuada. Segundo que, muitos professores não conseguem e não podem se ausentar do trabalho para se dedicar a esse tipo de estudo. Por fim, não são todos os profissionais docentes que têm fácil acesso as instituições que oferecem cursos de formação continuada, pois o processo de inserção é, em sua maioria, muito concorrido e limitado.

A delimitação da investigação aos profissionais docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental é relacionada à área de ensino a qual atuo por mais de dez anos. Como docente desse nível de ensino, tenho uma bagagem de experiência vivida como cursista de alguns dos programas aqui descritos. Por essa razão, o anseio em pesquisar para melhor compreender os objetivos e as amplitudes dessas propostas de formação ofertadas pelas políticas educacionais.

Freitas (2002) faz uma análise crítica aos programas, antes, promovidos pelas políticas públicas e afirma que

No âmbito da formação continua, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua programas como Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições, e os programas de formação inicial a distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias. Pressionados pelo art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/96 que estabelece que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles. Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” as IES – públicas ou privadas - , as quais realizam processo seletivo de modo que possam atender a esta demanda específica. (FREITAS, 2002, p. 148)

Toda essa temática deu então origem ao problema que o texto visa por compreender. Ao estabelecer um período temporal correspondente aos programas propostos pelo governo a partir do século XXI, busco por abarcar sobre o papel das políticas públicas nacionais para com a complementação pedagógica dos professores nesse novo século. Já que para Freitas (2002, p.148) todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. Sobre essa questão, Prada (2010) ressalta que

Referente à formação continuada, o ideal das políticas atuais é que várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido. Entretanto, tem surgido, nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realiza-la, atendendo mais a interesses dos governos sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos. (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 373)

Considerando todas essas questões, eis que surgiu então a necessidade em compreender a influência das propostas das políticas públicas para com a formação continuada dos professores. Baseando-se nessa questão surgiu então o seguinte **problema** de investigação: Como as propostas e os programas de formação continuada

oferecidos pelas políticas públicas nacionais do século XXI têm contribuído ao perfil e a prática dos docentes de anos iniciais do ensino fundamental? O seguinte questionamento, mesmo que não respondido por completo, visa instigar futuros debates para o amadurecimento do conhecimento profissional.

Ressaltamos aqui, que o problema de pesquisa ou as perspectivas sobre formação continuada de professores não visa apresentar dados conclusos ou absolutos sem a possibilidade de uma nova discussão acadêmica. A busca em descobrir a resposta à problemática intenciona contribuir com as pesquisas no contexto da formação continuada de professores para que nossas considerações provoquem discussões e avanços científicos bem como novas possibilidades de estudo e de problematização.

A problematização deste estudo também intenciona provocar nos professores a concepção de que os mesmos têm mais a oferecer em sua prática pedagógica do que apenas conceitos ou conhecimentos prévios contemplados pela formação inicial e técnicas já estabelecidas em programas de formação continuada. Saviani (2001) afirma que a formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

A partir destas considerações, foram traçados objetivos geral e específicos que visam apresentar e discutir pressupostos, reflexões e análises acerca de diversos olhares construídos e reconstruídos sobre a formação de professores e as propostas de formação continua traçadas pelas políticas públicas nacionais. Diante disso, esse texto tem como **objetivo geral** identificar as contribuições das propostas de formação continuada oferecidas pelas políticas públicas nacionais do século XXI ao perfil e aos saberes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto aos **objetivos específicos**, estão traçados nas seguintes propostas: construir uma revisão do processo histórico da formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil; descrever sobre as propostas dos principais programas de formação continuada implantados pelo governo federal no século XXI aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental; rever algumas contribuições teóricas a cerca do significado de formação de professores e como deve ser tratada; analisar as contribuições dos programas de formação continuada, do século XXI, oferecidas pelas políticas públicas nacionais ao perfil e a prática do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

De um modo geral, esses objetivos estão ligados entre si na finalidade de ressaltar no professor a importância de encontrar na formação continuada o desenvolvimento de seus conhecimentos e colocá-los em prática no seu papel de atores e mediadores. Para Tardif (2002)

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIF, 2002, p. 113)

No cotidiano escolar, ao realizarem as atividades docentes, os professores relacionam a teoria com a prática (PRADA, 2010). Dessa forma, é necessário que os processos formativos relacionem teoria e prática considerando também a trajetória docente. Ao pensar em contribuição a prática docente e objetivar compreender a influência da formação continuada com essa prática

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes – fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professor. (PIMENTA, 2005, p. 18)

Dentro dessa perspectiva, voltada à formação continuada de professores, a constante reflexão entre teoria e prática torna-se um ponto central na caracterização da profissionalidade docente. Ao analisarmos a contribuição dessas propostas de formação continuada à profissão pedagógica, propomos também uma reflexão sob o olhar das políticas de formação e da legislação nacional para com os saberes docente. Tardif (2002) em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, desvela a epistemologia da prática docente, enfatizando a importância de se compreender como os saberes professorais são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desempenhar as tarefas subjacentes à ação no ambiente escolar.

Após delineados esses objetivos, traçamos o caminho metodológico ao qual o texto seguirá na construção da descrição e análise. Como produção acadêmica de mestrado em educação no âmbito das políticas públicas educacionais, a discussão realiza-se em uma **metodologia** bibliográfica, documental, descritiva, qualitativa e

exploratória, evidenciando embasamento e suporte que fundamentem a análise do texto.
Para Ferreira (2002)

As pesquisas de caráter bibliográfico foram intensificadas ainda no fim do século XX e possuem o objetivo de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares (FERREIRA, 2002, p. 258)

A escolha dessa metodologia é de total coerência com a temática e a busca pela compreensão do problema, haja vista que a interrogativa volta-se a compreensão das propostas de formação continuada oferecidas pela legislação educacional e a contribuição para com os saberes docentes baseados nos conceitos descritos por essa bibliografia. Explicitando esses aspectos, optamos fazer, primeiramente, uma coleta dos documentos (leis, propostas governamentais, decretos, projetos e programas desenvolvido pelo poder público) e da bibliografia relacionada ao tema proposto. Para atingir tal objetivo recorreremos a autores como SHULMAN, 1986, TARDIF, 1991, PIMENTA, 1999, 2005; LIBÂNEO, 1999, 2008; DOURADO, 2000; 2002, 2012, 2015; NUNES, 2001; 2005; SAVIANI, 2001, 2009; FREITAS, 2002; GATTI, 2009, 2012; entre outros, deixando claro que os mesmos não são as únicas opções teóricas de discussão do tema, mas configuram-se como um recorte de discussão no âmbito da área de estudo.

Quanto à pesquisa bibliográfica, podemos compreendê-la como um conjunto de procedimentos de características que envolve a revisão da literatura, pois é apenas um pré-requisito para a realização de toda de qualquer pesquisa; e busca de soluções, direcionado ao objeto de estudo. Para Minayo (1994)

Entende-se pesquisa como um processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta uma carga histórica e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p.23).

A análise bibliográfica dessa pesquisa visa apresentar, além da contribuição a pesquisa, a possibilidade de “questionar a tese da descontinuidade de políticas e traz elementos para pensarmos na continuidade quando ocorre a troca de governo” (SHIROMA, 2011, p.33). É importante dizer que o estudo não procura desenvolver

nenhum tipo de comparação ou privilégios entre governos e programas, mas sim a necessidade de reflexão sobre as novas ações políticas educacionais propostas. No entanto, com um suporte bibliográfico e documental como uma base torna-se enriquecedor analisar a contribuição, atual, dessas propostas a prática docente.

Assim, compreendemos que “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (Gil, 2002, p.45), enquanto que na pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (ibid., p.45).

Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3), considera que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Essa discussão também objetiva balizar a pesquisa documental não como uma técnica ou procedimento de coleta de dados, mas sim como método de pesquisa. O trabalho de revisão e sistematização da literatura é um valioso e essencial instrumento de reflexão sobre a prática daqueles que atuam profissionalmente na área educacional. Ao considerar a pesquisa qualitativa, o objeto de estudo apresenta especificidades, pois ele é: histórico; possui consciência histórica; apresenta uma identidade com o sujeito; é intrínseca e extrinsecamente ideológico, porque “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (MINAYO, 1994, p. 21); é essencialmente qualitativo já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos (MINAYO, 1994).

A descrição de todo processo de pesquisa e análise da extensão dos programas de formação continuada ofertados pelas políticas educacionais visam explorar sua contribuição no currículo, na qualificação e para com a prática docente dos professores por eles envolvido. Dentro dessa análise, o texto procura abranger os subsídios desses programas a evolução do conhecimento pedagógico e a complementação que propõem ao perfil dos professores cursistas dessas propostas de formação continuada.

Tomando como base essa ação metodológica, a **estrutura** desse trabalho esta organizada em três capítulos, que descrevem e problematizam sobre a formação continuada e professores. A definição desses capítulos, ainda, impõe limites ao trabalho,

contudo acreditamos que assumir a existência desses limites também possibilita a abertura de novas reflexões acerca do tema.

O primeiro capítulo visa descrever, de forma sistematizada, o processo histórico da implantação do curso de formação inicial e das propostas de formação continuada oferecidas pelo governo federal aos docentes dos anos iniciais da educação básica. Nessa primeira parte, discutimos a história, os componentes e as práticas a cerca da formação inicial e contínua dos professores. Garcia (1999) faz um resgate histórico sobre a formação inicial dos professores que começa com foco na alfabetização, passa pela correspondência a ordens religiosas, formação de mão de obra qualificada, função fragmentada e preparação escassa, até chegar a uma formação profissional que contempla aspectos de fundamentação teórica e intervenção prática. Assim, os cursos de formação de professores passam por transformações que visam proporcionar maior qualidade ao trabalho e a ação do profissional docente.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a história da formação dos professores, nos últimos dois séculos, explicita sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, com um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. Com relação à questão pedagógica, que, no início, era ausente, o tema foi penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930; está presente nas políticas e discussões atuais sobre formação de professores, sem encontrar, ainda, um encaminhamento satisfatório e coerente entre o conteúdo dos discursos e a sua efetivação prática. Por fim, na história brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p. 109)

A descrição das principais tendências que mais influenciaram as políticas de formação de professores no país é o objeto de fundamental dessa primeira parte do texto. O texto prossegue com ênfase ao traço do modelo de formação de professores antes e depois da República, as primeiras preocupações com as escolas de preparação docente, a passagem ao modelo técnico, à criação das primeiras escolas normais do final do século XIX a criação do curso de Pedagogia e das licenciaturas a fins.

As propostas de governo, quanto à formação de professores, também estão descritas na tentativa de refletir sobre seu significado para as políticas públicas. O governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), em sua gestão, intencionando garantir formação de qualidade a todos, investiu no Programa Universidade Aberta do Brasil

(UAB), com o objetivo de formar professores em todo Brasil. Por conseguinte, o texto apresenta demais propostas para formação de professores e a preocupação com a formação contínua.

A inquietação com a formação de professores estimula o debate em torno da temática da educação. Para se chegar à definição do curso de Pedagogia, tal qual é hoje, é necessário mostrar, mesmo que rapidamente, alguns estudos e concepções a cerca dos chamados estudos pedagógicos.

O segundo capítulo delinea sobre propostas de formação continuada estabelecidas pelas políticas educacionais aos professores de anos iniciais do ensino fundamental no século XXI. Nesse capítulo, a discussão está voltada à diversidade de perspectivas nacionais de formação de professores a partir de alguns programas de formação continuada.

É nesse contexto que o texto faz uma descrição e análise de programas de formação contínua para o enriquecimento do conhecimento e da qualificação docente. Gatti (2012) descreve sobre essas propostas e conceitua que,

[...] assistimos a emergência de propostas e de implementação de ações interventivas relativas a essa formação que têm grande abrangência embora não cheguem a reestruturações mais profundas nessa formação e nos conteúdos formativos. Porém, mobilizam na direção de uma atenção maior aos cursos de licenciatura e a aspectos específicos de formação inicial. Vários programas foram elaborados e postos em prática nos últimos anos pelo governo federal visando os cursos formadores de professores. Algumas ações implementadas em relação ao ensino superior, como um todo, também tiveram seus reflexos sobre os cursos de licenciatura. (GATTI, 2012, p. 7-8)

Para a autora, há uma carência visível de políticas de ação que se voltem para essa qualificação profissional, em nível estrutural e efeito. Destarte, a reflexão das propostas de formação continuada ofertadas pelas políticas educacionais, descritas nessa parte do texto, estão explicitadas em suas características, propostas, abrangência, vivência, objetivos de formação e extensão, entre outros conceitos.

A participação do governo em contribuição ao processo formativo desses professores também está pautada na desenvoltura de reconhecer e identificar sua dedicação e consideração para com os saberes docente. Para Pimenta (2005), no que se refere à formação contínua a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos. Para a autora

Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 2005, p. 16)

No entanto, não só a cursos como estes está voltado o texto. A importância em destacar a formação continuada como complementação dos saberes e necessidade do desenvolvimento docente trata-se de um foco prioritário na estruturação do texto. A partir destas discussões, é necessário conceber uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, considerando a necessidade de um profissional com pleno domínio do conhecimento e da consciência crítica que lhe permita inferir e transformar condições de ensino-aprendizagem.

O terceiro capítulo decorre sobre as concepções de formação e saberes docentes de acordo com os autores citados pela metodologia bibliográfica e faz uma análise das propostas de formação continuada em relação a esses saberes. Nessa terceira parte, problematizamos a questão do desenvolvimento profissional docente em relação à identidade, políticas pública e programas de formação. Para Falsarella (2004)

Nessa linha, a discussão sobre a formação contínua deve considerar a identidade profissional do professor, sua construção como sujeito historicamente situado e a mobilização dos saberes da docência (científicos, pedagógicos e de experiência), de forma que o incentive a caminhar no sentido de sua autonomia profissional por meio da contínua apropriação de saberes, dentro de determinado contexto e pela interação com os demais sujeitos da ação educativa. (FALSARELLA, 2004, p. 50)

Repensar a formação, inicial e contínua, a partir das propostas formativas significa repensar as práticas pedagógicas e ação docente. Essa é uma linha que tem se revelado uma das demandas mais importantes deste novo século. A partir da formação continuada, a prática pedagógica docente acontece como consequência dos saberes adquiridos, não deixando de contemplar também as experiências pessoais já adquiridas. Para Prada (2010)

Essa construção da formação é contínua e não fica restrita a uma instituição, a sala de aula, a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras. (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 370)

Para os autores, a denominação de formação continuada que tem se instaurado nos últimos anos segue um pressuposto em relação aos professores que já exercem a docência amplamente divulgados pela Unesco como política mundial de formação. Nas práticas das concepções consumistas, os professores são desconsiderados como seres pensantes, capazes de refletir e construir novas concepções sobre a prática e a própria formação.

Ter sucesso no ensino aprendizagem, mediante a formação contínua, é um ideal que só será alcançado quando se considerar, nessa formação, as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais. Ao defender a formação do professor em uma abordagem de ensino reflexiva tem-se a compreensão de oposição a racionalidade técnica. Neste contexto, percebe-se que a concepção de treino de ações e técnicas de ensino estão sendo superadas pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade.

Além desse trabalho dissertativo, a importância e abundância de trabalhos referentes aos saberes e ao conhecimento docente ressalta a diversidade conceitual de pesquisas. Para Borges (2001)

As diferentes tipologias e classificações dão uma ideia da diversidade de enfoques e do ecletismo presentes em algumas pesquisas. A diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores. As diferentes tipologias engendradas por alguns pesquisadores, além de contribuírem para organizar o campo, corroboram para identificar sua complexidade e, também, as lacunas ainda não exploradas nos diferentes estudos. (BORGES. 2002, p. 60)

Os trabalhos bibliográficos selecionados para colocar em evidência essas tipologias não visam esgotar outras pesquisas, ao contrário, objetivam fornecer uma visão contundente ao foco do trabalho: relacionar os saberes docentes as propostas de formação continuada e o que elas oferecem.

Por fim, o texto elenca, em suas considerações, as contribuições das propostas de formação continuada oferecidas pelas políticas públicas nacionais ao perfil e aos saberes dos docentes de anos iniciais da educação básica. Compreendemos que o século XXI iniciou-se, no campo das políticas educacionais, enriquecido de propostas voltadas a formação contínua docente. O processo histórico brevemente indicado mostra que a

concepção e as finalidades de formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica no Brasil foram mudando ao longo do tempo ligados pelo contexto econômico, político e social do país.

A gestão do governo federal Luiz Inácio Lula da Silva, a partir do ano de 2003 deu continuidade a propostas de formação continuada estabelecidas pelo governo anterior. Os anos seguintes foram contemplados por novos programas de formação continuada voltados aos professores de anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino. Cada um dos programas de formação propostos pelas políticas públicas nacionais estão voltados a complementação do conhecimento e da prática docente desses professores em exercício. No entanto, com base no mapeamento dos programas de formação oferecidos pelas políticas públicas nacionais aqui realizado, falta a eles uma contribuição científica e teórica que ofereça o desenvolvimento da relação teoria e prática bem como a formação de um professor reflexivo e pesquisador. Muitos desses programas apoiam-se no tecnicismo, estabelecendo propostas de atividades e métodos já estabelecidos. Contribuem quanto à socialização e a sugestão de atividades para a prática do professor, no entanto, carecem quanto à contribuição para a construção de um profissional reflexivo, entendedor e administrador do conhecimento.

Para Gatti (2012), a relação entre teorias e práticas colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores. Cabe incorporar a formação de professores, inicial e continuada, o desenvolvimento nos currículos que propiciem uma adequada formação profissional, assim como entendimento de que “prática” vai além de técnica ou “receita”, é, na verdade, a relação profissional do ensino com o conhecimento.

Assim, o texto busca complementar as pesquisas e discussões no que tange à questão de formação docente no campo das políticas educacionais. A contribuição da análise dissertativa enriquece, também enquanto docente, às necessidades que as propostas de formação necessitam alcançar para o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes docentes.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção das marginalidades na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade.
(SAVIANI, 1999)

Este capítulo tem como objetivo construir uma revisão do processo histórico da formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. Para tanto, foi preciso fazer uma análise das políticas públicas nacionais que foram elaboradas e efetivadas na construção e desenvolvimento da formação pedagógica e contínua. Em paralelo, o texto é contemplado com ideias, citações dialogadas e análise das concepções de autores que descrevem sobre o tema visando buscar embasamento ao trabalho e a descrição do perfil docente.

Na estruturação do texto, iniciamos a discussão a partir de uma síntese do processo de construção da formação docente no país. O texto segue descrevendo sobre o pensar e a iniciação nos programas de formação continuada voltados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para o desenvolvimento do texto dialogamos com vários autores, dentre estes se destacam: Brzezinski (1994,1996), Ghiraldelli Jr. (2009), Saviani (1999, 2009), Pimenta (2000), Libâneo (2003), dentre outros.

Neste primeiro momento, o texto busca ressaltar sistematicamente o processo histórico dessas políticas educacionais formulando uma linha temporal que decorrerá até os anos finais do século XX, visando dar continuidade à discussão nos capítulos seguintes. Para LIBÂNEO et. Al. 2003, “[...] a análise da profissionalização dos educadores deve ser efetuada levando em conta as condições históricas, culturais, políticas e sociais em que a profissão é exercida” (p.276). Ainda segundo os autores,

Discutir sobre a profissionalização significa refletir sobre a informação do espaço educativo, buscando a identidade profissional dos docentes, dos especialistas e dos funcionários da educação, a fim de debater sobre a totalidade do ato educativo, sobre as relações que se estabelecem no interior das escolas, na atual conjuntura educacional, ante as aceleradas mudanças sociais, culturais, científico-tecnológicas, políticas e econômicas do País. (LIBÂNEO, et.al., 2003, p.276)

No que se refere em formação de professores vista, inicialmente, por um campo global compreende-se que a necessidade de se pensar na evolução do ensino vem desde o século XVII por Comenius¹, fundador da Didática e considerado pai da pedagogia moderna. Em 1684, foi instituído por São João Batista de La Salle, em Reims, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores com o nome de Seminário dos Mestres. No entanto, apenas com a Revolução Francesa, no século XIX, a questão de formação de professores buscou uma ação institucional que fizesse dela um problema de instrução popular. Deriva daí o processo de criação de Escolas Normais vistas como instituições encarregadas a preparar os professores. A primeira delas, proposta pela convenção, foi instalada em Paris em 1795, nesse momento iniciou-se a diferenciação das instituições entre Escola Normal Superior, com o intuito de formar professores de nível secundário, e Escola Normal, que previa a preparação de professores do ensino primário. Subsequentemente, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também aderiram ao modelo de Escolas Normais. No Brasil, essa questão de formação e/ou preparo de professores só iria surgir a partir da independência quando é cogitada uma organização da instrução popular, mas esse será um tema descrito um pouco mais à frente. (SAVIANI, 2009)

Podemos descrever a educação como ensino no Brasil muito antes das políticas de educação ser tão efetivas quanto nos dias atuais. A evolução das ideias pedagógicas pode ser compreendida por meio dos seus movimentos e das buscas que visavam/visam à qualidade de ensino. Para compreender as ações políticas de formação de professores no Brasil no presente momento é importante que se faça, em um primeiro momento, uma análise histórica da implantação do processo de ensino no país.

1.1 Uma síntese do início da escolarização no Brasil

A educação escolar no Brasil iniciou-se já no período colonial, e durou de 1500 até a Independência em 1822. Nesse período, a educação vista como ensino passou por três fases: a de predomínio dos jesuítas; o das reformas realizadas pelo Marques de Pombal; e a época de D. João VI no Brasil. Nos primeiros anos, a instrução e a catequese era feita aos indígenas por padres e jesuítas pioneiros. A primeira formação,

¹Foi o último bispo da Igreja Hussita e tornou-se um refugiado religioso. Inovador e um dos primeiros defensores da universalidade da educação.

ou primeira pedagogia, aconteceu quando esses jesuítas perceberam a necessidade de formar mais padres, desenvolvendo assim as escolas de ordenação. O primeiro plano de estudos era contido pelo ensino de português, a doutrina cristã e a escola de ler e escrever. Chegaram a fundar vários colégios no intuito de ampliar a ação cristã, porém com a instrução claramente realizada de forma restrita e com grandes dificuldades. Evoluiu para o plano de estudos da Companhia de Jesus (*Ratio Studiorum*) e exerceram forte influência sobre a sociedade e a elite. (GHIRALDELLI Jr., 2009)

Com a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil no intuito de adaptar ao mundo moderno em seus aspectos econômicos, político e cultural, iniciou-se um esboço do que podemos chamar de ensino público que, segundo Ghiraldelli Jr. (2009) seria um ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania enquanto noção que se articulava ao Estado, e não mais um ensino atrelado a uma ordem religiosa. Dessa forma, a educação em Portugal e no Brasil, a partir de 1759, passou a ser responsabilidade do Estado, no entanto, o ensino só começou a alterar realmente de forma mais profunda no país em 1807 quando a Corte Portuguesa se deslocou para o Brasil. Com isso, inúmeros cursos de nível médio e superior foram criados, o ensino no Império foi estruturado em três níveis: primário (escola de ler e escrever), secundário e superior.

Após a volta da Corte para Portugal (1821), a Independência do Brasil (1822) liderada por D. Pedro I, e outorgada a Carta Magna, em 1824, apresentava-se um tópico específico em relação à educação discutindo a abertura e a organização da instrução escolar que inspirava novas ideias. Com referência às questões pedagógicas dessa época, as transformações que ocorreram na sociedade brasileira, na formação e preparo dos professores passou a ser caracterizada por períodos. Saviani (2009) divide em seis períodos a história de formação de professores no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143 e 144)

O primeiro período classificado pelo autor como “*Ensaaios intermitentes de formação de professores*”, que percorreu durante todo período colonial, não demonstrou interesse pela formação do professor. Somente com a adoção da Lei de Escolas de Primeiras Letras², em 1827, determinou-se que o ensino deveria acontecer de forma mútua e estipulou que os professores deveriam ser treinados para tal metodologia por suas próprias custas, nas capitais das Províncias. A adoção desse método lancasteriano de ensino manteve um descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos.

Por meio desse método de instrução, é perceptível a ausência do governo em relação ao investimento na formação docente, tratando-se de um aspecto normal para uma sociedade que visava à educação como privilégio elitizado. Os autores BORGES, AQUINO e PUENTES (2011, p. 96) descrevem que “Vê-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite”. Para Saviani (1999), o direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara o poder: a burguesia.

Com a promulgação do Ato Adicional, em 1834, a instrução primária passou a ser responsabilidade das Províncias que, por sua vez, adotaram o método de formação de professores de países europeus: as Escolas Normais. A província do Rio de Janeiro, em Niterói, foi à primeira do país a instituir em 1835 a Escola Normal. Essas escolas visavam à preparação dos professores para as escolas primárias e assim preconizavam uma formação específica, preocupando-se com o domínio dos conhecimentos que eram transmitidos. O currículo era o mesmo aplicado nas escolas de primeiras letras, desconsiderando o preparo didático-pedagógico do professor. (SAVIANI, 2009)

Foi somente com a consolidação do Império em 1850, que uma série de realizações importantes foi acontecendo. Em 1854 criou-se a Inspeção Geral da

²Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, onde foi realizado o trabalho de orientar e supervisionar o ensino, além de estabelecer a preparação dos professores primários. No entanto, em 1879, o então ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, Leôncio de Carvalho promulgou o Decreto n. 7.247, onde entendia que todos aqueles que se considerassem capacitados a ensinar poderiam expor suas ideias e usar de métodos próprios.

O início da Primeira República (1889 – 1930) possibilitou uma maior participação popular e ampliou a chamada classe elitista e esta, por sua vez, queria para si e para seus filhos a escolarização visando à formação profissional e à busca por cargos burocráticos.

Esse é o momento caracterizado por Saviani (2009) como “*Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais*” (1890 – 1932), o segundo período da história correspondente à formação de professores no Brasil, que tem como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal. Reformadores intelectuais já atentavam para a necessidade de preparo e instrução pedagógica dos professores, era preciso que possuíssem um conhecimento científico moderno para que o ensino se tornasse eficaz. A exigência por mestres qualificados apontava para melhores condições de organização das Escolas Normais, uma vez que essa insuficiência era retratada na carência de preparo dos alunos.

Por conseguinte, tornou-se importante uma reforma no plano de estudo que passou a contar com o enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Dessa forma, os reformadores assumiram os custos de instalação e centralizaram o preparo de novos professores. Essa reforma se estendeu as principais cidades de São Paulo e se tornou referência para outros estados expandindo-se por todo país. No entanto, o modelo da Escola Normal viu seu método reformador ser enfraquecido já na primeira década e dela prevaleceu somente a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Essa busca por abertura e aperfeiçoamento das escolas promoveu a realização de mudanças e movimentos a respeito dessas necessidades chamados de “entusiasmo pela educação”, visando à ideia de expansão da rede escolar e desanalfabetização do povo, de sentido quantitativo, e “otimismo pedagógico”, que instituiu no aperfeiçoamento da qualidade de ensino e as condições didáticas e pedagógicas, de sentido qualitativo.

Esses movimentos se tornaram efetivamente participantes da história pedagógica do país. A composição de governo comandada por parte do Exército, fazendeiros, e representantes das classes médias nos anos iniciais da República até a eleição do primeiro civil, o paulista Prudente de Moraes, fizeram com que todos os grandes temas de discussão nacional perdessem o entusiasmo, inclusive o tema da educação. Os anos que decorreram de 1894 e o início dos anos 1900 fizeram da educação um tópico adormecido. As consequências da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), em busca de patriotismo e nacionalidade foi como um toque de acordar para o desenvolvimento do país, principalmente para o problema com a educação.

Decorrentes lutas contra o analfabetismo foram iniciadas. As chamadas “ligas contra o analfabetismo” se multiplicaram por todo país desempenhando um papel modernizador e de instrumento político. Até então, pode-se dizer que essas forças foram consequências do movimento de entusiasmo pela educação e que a partir dos anos 20, foram derrubadas pelo otimismo pedagógico. A transformação cultural provinda das mudanças econômicas do país serviu como influência ao campo educacional e pedagógico. As ideias pedagógicas vindas do Movimento da Escola Nova chegaram ao Brasil ganhando adeptos que se preocupavam com os problemas educacionais e esse, por sua vez, conjugava-se muito bem com o otimismo pedagógico vinculado, principalmente, por um ciclo de reformas educacionais que mais a frente, nos anos 30, seriam levadas por jovens intelectuais conhecidos como profissionais da educação. (GHIRALDELLI Jr. 2001)

Esse período de Primeira República apresentou uma imagem político-pedagógica que a dividiu em três correntes: Pedagogia Tradicional (associada às aspirações intelectuais ligados às oligarquias e à Igreja); Pedagogia Nova (vinda de movimentos da burguesia e das classes médias em busca da modernização do estado e da sociedade no Brasil) e a Pedagogia Libertária (vinculada aos intelectuais ligados a projetos de movimentos sociais populares e transformação social).

O debate referente às questões educacionais neste período se restringia, quase que exclusivamente, ao interior do estado. A criação da Associação Brasileira de Educação³ (ABE), em 1924, composta por uma sociedade civil que reunia professores e interessados em educação foi um acontecimento que veio a ter fundamental importância para o direcionamento das mudanças que se fizeram no sistema educacional escolar

³A Associação tinha como objetivo congrega todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação.

passando a ser promovido continuamente nos anos seguintes. Já na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba em 1927, foi discutido além do ensino primário, a formação de professores.

1.2 Os primeiros passos políticos pedagógicos para o desenvolvimento da formação docente

Com a queda da Primeira República e a chegada dos anos 1930, o país passou a presenciar confrontos ideológicos pedagógicos e de política educacional. Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu uma época de radicalização política que trazia consigo uma diversidade de projetos voltados à sociedade e consecutivamente a uma nova política educacional. É possível identificar quatro propostas diferentes para a educação brasileira, os quais estão descritos abaixo.

Por um lado estavam os *liberais*, formado por *liberais elitistas* e *liberais igualitaristas*, e simpáticos ao *socialismo*, que no seu plano educacional endossavam as teses da Pedagogia Nova. Resultaram na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴, em 1932, onde propunham bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional, um longo documento voltado ao governo e à nação, pautado pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita.

O Manifesto apresentou, em um de seus tópicos, um destaque voltado à formação de professores intitulada “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, que por sua vez afirmava que o magistério primário e cursos gerais de especialização profissional, não recebiam uma sólida preparação pedagógica, e, como crítica, a preparação dos professores completou afirmando que era inteiramente descuidada como se “não houvesse a maior necessidade de preparação profissional”. O mesmo acreditava na ideia de que todos os professores deveriam ter sua preparação pedagógica nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais de nível superior e que mediante a essa formação se faria uma remuneração equivalente permitindo manter a dignidade e o prestígio aos educadores. O documento também

⁴Em 1932 um grupo de educadores e homens de cultura lançou um manifesto que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” tratando-se de um documento que extravasava o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico detectado na década de 20. Esse foi, sem dúvida, um documento que constituiu um marco histórico na educação brasileira, se tratava da mais clara e expressiva tomada de consciência da educação como um problema nacional. O Manifesto era como uma denuncia a criação de uma política educacional e a exigência de um plano científico para ela.

reconhecia que a formação universitária do professor não seria somente uma necessidade educativa, mas sim “o único meio de [...] estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais”. (Manifesto dos Pioneiros, 1932).

Em oposição direta estavam os *católicos*, que defendiam a Pedagogia Tradicional. Esses por sua vez, reagiram ao Manifesto contra as teses escolanovistas. Em quarto estava uma força social que tinha como membros uma boa parte das classes populares e que se expressou por meio da Aliança Nacional Libertadora (ANL). Todos esses se fizeram presentes no quadro político educacional dos anos 30 e visavam um mesmo objetivo, um Brasil diferente da oligarquia antes vivida.

A Constituição de 1934 determinava a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, exigia concurso público para o magistério oficial, além de afirmar um ensino primário integral gratuito, entre outros. A mesma Constituição consagrou o Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe com principal função elaborar o Plano Nacional de Educação (SAVIANI et. al. 2004), para isso o Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, foi reestruturado em 11 de fevereiro de 1937.

No entanto, com a implantação do Estado Novo⁵, em 1937, ganhamos uma nova Constituição, feita por Francisco Campos, que apresentou no campo da política educacional uma série de leis definidas pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, como Leis Orgânicas do Ensino. A Carta de 1937, inversa à de 1934, fez o Estado abrir mão da responsabilidade com a educação pública. O documento não apresentava interesse em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral e gratuita.

Esse é o terceiro período (1932-1939), classificado por Saviani (2009) como “*Organização dos Institutos de Educação*”. Para além de todos esses acontecimentos, esse foi um período propício nas discussões educacionais em virtude do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década de 1930 reconhecido como o marco da evolução pedagógica no país onde foram se firmando o uso das pretensões de estudos pedagógicos visando à caracterização de estudos destinados a formação de professores.

⁵Estado Novo: foi o regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 29 de outubro de 1945. Era caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo.

Um outro aspecto relevante que emergiu na década de 1930 foi a questão da formação de professores. E já que a formação de professores primários havia sido de algum modo equacionada com a criação das escolas normais, agora as atenções se voltam para o problema relativo ao preparo dos docentes do ensino secundário. Assim é que Francisco Campos, ao propor no Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, justifica-a como um instituto de alta cultura, mas argumenta que nos países em formação como o nosso a Faculdade de Educação, Ciências e Letras teria que ter um caráter misto e especial, sendo provida, ao mesmo tempo, de funções culturais e de um papel eminentemente utilitário e prático. (SAVIANI et. al. 2004, p. 36)

Assim, a década de 30 foi marcada por um intenso debate político relacionado às questões educacionais, onde puderam ser destacadas as discussões de formação docente. Dentre essas questões, tinha-se a concepção de que a educação deveria apresentar um papel fundamental de inovação e modernização do Estado.

Além das leis orgânicas do ensino, o período histórico do Estado Novo forjou algumas entidades que, posteriormente, passaram a ter importância fundamental nos processos de educação formal do país. É deste período a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Instituto Nacional do Livro, do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A criação dessas instituições e a decretação da Reforma Capanema esboçaram um sistema educacional para o país, até então inexistente. (GHIRALDELLI Jr., 2001, p. 83)

Todas essas ações pareciam caminhar para um novo modelo e, enfim, a consolidação de uma formação didático-pedagógica que iria enfrentar as insuficiências e a falta de preparo docente. É válido destacar que essas medidas foram o marco inicial que impulsionaram na pesquisa e na formação atual dos professores possibilitando a reflexão da prática, a busca por novas pesquisas, a intencionalidade de transformar a ação docente e objetiva, constantemente, caminhos capazes de fazer da aprendizagem uma questão ampla e significativa.

Em caminho neste processo histórico, inicia-se então o quarto período, de 1939 a 1971, elencado por Saviani (2009), como “*Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais*”. Com os impasses redigidos pela Constituição de 1937, que parecia estar contra os avanços educacionais no país, e a implantação do Estado Novo (1937 – 1945), a sociedade buscava ações de governo que garantisse a escolarização a todos.

As transformações e crise econômica que se estendiam por todo país impulsionaram as exigências e preocupações da população no que se referia à escolarização visando assim à garantia de melhores condições de trabalho. Na tentativa de atender as reivindicações da sociedade com a criação de novas escolas, o governo optou tentar atender a tal demanda. Para tal, seria necessário que os professores tivessem preparo docente já exigido pelo Manifesto de 1932.

Como efeito, em 1932, Anísio Teixeira propôs a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal. Foi à primeira escola de formação de professores em nível universitário; entretanto, a experiência foi interrompida em 1938. O governo Getúlio Vargas cria em 1937 a Universidade do Brasil que previa uma Faculdade Nacional de Educação que, pelo Decreto Lei nº 1.190 de 1939, recebeu denominação de Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia – e mais uma, didática. É a primeira vez que aparece na legislação um curso específico de pedagogia que formaria o licenciado para o magistério em cursos normais, oferecendo, também, o bacharelado para o exercício dos cargos técnicos de educação. (PIMENTA, 2000, p. 94-95).

É válido ressaltar que projetos voltados à formação de professores antecedem os anos 20. Propostas como a criação do curso normal superior por Caetano de Campos, em 1890, e a criação da Faculdade de Educação para aperfeiçoamento pedagógico em 1920 foram defendidas, mas não concretizadas. Contudo a proposta do Curso de Pedagogia só foi realmente assentada pelo governo federal nos anos de 1940 no modelo da Faculdade de Filosofia. Segundo Evangelista,

O surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil, nos anos de 1940, pode ter resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 1930, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a “curso de pedagogia”, mas a “formação do professor”. Tal curso parece ter sido proposto pelas hostes católicas, seguindo o exemplo da Universidade de Louvain, na Bélgica. (EVANGELISTA, 2002, p. 41)

O curso visava a formação de bacharéis, com duração de 3 anos, e licenciados, onde era acrescentado mais um ano dedicado à Didática e assim permaneceria até 1961. O bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos enquanto que o licenciado era destinado à docência. Para BRZEZINSKI (1994) o professor não se aprofunda em estudos da Pedagogia como campo de saber, isto é, não busca a teoria

elaborada, por intermédio da pesquisa, como se fosse possível separar a indissociável: teoria e prática.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia parecia perder seu real significado, mantendo-se a ideia de um currículo impreciso. Para SAVIANI (2009),

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Influenciados pelo escolanovismo, mantinha-se a ideia de que o pedagogo cuidaria dos métodos e técnicas de ensino. Dessa forma, a formação dos professores primários das universidades brasileiras desse período tendeu a desaparecer.

Essas questões faziam com que, segundo SILVA (1999), o curso de Pedagogia enfrentasse dúvidas e suspeitas a respeito do que tinha ou viria a ter em seu conteúdo próprio que justificasse a sua criação e permanência. Para BRZEZINSKI (1996), o curso “navegava” em águas calmas até pelo menos 1945, quando começou a fase de democratização do país.

Para SAVIANI (et. al. 2004), até aí, a regulamentação do ensino ia sendo feita conforme as urgências definidas pelos grupos que assumissem o controle político do país. É nesse período, sob a presidência do general Eurico Gaspar Dutra e Ministro Raul Leitão da Cunha que foram retomadas as discussões educacionais sobre a democratização do ensino.

Entre 1942 e 1946, um conjunto de “leis orgânicas do ensino” foram decretadas resultando numa estrutura educacional burocrática. Atendendo as determinações do Decreto – Lei n. 4.244/42 foi criado em 1946 o Decreto n. 8.558, que estabelecia o cargo de Orientador Educacional, profissional a ser formado no curso de Pedagogia. A partir de então, via-se a necessidade em ampliar a atuação do Pedagogo e, em decorrência disso, os movimentos de ampliação de espaços conquistaram a permissão desse profissional em lecionar nos ensinos primários e secundários.

O Decreto Lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, que foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário em Escolas Normais regionais. O segundo Ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo

de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Instituto de Educação.(BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p. 100)

Para SAVIANI (2009) essa foi uma situação dualista, pois os cursos de Licenciatura estavam voltados aos conteúdos-cognitivos, o aspecto pedagógico-didático era tratado com menor importância, como se o mesmo fosse visto apenas como obrigação formal para atender as exigências de obtenção do registro profissional de professor.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, o país buscou retomar suas atividades democráticas. Por efeito disso aconteceu uma Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação da Constituição de 1946 que definia como privativa da União a competência para “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. (SAVIANI et. al. 2004).

Em 1947 houve a tentativa da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por uma comissão orientada pelo Ministro da Educação Clemente Mariani e remetida ao Congresso em 1948, mas por interferências políticas foi arquivada em 1949. A tentativa de retomada do projeto aconteceu em 1951, porém o mesmo foi declarado como extraviado. Com isso, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso iniciou os trabalhos objetivando uma nova elaboração do projeto que duraram árduos seis anos.

Depois de uma longa e tumultuada tramitação, o projeto foi submetido ao Congresso e se converteu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em dezembro de 1961. Foram treze anos de debate até sua aprovação dificultada pelos conflitos de interesses envolvendo os liberais escolanovistas (que defendiam a escola pública) e os católicos (que não queriam ter a interferência do Estado na educação).

Em decorrência dessa Lei, o Professor Valnir Chagas⁶ propôs o Parecer ao Conselho Federal de Educação n. 251/62, aprovado e homologado pelo Ministro da Educação Darcy Ribeiro, que regulamentava o Curso de Pedagogia. O documento indicava a necessidade de o professor primário ser formado no ensino superior e fixava o currículo mínimo (constituído em sete matérias para bacharelado). O mesmo

⁶Valnir Chagas contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação. É autor da Didática Especial de Línguas Modernas (1957), obra pioneira de fundo histórico no cenário de publicações sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

objetivava uma unidade básica de conteúdos para todos os/as alunos/as do território nacional. O projeto também extinguiria o esquema de formação 3 + 1 para Bacharelado e Licenciatura. Os professores de nível secundário e superior seriam formados em nível universitário e, na pós-graduação, os professores poderiam fazer demais estudos em função técnicas educacionais. Porém, nem todas essas propostas foram colocadas em prática.

Em relação à formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 tinha como característica os artigos 52, 53 e 59 que afirmavam em resumo: formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial e formação de professores para o ensino médio nos cursos de nível superior. No que se referia à *formação continuada* na da havia sido proposto.

Em 1962, veio a público o Plano Nacional de Educação (PNE). O mesmo não se tratava de um projeto de lei e sim basicamente um conjunto de metas a serem alcançadas em um prazo de oito anos que, seguindo as pretensões da LBDEN (1961) exigia que o governo investisse na educação, demandava ainda, a formação de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho. Suas metas eram tanto quantitativas quanto qualitativas e seus objetivos muito claros que deveriam ser alcançados num prazo de oito anos, porém o mesmo foi extinto após o golpe militar de 1964.

1.3 A influência das transições políticas na formação docente e o pensar na formação continuada

Com a extensa crise educacional anunciada pelo então Presidente Jânio Quadros (1961 – 1964) em 1963, foram fixadas, como prioridades, ações de expansão e desenvolvimento do ensino no país. Nesse período, a educação passou a ser vista como um instrumento de desenvolvimento econômico e social do país.

Junto às transições políticas nos anos iniciais da década de 1960, começaram a se destacar as preocupações com a formação continuada de professores. Foi nessa época que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), promoveu uma pesquisa sobre o tema do aperfeiçoamento docente. A insatisfação dos docentes demonstrava que os cursos não atendiam as necessidades da escola.

Os momentos políticos (ditadura militar, democratização e globalização) que caracterizariam as décadas finais do século XX, viriam a influenciar os processos acerca

da formação continuada de professores. No final de 1964, iniciou-se no Brasil o período de Ditadura Militar no sentido de promover uma mudança política no país. Durante esse período, nos anos de 1960, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu convênios com a United States Agency for International Development (USAID), objetivando garantir assistência técnica e financeira para educação brasileira. O intuito real desses acordos estava voltado à natureza econômica, no entanto, inspiraram nas mudanças no sistema de ensino do país nos ensinos primário, médio e superior.

Em 1968, a Lei da Reforma Universitária, n. 5.540, reconheceu, em seu art. 30, a competência para habilitação na graduação em pedagogia que definiu os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação. A legislação manteve a formação do professor em nível superior apenas para o ensino de segundo grau e ensino superior, permanecendo a formação do professor primário no Curso Normal, que em 1971 seria denominado Habilitação Magistério pela Lei n. 5.692. (GHIRALDELLI Jr. 2001)

Em 1969 o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou a regulamentação para o Curso de Pedagogia seguindo os princípios básicos da Reforma Universitária no Parecer CFE n. 252/69. Esse parecer extinguiu com a diferenciação de bacharelado e licenciatura em Pedagogia e visava também à formação do professor para o ensino normal. O mesmo também fez alterações no currículo do Curso estruturando para uma base comum de estudos, e ao especialista oferecia habilitação específica para os conjuntos de tarefas, além da obrigatoriedade do estágio supervisionado que se estendia ao curso da área de Educação. (FURLAN, 2016).

Para Silva (1999), o parecer contribuiu para a determinação do curso causando um “inchaço” por conta da diversidade de especialidades ofertadas. O excesso dos profissionais especialistas formados pelo curso promovia problemas no mercado de trabalho.

PIMENTA (et. al. 2000) resume bem esses acontecimentos no campo educacional em relação ao quarto período (*Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais, 1939 – 1971*) elencado por SAVIANI (2009) nos seus aspectos históricos quando diz que:

A ação do regime militar na reforma do sistema de ensino materializa-se em duas leis casadas: a da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71). A Lei 5.540/68 (art.30) estabelece que “a formação de professores para o ensino de 2º graus, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de

especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-à em nível superior”. Conexamente, o Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Valnir CHAGAS, redefine o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia. Explicita-se nesse parecer a formação de especialistas – administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional – para ocupar funções específicas nas escolas e nos sistemas de ensino, agora já necessários para atender necessidades dos sistemas de ensino e escolas, diferentemente da situação de 1962. Admite a possibilidade de formar em nível superior o professor das séries iniciais do ensino básico. Afirma que a profissão a ser exercida é a de educador, porque “a profissão que lhe corresponde (o setor de educação) é uma só e, por natureza, não só admite como exige ‘modalidades’ diferentes de capacitação, a partir de uma base comum”. O aluno seria formado, conforme sua opção, em uma ou mais das seguintes habilitações: ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (magistério de 2º grau), orientação educacional, administração escolar, inspeção escolar e planejamento educacional (pós-graduação). (PIMENTA et. al. 2000, p. 98-99)

Um fato de grande importância deixado por esse período se refere à institucionalização e implantação dos programas de pós-graduação do Parecer n. 77 aprovado pelo CFE de 1969. A pós-graduação se constituiu num espaço importante para o incremento da produção científica e concorreu para o desenvolvimento de uma tendência crítica que gerou estudos dos quais foram possíveis de formular a crítica e a denuncia da pedagogia dominante. (SAVIANI, et.al.2004).

SAVIANI (2009) distinguiu os anos de 1971 a 1996, como o quinto período no processo histórico da formação de professores classificado na “*Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério*”, o qual será agora descrito e analisado pelo referente texto. Segundo o autor, o golpe militar exigiu adequações no campo educacional, as reformas do ensino elaboradas no período de 1964 a 1969 só foram realmente implantadas nos anos de 1970 a 1974, deixando consequências desastrosas no sistema educacional dos anos seguintes. (GHIRALDELLI Jr.2001)

A então LDB, pela Lei n. 5692/71, não significou uma total ruptura com a lei n. 4.024/61, de fato ela alterou os ensino primário e médio para denominação de primeiro (com duração de oito anos) e segundo grau (com duração de três anos), assim desapareceram as Escolas Normais. SAVIANI (2009) descreve a substituição das Escolas Normais e as demais ações tomadas neste período da seguinte forma:

Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a

habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Uma tendência crítica gerava atenção à pedagogia dominante e a situação educacional do país passou a ser alvo de apontamento dos educadores que começaram a se organizar em diferentes associações. No intuito de busca pelos direitos da sociedade em uma escola pública de qualidade, uma dessas organizações representada pelas entidades de cunho acadêmico- científico incorporou a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), criada em 1977, o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), constituído em 1978, ano em que foi realizado o I Seminário de Educação Brasileira na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, onde foi constatada a necessidade de debates em âmbito nacional, e a Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979, reuniam-se para organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), sendo a primeira realizada na Pontifícia Universidade Católica - PUC de São Paulo em 1980, onde foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas no intuito de mobilizar os educadores e estudantes para debaterem acerca das reformulações dos cursos de formação dos educadores. Com a consolidação desse movimento, passou a ter importante definição nas normas de formação dos profissionais da educação reconhecidos pelo MEC e CFE. A realização desses encontros e seminários referentes à

reformulação do curso de pedagogia⁷ ampliaram-se as produções de dissertações, teses e também o surgimento de revistas para a divulgação desses estudos. Assim, em desenvolvimento da formação continuada de professores, a pós-graduação se constituiu em um espaço importante para o crescimento da produção científica.

As modernizações sociais que todas essas propostas tomaram refletiram, de forma significativa, na expansão da formação continuada. A ênfase do governo militar na necessidade de formar trabalhadores exigia que os profissionais da educação estivessem cada vez mais qualificados.

Em 1981, o Comitê produziu um documento titulado Proposta Alternativa para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas (Anteprojeto), que indicava além da redefinição nos cursos de Pedagogia, a relação estabelecida entre bacharelado e licenciatura. O objetivo principal era a defesa de que os diversos cursos de formação de educadores fossem organizados para diferentes modalidades de ensino. A formação do especialista seria dada na pós-graduação, onde seriam formados os pesquisadores e/ou educadores do ensino de 3º grau.

Finalmente, ao esforço desenvolvido para melhorar a formação dos professores para as séries iniciais deve ser acrescentada a progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia a partir dos anos 80, de modo a procurar adequar-se também à preparação dos professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado (TANURI, 2000. P. 24)

Em 1983, no I Encontro Nacional do Comitê, em Belo Horizonte, conseguiu-se uma proposta de reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura que ficou conhecida como “Documento Final de 1983” que continha uma análise da conjuntura política e social do país. A imagem de formar o professor enquanto educador tendo a docência como base da identidade pedagógica a partir de um núcleo comum ficou mantida, o que mudou foi apenas o nome, passando a ser mencionada como “base comum nacional”, além da transformação do Comitê para Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). Contudo, o questionamento voltava-se ao profissional que estava sendo formado pelo curso. Assim, várias foram as instituições que iniciaram uma reformulação dos cursos em busca de amenizar os efeitos do tecnicismo.

⁷A partir de 1980, surgiu um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68-69 apud BORGES et.al. 2011, p. 101)

Com o fim da ditadura militar e o anseio daqueles que lutavam pelo desenvolvimento do profissional docente, houve um grande crescimento voltado à literatura educacional no país.

O sistema de pós-graduação em nosso país cresceu muito entre o final dos anos de 1970 e meados da década de 1990. No campo educacional, chegamos ao meio da década de 1990 com cerca de quarenta programas de pós-graduação em educação funcionando no país. Grupos teóricos e ideológicos se utilizaram desses programas, ou foram por eles constituídos, e criaram uma vasta bibliografia nas diversas áreas educacionais. (GHIRALDELLI Jr. 2006, p. 127)

Essa abertura política possibilitou a intensificação à volta dos movimentos de pesquisas em prol da educação. Os professores passaram a ter participação mais efetiva nas questões educacionais. É nesse contexto que a análise na questão sócio-histórica se faz tão importante, pois aborda, além das questões técnicas, a conjuntura onde a formação do professor esta inserida.

Para SILVA e FRADE (1997) entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente.

A ideia da base comum nacional foi caracterizada como uma bandeira do movimento de pró-formação e no II Encontro Nacional da CONARCFE, em 1986, definiu-se que seria dividida em três dimensões: profissional, política e epistemológica. Em 1988, no III Encontro verificou-se que a base comum nacional deveria ser configurada como eixo curricular na formação dos educadores. (VIEIRA, 2008).

Para BRZEZINSKI (1996) os educadores passaram a partir da década de 1980 a escrever sua própria história. PIMENTA (et.al.2000) também descreve que foi nesse período que as influências do marxismo se tornaram forte entre os educadores progressistas.

No âmbito mais propriamente pedagógico, mantêm-se com significativa presença as propostas da Educação Libertadora formuladas a partir do pensamento de Paulo Freire, bem como várias correntes antiautoritárias, e articula-se a Pedagogia Crítico – Social, de orientação marxista. (PIMENTA et.al.2000, p. 102 – 103)

A identidade do pedagogo foi tentada a conciliar a aplicação de todos esses princípios firmados ao longo desse processo de busca e transformação educacional. Segundo SILVA (1999) os conflitos que foram gerados na tentativa de delinear o profissional a ser formado e a estruturação do curso, levaram a um “esgotamento” das possibilidades de encontrar ou definir a identidade do pedagogo.

1.4 Um novo tempo de concretizações para a formação inicial e continuada do pedagogo

Em 1988, o país ganhou uma nova Constituição, consagrando várias conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos organizados, dentre elas a educação como direito social. Em decorrência desta Constituição, deu-se início o processo de elaboração de uma nova LDB, que seria aprovada pela Lei n. 9.394 em 1996, delineando um novo caminho para a formação de professores.

Durante a elaboração dessa Lei, houve um encontro extraordinário da CONARCFE em 1989 passando a transforma-se em uma associação e tornando-se, em 1990, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a qual, junto a professores das universidades brasileiras, reivindicou que a formação inicial e continuada acontecesse na universidade. Foi a partir dessa época que a formação para o magistério primário tornou-se uma das habilidades do curso de Pedagogia. Segundo VIEIRA (2008), esse era, em alguns casos, exigida como pré-requisito, para as demais, quando não a única habilitação do curso em razão da compreensão de que a docência constituía a base da identidade profissional de todo educador.

Os anos 1990 trouxeram consigo a globalização e do desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores ações voltadas ao estudo e trabalho. Foram anos em que se enfatizou bastante a formação do professor em serviço, já havia a concepção de que a formação inicial por si só não era suficiente para a melhoria da qualidade de ensino, era necessária ações de formação continuada também em seu local de trabalho e uma constante reflexão da prática.

Contudo, a questão da identidade do pedagogo parecia ainda não estar bem esclarecida, tanto que com a LDB de 1996 foram introduzidos novos indicadores visando à formação dos profissionais da educação básica, a introdução dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), como possíveis locais de formação, além das

Universidades. A Lei afirma também que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Em seu art. 63, inciso I e II, a Lei incluiu, dentre as atribuições destes institutos, a manutenção do curso normal superior para formação de docentes para educação infantil e séries iniciais ao ensino fundamental dando também a possibilidade de formação pedagógica aos portadores de diplomas de qualquer nível superior que quisessem se dedicar ao magistério na educação básica (FURLAN, 2016).

Um ponto polêmico na LDB se configurou no que diz respeito à formação de professores, em especial o professor do Ensino Fundamental. De modo geral, a LDB firmou que para ser professor, no Brasil, seria necessário ter formação superior. Todavia, quanto ao professor de educação infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a LDB inovou de forma inesperada: manteve a existência do curso de pedagogia, gerou a existência de um substituto da habilitação magistério, já então desaparecida e transformada na modalidade Normal em nível médio e, ao lado disso, possibilitou a criação dos institutos superiores de educação. Tais institutos, segundo a Lei, poderiam atuar de tripla forma: primeiro, poderiam oferecer o curso Normal superior; segundo, poderiam fornecer formação pedagógica para diplomas em faculdades e /ou universidades, mas que quisessem se dedicar à educação básica; terceiro, poderiam se responsabilizar por aperfeiçoamento e /ou educação continuada para os que já são profissionais do ensino. (GHIRALDELLI Jr. 2006, p. 173)

Na visão dos pensadores em educação e críticos desses movimentos, essa ação seria o fim dos cursos de Pedagogia no país, pois promovia uma discussão frequente da necessidade ou não do Curso chegando a propor intrigas sobre sua extinção. PIMENTA e LIBÂNEO evidenciam que

A atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB n. 9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação. A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. (1999, p. 241)

É nesse contexto que se encerra o quinto período da classificação de SAVIANI (2009), dando espaço ao sexto e último período o qual ele elenca como “*Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia*” que estende de 1996 a 2006. Os primeiros anos desse período ainda serão descritos neste capítulo, porém os quatro anos finais serão analisados mais detidamente no capítulo seguinte junto às propostas e ações de formação continuada estabelecidas no início do século XXI.

SAVIANI (2009) inicia a descrição desse último período com a afirmação que levava a acreditar que com as mobilizações promovidas pelos educadores naquela época e a proposta de uma nova LDB, o problema da formação de professores seria resolvido. No entanto, com as características aqui já descritas pela Lei, sinalizou uma tensão na política educacional do país.

No ano seguinte a promulgação da Lei n. 9.394/96, o MEC deu um parecer positivo referente à continuidade do curso de Pedagogia no país. O Ministério solicitou que fossem encaminhadas propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Com a reeleição do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1998, depois de muita pressão sobre os impasses provindos da nova Lei, aprovada em seu primeiro mandato, foi nomeada uma Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia com a missão de intermediar os conflitos que surgiram decorrentes das propostas fixadas pela nova LDB.

Ainda no ano de 1996, o governo federal instituiu por meio da Emenda Constitucional n. 14, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) regulamentado pela Lei n. 9.424 de 24 de dezembro do mesmo ano. No entanto o fundo só foi implantado, nacionalmente, no início de 1998. O plano trazia como meta de inovação a mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental, contudo a mudança de governo que viria anos seguintes ampliaria a estrutura e objetividade do Fundo.

Os anos de 1998 a 2002 foram marcados por ações que contribuíram para que a questão de formação e identidade do professor fosse então melhor estabelecida. Ainda em 1998, a ANFOPE redigiu o documento de Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação com o objetivo de implantar a formação de professores apenas pelas universidades, definindo o perfil do pedagogo como profissional capaz de atuar no ensino, organização e gestão escolar. No entanto, a proposta ficou retida até o final do mandato da Comissão, e o CNE não

chegou a homologá-la. Em 2000, uma nova Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia foi formada elaborando uma nova proposta de Diretrizes Curriculares. Essa segunda proposta propunha que o curso de Pedagogia deveria ser de graduação tendo ao mesmo tempo a licenciatura e o bacharelado. A mesma até chegou a ser encaminhada para o Conselho Nacional de Educação, mas ainda não seria homologada.

Durante esse período, considerando as metas propostas pela nova LDB, entra em ação o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 10.172/2001, mas já referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, com objetivos razoavelmente claros de elevar o nível de escolarização e melhoria de qualidade de ensino no país. Entre suas prioridades, estava à valorização dos profissionais da educação com atenção a formação inicial e continuada, a garantia de tempo para estudos e preparo para as aulas, além do direito de um piso salarial e carreira de magistério.

O PNE estabelecia normas para que os Municípios, os Estados e a União implantassem suas diretrizes e os planos decenais de educação. Em relação à formação dos professores e a valorização do magistério, o Plano reconheceu uma defasagem aos elementos fundamentais do trabalho docente que indicava uma política de desvalorização na formação inicial e continuada, as condições de trabalho e ao salário e carreira. (DIDONET, 2006)

No entanto, o Plano criou novas diretrizes e metas visando melhorias para as escolas em todos os âmbitos. Dentre as diretrizes traçadas pelo PNE, estavam elementos voltados a valorização do magistério na busca por dinamizar as ações relacionadas à prática docente na escola, já entendendo que a qualificação desse profissional tornaria uma grande meta governamental a partir dos próximos anos. O Plano buscava uma formação profissional que assegurasse o desenvolvimento do educador. As metas estabelecidas pelo PNE eram, além de positivas, necessárias a serem concretizadas em curto prazo.

Dentre essas metas estavam: a formação inicial dos professores da educação básica e o estabelecimento de prazos para adequação ao curso superior, já proposto pela LDB/96. A meta era de que, em um prazo de dez anos, 70% dos professores da educação infantil e ensino fundamental possuísem formação específica de nível superior. E a formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do Plano, garantindo a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, devendo considerar as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino.

A exigência tornou-se favorável a formação dos professores em nível geral, pois visava cada vez mais à qualificação e o aperfeiçoamento do profissional docente. Para VEIGA (2001), o professor deve tomar consciência de que a busca da profissionalização é necessária para a melhor qualidade dos serviços prestados e para se tomar consciência de que a docência é um processo complexo de mudança social no qual são envolvidos.

Em paralelo a esse período, foi publicado o documento Referências para Formação de Docentes, considerado pelo MEC uma, das demais, estratégias de intervenção de mudanças no sistema educacional. O documento tinha como finalidade propor e orientar transformações na formação do professor, e ainda é referência para os estudos em educação no país.

Contudo, a nova LDB pode ser representada como um dos grandes marcos de iniciação favorável a formação continuada de professores. A formação docente, também visualizada como uma proposta política neoliberal passou a ser considerada como algo fundamental para se alcançar um ensino de qualidade. Assim, os últimos anos da década de 1990 foram caracterizados pelo surgimento das propostas aqui descritas sobre a formação de professores.

Assim, apresentamos aqui uma breve discussão das principais propostas de construção da formação inicial e continuada de professores da educação básica, no Brasil. Esta discussão foi necessária para a contextualização da pesquisa e na busca do entendimento dessas propostas em seus aspectos legais e também na sua efetivação. Vimos que a formação de professores sempre teve um papel importante nas formulações da legislação, interesse esse ainda mais acentuado no quesito de concretização de ações em prol da melhoria da formação para a profissão docente, o qual repercutiu, certamente, na qualidade de ensino na Educação Básica e, principalmente, dos anos iniciais do ensino fundamental.

No próximo capítulo a discussão contempla uma análise descritiva das principais políticas e propostas de formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Novos tempos exigem um novo professor, novos conhecimentos e atualização da prática. Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental precisam estar preparados para essas questões e esse será o foco a ser apresentado a seguir.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DAS PROPOSTAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Neste segundo capítulo delineamos sobre as principais políticas educacionais de formação continuada desenvolvidas para os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil desde o início do século XXI. O capítulo tem como objetivo descrever sobre as propostas dos principais programas de formação continuada implantados pelo governo federal a partir do ano de 2002 buscando compreender os resultados que refletem e contribuem no perfil docente desses profissionais.

Partindo de todo processo histórico/político posto no capítulo anterior, busco levantar os dados referentes às ações realizadas em relação a essa política educacional e como vem sendo implantada. A proposta é mapear, usando de suporte teórico e bibliográfico, os objetivos desses programas e suas ações para com a formação continuada desses professores, além de ressaltar a busca contínua pelo desenvolvimento do ensino público no país.

Para tanto, faz-se necessário, reservar também uma descrição crítica do desenvolvimento da formação inicial docente. O texto busca elencar o processo de formação inicial do professor/pedagogo em todo seu âmbito legal. A necessidade em concretizar a formação inicial dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e, por conseguinte, a formação continuada ou qualificação profissional, é uma busca histórica que se modela de forma mais efetiva nos primeiros anos do século XXI.

Os planos e ações desenvolvidos pelo poder público para tais concretizações fazem parte de um contexto, no qual será analisado, que visa compreender seu processo de consolidação, desenvolvimento e efeitos no perfil desse profissional.

Para DOURADO,

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. (DOURADO, 2015. p. 312)

Dessa forma, entende-se que os programas de formação continuada devem ser articuladores tendo como eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o perfil profissional docente, além da construção da identidade. A análise busca levantar um paralelo dos objetivos dos programas de formação continuada promovidos pelo poder público com o que é esperado, de acordo com suporte teórico-bibliográfico, para o desenvolvimento e qualificação docente.

Inicialmente, é apresentado um quadro que delinea, de forma resumida, os programas de formação continuada voltados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidos no Brasil desde o início do século XXI. Cada um desses programas será descrito e analisado, mais à frente, criticamente em seus objetivos e ações.

Plano	Ano	Metas
GESTAR I	2000 - 2003	Investir na capacitação dos professores, dos anos iniciais do ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática.
PROFA	2001	Oferecer técnicas de alfabetização aos professores alfabetizadores.
GESTAR II	2004	Estender a formação continuada de professores de Português e Matemática da segunda fase do ensino fundamental.
Rede Nacional de Formação Continuada	2004	Contribuir na melhoria da formação dos professores da educação básica nas áreas de alfabetização, linguagem, educação matemática e científica, ciências humanas e sociais, artes e educação física.
PROINFANTIL	2005	Capacitar e titular os professores que atuam na educação infantil sem a devida formação.
PRÓ-LETRAMENTO	2007	Aperfeiçoar o trabalho docente no ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
PARFOR	2009	Qualificar os professores das séries iniciais da educação básica e incentivar a

		licenciatura para professores sem a formação adequada.
PNAIC	2012	Estender a formação continuada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que assegurem plena alfabetização.

Fonte: construído pela pesquisadora.

O período delimitado no quadro, com um recorte das políticas educacionais voltadas para a formação continuada dos professores no século XXI, equivalente a mais de uma década, apresenta programas instituídos nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016), agora representado pelo seu vice-presidente Michel Temer (2016 – 2018). O momento político delineado pelo texto é rodeado de acontecimentos e propostas que relacionam diretamente as questões sociais, como a educação, por exemplo. A transição de líderes e partidos políticos ocorridas no Brasil nas primeiras décadas do século XXI, mostram que a opinião e a escolha da sociedade colocaram no governo, primeiramente, um líder popular com ideias e ações sociais que ofereceram mais oportunidades as classes menos favorecidas. A continuidade desse governo, ainda por escolha da maioria da população brasileira pela primeira presidente mulher do país, foi então interrompida quando a acusação de crime de responsabilidade a tirou da presidência, dando a seu vice Michel Temer o cargo de presidente do país. A conturbação política atual em que vivemos é percebida em todos os setores sociais do país. A construção e a continuação de programas de formação de professores para o desenvolvimento e qualidade do ensino público parecem permanecer em um ritmo lento de propostas e ações.

No Governo Lula, houve um investimento na Educação Superior, por meios dos projetos de expansão universitária. A Universidade cresceu em número de vagas, oportunizando maior inclusão na Educação Superior. Contudo, ainda, a Universidade brasileira se depara com muitas dificuldades, iniciadas pela inserção histórica na sociedade capitalista. Os recursos são poucos e muita coisa ainda precisa de ser feita para que se alcance uma Universidade democrática e de qualidade, para todos que a desejarem. (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p. 109)

Em relação à formação contínua de professores, o que se espera, independentemente do governo, partido ou proposta política é que haja, continuamente, a valorização da ação, qualificação e prática docente. Vale ressaltar que os resultados obtidos pelo professor em um ensino de qualidade tornam-se perceptíveis a necessidade de duas condições básicas na sua profissão: a primeira diz respeito ao conteúdo do que ensina, e a segunda a valorização do que recebe. Para a concretização dessas habilidades, faz-se necessária a devida valorização de sua formação e o investimento contínuo nessa prática.

2.1 Um novo século para a formação inicial docente

No capítulo anterior foi descrito, em seu aspecto histórico, todo processo de iniciação e desenvolvimento da formação docente para o ensino fundamental público no país, que incluiu a formação inicial de professores como também propostas de formação continuada estabelecidas, lentamente, nos anos finais do século XX. Períodos esses de grande importância do conhecer da história. Para ARANHA (1996) “[...] o conhecimento da história é importante para que a procura dos meios adequados torne o projeto de mudança da educação realmente exequível” (ARANHA, 1996, p. 20).

Sobre todo esse processo de qualificação da formação docente, o texto, além de suas análises, também dará continuidade a um processo histórico, já descrito no primeiro capítulo, contemplando as políticas de formação continuada propostas pelo poder público e as ações desenvolvidas e realizadas pelo governo no campo da formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e sua importância para o ensino no país. Como contribuições para essa análise foram utilizadas referências de autores e teóricos voltados ao tema, além dos próprios decretos e leis instituídos, explicitando as políticas educacionais de formação, com o intuito de avigorar as ideias propostas e descritas pelo texto.

Para GATTI (2012, p. 02) “[...] a área de estudos com maior número de ensaios e pesquisas no campo da educação diz respeito à formação de professores”. Isso porque, segundo a autora, os fatores socioculturais e as políticas curriculares são aspectos importantes na discussão dessa formação além de processos necessários a sua profissionalização.

A atual LDB tem por base o direito universal à educação para todos e trouxe diversas mudanças no campo da formação docente. Em seu art. 62 e 63, onde se refere às novas regras relacionadas à formação de professores, a mesma diz que:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á 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 oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Essa necessidade em estabelecer que a formação de professores passasse a ser realizada em Institutos Superiores de Educação mostrou o interesse político em promover a qualificação do professor em um espaço específico para tratar de formação. É importante ressaltar a implantação da LDB de 1996 (descrita já no primeiro capítulo) e suas conquistas⁸. A principal delas esta voltada à qualificação docente e a proposta de elevar o nível dos professores, em um prazo estipulado, considerando os anos seguintes como década da educação, pois estabeleceu um prazo de dez anos, a contar da sua data de regulamentação, para que fossem admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

De acordo com a exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996, a necessidade de qualificar os professores da educação básica das séries iniciais se fazia presente e necessária para atingir os objetivos propostos. Mais adiante a Lei declara ser esta qualificação direito dos profissionais de educação. Findo o governo de Fernando Henrique Cardoso, observa-se que este objetivo não foi atendido por inúmeras razões: econômicas, políticas, financeiras, regionais, territoriais. A exigência de que todo professor do ensino fundamental teria que ter cursado o nível superior na área da educação até 2007 ficou para o próximo governo, encarregado de elaborar uma nova proposta para atendê-la. (GATTI, 2012, p. 4)

⁸Como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica e também dos jovens e adultos fora da idade escolar obrigatória.

A reforma proposta pela LDB/96 para a formação dos profissionais da educação sugere uma nova compreensão do perfil docente e da sua formação. Gatti (2012) afirma que as múltiplas iniciativas para ampliar a matrícula e permanência nos cursos de licenciatura deixa a formação inicial em crise.

[...] há uma crise na formação inicial de professores para a educação básica tal como oferecida pelas IES. Crises costumam dar origem a mudanças. Tem-se falado muito em crise das licenciaturas. Pesquisas vem há décadas mostrando problemas diversos que são constatados nas formas de oferta das diferentes licenciaturas e quanto à sua contribuição para a formação inicial de docentes para educação básica. (GATTI, 2012, p. 11 – 12)

Com a necessidade de serem inseridos profissionais graduados na prática docente e o curto prazo, já estabelecido, passou a ser regular a grande expansão da oferta de licenciaturas à distância. Essa discussão remete-nos ainda ao uso das novas tecnologias para acelerar o processo formativo o que estreita a relação de política de formação com os parâmetros curriculares desejáveis.

A gravidade da situação da formação, em particular o grande número de professores leigos, tem levado as Secretarias de Educação estaduais a estabelecer convênios com universidades para formar, a distância, os professores leigos, via TV ou outros programas, em detrimento do reforço às IES públicas para a expansão qualificada do ensino superior. (FREITAS, 2002, p. 149)

LIBÂNEO (2008, p. 176) opina sobre o tema expondo sua visão ao uso da tecnologia e a esse tipo de formação quando afirma “[...] não sou contra o uso das tecnologias da educação. Sou contra a fetichização das tecnologias e seu uso apenas para formar professores em massa e em tempo reduzido, com um programa meramente instrumental”. Para o autor o professor precisa ter formação cultural sólida e uma visão crítica do seu trabalho e da sociedade, a presença desse tipo de formação não é suficiente para a busca dos problemas educacionais e insatisfatória para o currículo.

De toda forma, a questão da implantação da Educação a Distância como política educacional, mesmo que bem planejada, ainda é um ponto cercado de muitas análises críticas no sentido da avaliação de sua metodologia e resultados. Existe uma abordagem crítica, voltada aos aspectos de formação desse método, que busca envolver a consciência e a reflexão sobre a prática pedagógica. VALENTE (2009) reuniu em seu livro Educação a Distância - Prática e Formação do Profissional Reflexivo, artigos de

vários outros autores que visam possibilitar essa análise reflexiva. Segundo o autor é possível analisar, discutir e desenvolver questionamentos sobre a Educação a Distância na formação do profissional que destaque a prática reflexiva como campo de investigação. Contudo há, também, questões controversas que se tornam frequentes provindas desse tipo de formação referentes à expansão desse método e ao acompanhamento do poder público na preparação do profissional docente, como também na análise que deve ser feita ao curso presencial e sua necessidade de adequação.

O que se verifica é que a formação inicial de professores para a educação básica, presencial ou a distância, é feita em todos os tipos de licenciatura de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma Faculdade ou Instituto próprio, formados desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há instituições ou unidades universitárias específicas para a formação de professores para a educação básica, englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à escolarização, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2012, p. 6)

Para além, a tecnologia com suas vantagens e benefícios objetiva ser utilizada como uma ferramenta de auxílio aos docentes em formação, no entanto o que viria a ser um auxílio tornou-se refúgio e, em consequência, o governo federal usou dessa opção para fortalecer o aumento de profissionais com titulação em nível superior com a criação de polos de formação, por exemplo. Objetivando essa formação de forma mais rápida, vários programas foram elaborados e postos em prática. Com a intenção de propiciar amplamente a formação graduada o governo federal implantou, a partir de 2005, o Programa Pró-Licenciatura e, em seguida a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Este programa voltou-se exclusivamente para a formação inicial a distância de professores em serviço, com base nos estudos que indicavam as inadequações na formação dos docentes que atuavam no ensino fundamental e médio. Os requisitos para que os professores pudessem participar dos cursos eram: que as respectivas secretarias do estado ou do município fizessem parte do programa e que o professor não possuísse habilitação legal na área em que estava atuando, possuindo pelo menos um ano de exercício na rede pública de ensino. Os tutores dos polos presenciais de apoio deveriam ser professores da rede pública local e ter, no mínimo a licenciatura e, preferencialmente, formação pós-graduada em educação ou nas áreas afins. (GATTI, 2012, p. 8)

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Este fato devolveu aos pedagogos a competência no âmbito da política nacional, pois fez por voltar à Pedagogia o papel de formadora dos professores da Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Gatti (2008), afirma que nos últimos anos a educação a distância ou mista (presencial/a distância) tem sido muito valorizada pelas políticas públicas educacionais, tornando-se a modalidade de formação mais escolhida tanto em nível federal quanto estadual e municipal. Para a autora seu uso tem sido justificado “[...] até como uma forma mais rápida de prover formação”, já que as tecnologias disponíveis permitem a organização dos horários de estudos e os tornam mais compatíveis com os diversos tipos de jornadas de trabalho dos professores.

A ideia era gerar mais professores qualificados acompanhando a demanda crescente do país. O MEC esperava conseguir maior número de professores formados, por essa razão, o governo insistiu na manutenção dos programas de formação a distância tanto inicial quanto continuada.

No mesmo ano foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil, sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, à distância, oferecendo assim cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada prioritariamente para professores da Educação Básica em exercício, e em seguida, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da Educação Básica e cursos superiores nas diversas áreas do conhecimento para atendimento da demanda social.

A instituição do sistema UAB ocorreu logo após a Promulgação do Decreto n. 5.622 de dezembro de 2005, que conferiu novo ordenamento legal à educação a distância – EaD-, equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais, e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados no ensino superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, distrito federal e municípios. Outro objetivo do programa desenvolvido pela UAB é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior, ainda majoritariamente a cargo da iniciativa privada e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior à

distância. Para oferecer os cursos à distância, a UAB estabelece um tripé com as secretarias dos estados e ou dos municípios que se dispõem a participar dos programas e as universidades parceiras. (GATTI, 2012, p. 9)

Em 2010, o Programa já oferecia cursos de Licenciaturas, Bacharelados, de Nível Superior em Tecnologias e Especializações. Segundo FREITAS (2007), a expansão de polos da UAB aconteceu devido ao entendimento de que a educação à distância seria a forma privilegiada, quicá exclusiva, onde aconteceria a formação inicial de professores. De acordo com a autora, a oferta de cursos e programas à distância articulados em polos presenciais nos municípios representa um avanço se considerarmos as propostas anteriores de formação à distância de curta duração, desenvolvidas em nosso país. Contudo, iniciativas como esta apresentam algumas contradições na qualificação do profissional ao priorizar a educação à distância na formação inicial de docentes em exercício.

O que se observa hoje é uma constante expansão dos pólos da UAB sob a justificativa do difícil acesso à educação superior, especialmente pelas classes menos favorecidas, geralmente residentes em lugares em que não há formação nesse nível de ensino. Parece claro, porém, que fortalecer a UAB, pode levar à criação de uma concepção de formação de professores unicamente centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e extensão. Do mesmo modo como os Institutos Superiores de Educação foram caracterizados como instituições de ensino de caráter técnico-profissional, esse novo formato de instituição para formação de professores não descarta a possibilidade da efetivação de políticas de formação baseadas nas técnicas, na valorização do imediato, do aplicável e útil. Resultado: essas instituições se colocariam num patamar inferior ao das universidades, que, por princípio, dedicam-se ao ensino, pesquisa e extensão. (PINHO e FERRAZ, 2014, p. 27)

As propostas desse tipo de formação são objetivas e claras na capacitação dos profissionais, só não podem garantir se essas ações de formação atingirão igualmente a todos os docentes, e se o desempenho individual será satisfatório. Trata-se, portanto, mais de desempenhar ações sem a certeza dos resultados.

Torres (1998) afirma que avaliações de programas de capacitação à distância têm demonstrado que eles podem ser úteis quanto à informação e atualização de conhecimentos em certas áreas, mas apresentam “sérias limitações” no que se refere à formação pedagógica. Para a autora, não há evidência empírica suficiente que

demonstre que a educação à distância seja por si mesma, mais efetiva que a presencial, ambas tendo vantagens e desvantagens, podendo ser dispendiosas e inúteis.

O desenvolvimento de programas específicos para formação por área de docência estabelecidos, nos anos iniciais do século XXI, por meio de convênios com Universidades pareciam visar o aprimoramento não somente dos conhecimentos desses profissionais como também o enriquecimento do currículo, a relação professor-aluno, a autoavaliação e o esforço de cada um.

No vislumbre de melhor preparação e qualificação docente, o governo criou pelo Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O Programa, que teve início em universidades públicas e agora se estende para instituições particulares, é subsidiado pela CAPES e tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, melhor qualificá-los objetivando a melhoria do desempenho da educação básica.

Para os autores BORGES, AQUINO e PUENTES (2011), essas ações propiciam aos licenciados a superação da dicotomia entre teoria e a prática, colocando-os em contato com as escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo. Para validar a importância do PIBID, Gatti reafirma que

Esse Programa tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura, concede bolsas tanto para alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores nas redes, responsáveis pelo projeto de estágio, concedendo ainda auxílios para despesas a eles vinculadas. (GATTI, 2012, p. 10)

As instituições onde o Programa acontece devem organizar e apresentar os resultados alcançados por meio de seminários dando ênfase as boas práticas como também o acompanhamento e avaliação do projeto e sua relação com a rede pública de ensino e os cursos de formação docente.

As instituições públicas de ensino superior, a quem o Programa se destina, devem fazer suas propostas configurando plano de ações dentro dos objetivos visados pelo PIBID, ao MEC nos prazos anualmente estipulados, devendo os licenciados bolsistas exercer atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. (GATTI, 2012, p. 11)

Mesmo não estando ainda em prática em todo território nacional, o Programa vem tendo grande adesão⁹ desde o início de sua vigência. Não se sabe ao certo o impacto que o PIBID vem tendo na formação desses docentes, mas espera-se que futuras avaliações e pesquisas possam contribuir no desenvolvimento e adequação do projeto.

Mesmo que esteja voltado mais para a formação inicial, o Pibid também contempla a formação continuada uma vez que interage e faz interlocuções com os pedagogos da escola, a gestão escolar, os professores supervisores do programa e também os professores regentes das salas de aula. Nos desafios e nas experiências vividas no seu cotidiano, a escola como co-formadora também se forma, beneficiando seus autores. Daí, o Pibid também deve ter destaque dentro das políticas de formação inicial e continuada dos professores de toda a educação básica.

Todas essas ações representam as mudanças nas políticas de formação evidenciadas nos últimos anos, no entanto ainda não estabelecem um padrão satisfatório na formação e preparação docente que possa sanar os problemas de ensino e aprendizagem escolar. Essas ações deram continuidade a novas propostas de programas de formação que seriam desenvolvidos nos anos seguintes, como veremos mais a frente.

2.2 A ideia de formação continuada para o poder público no século XXI

Os anos iniciais do século XXI foram marcados, no setor educacional, por um leque de propostas. Algumas delas já iniciadas no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010, por exemplo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, com a preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada no futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de

⁹ Em 2009 foram selecionados projetos de 89 instituições federais e estaduais; em 2010 mais 31 instituições entraram no programa e em 2011 mais 104 instituições tiveram seus projetos habilitados. (GATTI, 2012)

construção do conhecimento. (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p. 106)

Destarte, a necessidade em priorizar o crescimento de programas na formação continuada e em planos e ações de qualificação docente fez com que os governos e responsáveis pelo setor educacional do país repensassem suas estratégias. No entanto se tratavam de governos que acabaram cedendo aos interesses econômicos e as pressões políticas da época, gerando um estado de crise permanente.

Durante o primeiro mandato do presidente Lula (2003 – 2006), o governo reconhecia que os cursos de formação de professor eram de péssima qualidade e responsabilizou as universidades federais por não se interessarem pela formação do professor, além de lembrar que o salário do docente no Brasil não tornava a profissão produtiva. (GHIRALDELLI Jr. 2009). Sua proposta era de um governo popular, baseada em ações e programas que prometiam muito as classes menos favorecida. Levantou a bandeira da igualdade social e da inserção de um número maior de pessoas em universidades.

Para a preparação docente, a exigência de formação em curso superior de licenciatura plena para os professores da educação básica, instituída pela LDB/96, fez com que os cursos de formação se expandissem por todo país, no entanto a preocupação seria com a qualidade desses cursos o que poderia e pode ocasionar uma deformação na formação inicial e continuada. A bandeira levantada pelo governo, em seus discursos sobre as políticas educacionais, propunha uma formação continuada que visasse contribuir com o desenvolvimento profissional do professor.

Nesse prisma, vale lembrar que para tal ação seria necessária, além da atenção, medidas e investimento na criação de novas oportunidades que viessem a assegurar o reconhecimento da formação continuada e a própria Pedagogia, como formação inicial. Para Libâneo e Pimenta, 2006,

A formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, através de seu trabalho, às novas necessidades que lhes são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização (...) pesquisas têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. (LIBÂNEO & PIMENTA, 2006, p. 41).

Cury (2004) já retratou a importância da formação continuada sem ser desatento à formação inicial, pois, segundo o autor a formação inicial não é algo que deve ser

desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável a todos. O autor ainda afirma que a formação continuada é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. Para o autor os dois tipos de formação constroem um elo para profissionalização qualificada e atualizada.

Para Libâneo (2008), a visão inicial sobre os fatos que envolvem a educação brasileira dos últimos anos é bastante pessimista. O autor afirma que “[...] há uma distância considerável entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica, e o que acontece na realidade das escolas”. (LIBÂNEO, 2008. p. 168). Existe, portanto, uma desarticulação entre políticas, pesquisas, teorias e práticas.

Neste sentido que vale trazer Saviani (2016) que insiste na denúncia de que no Brasil se precisa construir, urgentemente, um sistema educacional capaz de organizar e articular as políticas e ações na área de educação.

As iniciativas tomadas pelo Governo Federal em relação às estratégias abrangentes de formação continuada visavam sanar o problema do fracasso na educação gerado por um longo sistema de desvalorização da carreira docente. Essas ações tendiam em elevar a qualidade do ensino público oferecido em todo país. O aumento dos investimentos e programas voltados à formação continuada de professores tornou-se uma estratégia política constante adotada pelo poder público.

Na mesma direção, SHIROMA (2011, p. 16), afirma que os planos de educação, os textos orientadores e os instrumentos jurídico-normativos (leis, resoluções, pareceres, dentre outros) consistem somente numa parcela na construção da política educacional, entretanto, não constituem dispositivos legais suficientes para garantirem a efetivação dos objetivos do modo como foram gestados, pois “[...] uma política é expressão de embate de interpretações diversas e interesses de classes distintos”. Isso quer dizer que os dispositivos jurídicos normatizadores de políticas públicas voltadas à educação não se materializam passivamente nos espaços escolares.

Para corroborar com essa ideia, Saviani (2008) coloca a política educacional enquanto medidas tomadas pelo Estado para direcionar os “[...] rumos que se devem imprimir a Educação no Brasil [...] configurando uma modalidade da política social” (SAVIANI, 2008, p. 1).

Compreendemos, à esteira de Marx e Engels (1992) que o Estado é expressão das relações de produção, tendo por funções a conciliação dos conflitos de classe e

realizar a manutenção da ordem no âmbito econômico e, desse modo, manter as relações antagônicas e contradições da classe sob controle.

Para Freitas (2002), que ponderou sobre o processo de desenvolvimento e execução de políticas educacionais neoliberais, predominantemente desde o ano de 1995 até os primeiros anos do século XXI, a bandeira de qualidade da educação foi levantada estrategicamente por setores governamentais e empresariais enquanto “[...] condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo” (FREITAS, 2002, p. 142). Sob esse contexto sócio-histórico, Gatti assevera que

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58)

As considerações e debates apresentados acima nos remetem ao entendimento de que nessa discussão sobre as políticas públicas, apesar das iniciativas voltadas a formação continuada, parecem não ter o interesse real de formar bons professores, pois, estes podem ameaçar o projeto de sociedade excludente, que se almeja para o país, dentro de uma vertente capitalista, uma vez que o professor forma gerações que aprendem a pensar, a refletir e a questionar para, por fim, transformar; e isso é ameaçador em um projeto neoliberal.

2.3 Os planos e ações do governo para formação continuada de professores

A grande movimentação política que repercutiu nos primeiros anos do século XXI não impediu que o campo educacional passasse por renovações e propostas de complementações na formação docente. Em seu discurso oficial, o então governo demonstrou-se favorável à formação de professores dando continuidade aos planos e ações voltados à qualificação docente, deixados pelo governo anterior.

A exigência de uma qualificação superior docente promovida pela LDB/96 gerou também a construção de um novo sistema de formação. A necessidade em

concluir a formação inicial para a profissionalização pedagógica fez com que os professores também buscassem por se atualizar e complementar sua formação. Contudo,

A divulgação dessas novas propostas didáticas tem produzido bons resultados, mas também, infelizmente, bastante desinformação: as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação. (BRASIL, 1997, p. 21)

A formação, por si mesma, é um direito do professor como também de todos por uma educação de qualidade. Segundo DOURADO (2015), a formação continuada decorre da concepção do desenvolvimento profissional. Assim, a formação continuada é necessária, não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para fazer e dar sentido a profissão docente. A LDB/96 garante a formação continuada de professores como aperfeiçoamento profissional com direito a licenciamento periódico e remuneração.

Para PIMENTA,

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não colocar como ponto de partida e chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (PIMENTA, 2005, p. 02)

Visando transformar esta ação e colocar em prática a atualização e o desenvolvimento da qualificação docente, foram instituídos planos, programas e ações que objetivam sanar as dificuldades e a deformação do professor com formação inicial e em efetivo exercício. Para Gatti (2012) essas políticas podem ser qualificadas como políticas compensatórias, que procuram alterar algumas situações e circunstâncias dos cursos formadores de professores, mas que, ainda não atingiram o cerne do problema e o coração das instituições.

Algumas dessas propostas estão descritas abaixo e foram analisadas sistematicamente, visando compreender seus objetivos e métodos. Para explicitar melhor cada um desses programas, além das análises de sua implantação e objetivos, também descrevemos sobre seus métodos e resultados usando, como respaldo, algumas referências de dissertações e teses com pesquisas de campo. Esse mapeamento visa

contribuir e enriquecer o estudo e, conseqüentemente, a melhor compreensão, de cada uma dessas propostas de formação continuada.

2.3.1 O PROFA

Logo que se iniciou o século XXI, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) lançou em dezembro de 2000, o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), o qual foi colocado em prática no início de 2001, teve como objetivo oferecer novas técnicas de alfabetização a esses professores. Esse foi o primeiro Programa com foco específico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de se falar muito em formação de professor em serviço desde a década de 1960. O curso tinha como base o construtivismo levantado pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberoski¹⁰ sobre as transformações nas práticas de ensino da leitura e escrita. Para CAMPOS (2006, p. 37) o programa foi desenvolvido “Na tentativa de solucionar problemas evidenciados por estatísticas que alarmam educadores e sociedade, em geral, e em oposição a uma escola considerada por muitos educadores como conteudista”.

O Programa era resultado de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelecido por convênios com as Secretarias de Educação e organizações já participantes do programa Parâmetros em Ação. O curso anual era aplicado em uma carga horária de 160 horas divididos em três módulos com encontros presenciais do professor formador e professores cursistas voltado à qualificação e preparo desses docentes utilizando de materiais escritos, coletâneas de textos e vídeos.

Uma das finalidades do curso era reunir teoria e prática fazendo desses, requisitos importantes para caracterizar o curso como um programa de formação continuada de qualidade. DOURADO (2015), afirma que durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Entendemos que a formação contínua é parte de um processo de reflexão da prática escolar e que dela resulta melhores professores e alunos, por essa razão a busca programas e ações voltados a formação docente seja sempre tão almejada.

¹⁰ As autoras partem do pressuposto da teoria piagetiana de que todo conhecimento possui uma origem e da concepção de alfabetização por construção de níveis silábicos e alfabético.

Segundo a proposta do programa, durante todos os módulos os professores devem planejar atividades para serem realizadas com seus alunos e, depois de aplicadas, discutidas e analisadas em grupo no curso, além de avaliações sobre seu desenvolvimento ligadas a teoria estudada e a prática aplicada ao final de cada módulo. Ações como essa enriquecem a metodologia docente, pois constroem uma relação entre teoria e prática. No entanto, existe a concepção de alguns autores de que essa separação não existe na formação e na prática docente. Segundo PERRENOUD (2002) “[...] é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade”. Nessa mesma lógica Pimenta acrescenta que,

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é a ciência *da prática*. Aí está sua especificidade. Ela não se constrói como discurso *sobre a educação*. Mas a partir da prática dos educadores tomada como a referência para a construção de saberes – no confronto com os saberes teóricos. (PIMENTA, 2000. p. 47)

Ainda segundo a autora, “A construção da teoria didática, a partir da prática, demanda a consideração do triângulo didático *em situação*, ou seja, os contextos sócio-teóricos/históricos nos quais a prática ocorre. Trata-se, pois, de tomar a prática enquanto práxis” (PIMENTA, 2000. p. 21). As habilidades propostas pelo programa demonstram fundamentar as ações em estudos reflexivos da prática. O curso deixou como contribuição de formação na prática do professor sua transformação baseada em ações orientadas pela teoria e pela reflexão.

No texto de dissertação realizado por Campos (2006) com orientação do professor José Carlos Libâneo, a autora descreve que sua intenção ao pesquisar sobre o PROFA e as professoras cursistas desse programa era o de verificar o efeito na prática das professoras e no desempenho escolar dos alunos, de um programa de formação continuada destinado especificamente a formar professores alfabetizadores. Na pesquisa feita pela autora em observação a quatro professoras cursistas do programa, ela conclui que

É possível notar através da pesquisa, que as pessoas reagem de diferentes formas aos mesmos estímulos. Isto possibilita dizer que as orientações do Programa nem sempre funcionaram bem para as quatro professoras, o que precisou (ou ainda precisa) ser melhorado por outros cursos ou por novos aprendizados do professor, à medida que forem participando de outras formações continuadas. (CAMPOS, 2006. p. 94)

Dessa forma, o programa pode ser entendido como uma amplitude de expectativas, no entanto ainda caberia aos responsáveis das políticas públicas educacionais a construção de desafios e a elaboração de diferentes programas que se propusessem a inserir inovações curriculares para a melhoria da formação contínua e da prática docente.

2.3.2 GESTAR

Em paralelo, o Programa *Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR I* (2000-2003) foi desenvolvido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) em parceria com o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído no ano de 2001, visando fortalecer as escolas públicas e promover ações de melhoria da qualidade do ensino. Com fundamento na LDB/96 em seu art. 87, onde prevê o oferecimento de programas de formação de professores em serviço, o programa é destinado à formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O programa surgiu após o diagnóstico do PDE (1997) que constatou a necessidade de capacitação dos professores das series iniciais em Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

DOURADO (2015) discorre sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação continuada e descreve que

Segundo as novas DCNs, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (DOURADO, 2015. p. 312)

Dessa forma, as DCNs definem que a formação continuada envolve, além das atividades formativas, a atualização, a extensão e o aperfeiçoamento dos cursos e atividades oferecidas. Nesse sentido, o programa buscou aperfeiçoar e estender suas propostas e métodos levando aos professores da segunda fase do ensino fundamental a mesma proposta de qualificação profissional.

Em 2004, o programa foi estendido para *GESTAR II*, agora orientado para a formação continuada de professores de Português e Matemática da segunda fase do ensino fundamental priorizando a melhoria no processo de ensino. O curso apresenta uma carga horária de 300 horas, sendo dessas 120 horas presenciais e 180 à distância. A proposta do governo para com esse tipo de formação era/é de contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

O projeto conta como principal objetivo a ação de provocar transformações e mudar a atitude desses professores frente ao ensino de língua. A metodologia a qual o programa incorpora volta-se a transposição da Didática e remete às dificuldades encontradas pelo professor a busca por articular as concepções de teoria e prática concebidas na formação inicial. O estudo dos módulos e a realização das atividades propostas pelo material do programa, além dos encontros com o formador, estimulam o professor em sua ação docente, cria vínculo com teoria estudada e promove a organização dos planejamentos de ensino.

Os autores KOCHHANN e PIROLA (2009), escrevem sobre o programa tendo por base pesquisa qualitativa e quantitativa. Para os autores a conclusão é de que

Se durante o GESTAR os participantes foram experimentando o gosto de trabalhar com esse tema, assimilando procedimentos vivenciados, acreditamos que estarão posteriormente mais aptos a efetivamente conduzir um trabalho com seus alunos. E, assim como os sujeitos do referido grupo experimental, poderão sair desse programa muito mais preparados, pois tiveram a experiência e vivenciaram no estudo da geometria a possibilidade de uma formação teórica e prática, a qual é base de todo o processo educativo.(KOCHHANN, PIROLA, 2009, p. 02)

O trabalho descrito por esses autores transcreve sobre uma pesquisa que elenca sobre os sujeitos, os procedimentos e instrumentos relacionados ao programa GESTAR. O que se conclui é que o programa apresenta um ponto bastante positivo relacionado à realização de oficinas com a presença de um professor formador que busca orientar a discussão e a socialização das dúvidas e dos anseios que os docentes encontram em sua prática educativa. Em contra ponto, seria importante que o projeto não fosse voltado apenas a disciplinas específicas, mas que abrangesse também os conteúdos de forma geral, além de textos bibliográficos voltados a qualificação e a formação continuada docente.

2.3.3 Rede Nacional de Formação Continuada

Além dessas ações, é durante o primeiro mandato do governo Lula, em 2004, que foi criada a *Rede Nacional de Formação Continuada* de Professores. A Rede surgiu com o objetivo de contribuir na melhora da formação dos professores da educação básica do ensino público. Seria então uma resposta às necessidades de pesquisa, produção e formação dos professores, visto que não se trataria apenas do término do ensino superior e sim de uma proposta para complementar a vida acadêmica dos educadores. Instituída com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhora no aprendizado dos estudantes, a Rede, formada pelo Ministério da Educação (MEC), Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, apresentou como áreas de formação a alfabetização e a linguagem, a educação matemática e a científica, o ensino de ciências humanas e sociais, o de artes e de educação física.

As instituições de ensino superior públicas, estaduais e federais que integraram a proposta da Rede ficaram responsáveis pela produção dos materiais de orientação para os cursos à distância e semipresenciais, numa carga horária de 120 horas. Dessa forma, elas teriam o papel de atuar em comum para atender as necessidades e demandas do Plano de Ação Articuladas¹¹ (PAR). Quanto ao governo, se expressaria por meio do MEC, responsável em oferecer suporte técnico e financeiro no papel de coordenador do desenvolvimento do programa.

Na apresentação das orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica disponíveis pelo site¹² do programa, estão descritos seus objetivos, diretrizes e funcionamento.

A formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (BRASIL, 2005, p. 5)

¹¹O Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

¹²Ver em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>

De acordo com as diretrizes do documento, a formação continuada é concebida para além da oferta de cursos de atualização ou treinamento em prol de uma formação que tenha como referência a prática docente e o conhecimento teórico. Dessa forma, os programas e ações desenvolvidos no campo da formação continuada precisam ter ou ser mais que encontros presenciais ou à distância com leituras e/ou sugestões de atividades para prática em sala de aula, necessitam ser literalmente formativos e característicos a práxis docente.

Compreende-se, por meio dessa proposta do MEC, um objetivo de permanência e continuidade dado à formação profissional docente. Para FRADE (2010) a própria constituição da Rede Nacional de Formação Continuada expressa o reconhecimento de que a formação contínua integra a cultura profissional brasileira. Para a autora, a criação dessa Rede demonstra que, gradativamente, a formação continuada afirma-se na cultura educacional das escolas e secretarias de educação, requerendo ações constantes; ao mesmo tempo instaura uma nova perspectiva de formação a ser discutida pelas universidades de forma cooperativa.

FREITAS (2002) aponta que a presença das universidades na elaboração e implementação de propostas de formação continuada é vista como fator positivo, uma vez que o deslocamento das iniciativas de formação, tanto inicial quanto continuada, das universidades para institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas privilegiaria um modelo descompromissado com a pesquisa e a formação multidisciplinar sólida. Contudo, TORRES alerta para a limitação presente nesse modelo de atuação quando se estabelece um vínculo com as universidades a partir da intervenção em projetos pontuais e “não a partir do compromisso da universidade com a escola pública e com a transformação do modelo educativo vigente.” (1998, p. 184).

Dessa forma, o longo caminho traçado pela política educacional para formação continuada chegou ao século XXI carregado de obstáculos a serem definidos. É necessário, pois compreender que “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. (NÓVOA apud SILVA, 2002, p. 16). Por essa razão, a análise dos programas elencados para a formação continuada faz-se tão presente e necessária do desenvolvimento da qualificação pedagógica.

2.3.4 PROINFANTIL

Faltava ao governo uma ação política que correspondesse à proposta de formação de todos os profissionais da educação já estabelecida pela LDB/96, visando garantir a capacitação dos professores em todos os níveis e atendendo ao art. 62 da Lei 9.394/96, que admite como formação mínima para o magistério a formação em nível médio para professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o MEC em parceria com estados e municípios propôs, ainda no ano de 2004, mas com início em 2005, o *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil* – Proinfantil.

Assim, o Proinfantil, como política pública de formação docente, foi criado como uma proposta emergencial para adequação da atuação profissional frente às exigências legais vigentes. A implantação do programa pelo MEC se deve ao elevado número de professores leigos atuando na Educação Infantil em todo país. Para CAMARGO,

O Programa apresenta as mesmas características e organização estrutural do Proformação, Programa de Formação de Professores em exercício, lançado em 1999 que teve como objetivo promover a formação dos profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, e que já havia passado por uma avaliação externa, onde fora referendado pelos pesquisadores com um conceito bastante positivo. (CAMARGO, 2012, p. 58)

O Programa, contextualizado no quadro das políticas públicas para o setor educacional, apresentou como principal finalidade a capacitação e titulação dos professores que atuassem nas instituições de educação infantil sem a devida formação. No entanto, se tratando de um curso, em nível médio à distância, que objetivava proporcionar aos professores, sem habilitação mínima exigida, o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessária para a melhoria de sua prática profissional. Para Freitas (2007), a oferta de cursos e programas à distância articulados em polos presenciais nos municípios representa um avanço se considerarmos as propostas anteriores de formação à distância de curta duração, desenvolvidas em nosso país.

O curso dividia as turmas em grupos e era realizado em um período de dois anos contendo um programa de quatro módulos com a duração de seis meses cada. O modo de avaliação dos professores cursistas era feito por meio das instituições em que o

professor atuava não podendo o mesmo se desvincular do tipo de ensino em que trabalha até o término do curso.

CAMARGO (2012) ressalta a importância da sua pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo quanto à experiência de um grupo de professores em formação de uma das turmas do curso Proinfantil. A autora chama atenção à quantidade de professores com formação mínima e descreve que, segundo os dados constatados em sua pesquisa analítica, a percepção das cursistas quanto ao curso é classificada da seguinte forma:

Melhoria do trabalho pedagógico;
Melhorias da prática em relação ao desenvolvimento – progresso da criança;
Melhorias do aspecto pessoal. (CAMARGO, 2012, p. 87 -88)

Por meio desse estudo, tornou-se clara a compreensão de que os professores, descritos nesta pesquisa, não citaram o programa de formação continuada como processo contínuo de conhecimento, reflexão crítica ou enriquecimento docente. Para as entrevistadas a preocupação se voltou mais ao perfil e prática docente e quando questionadas sobre o que poderia melhorar no programa as entrevistadas também tiveram suas respostas voltadas ao apoio e aspecto pedagógico.

É necessário superar a concepção de formação continuada apenas como modelo de profissionalização. Considerando os referenciais das políticas públicas pela formação de professores, a '[...] formação reflexiva deve ser incorporada à formação do professor de modo que potencialize a ação e a reflexão, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora'. (MAZZEU, 2011, p. 158)

Com o decorrer dos anos em que o Programa foi aplicado, algumas mudanças ocorreram no campo de formação dos tutores, preparação dos grupos formados e revisão dos materiais utilizados pelo curso. A cada ano era maior a extensão por todo país, porém a ideia inicial e o objetivo do Proinfantil eram os mesmos.

As propostas de formação continuada e qualificação dos professores da educação básica apontam para transformações importantes na Educação. Em relação ao ensino infantil, a valorização da dimensão educativa e da instrução de creches e pré-escolas definiu uma nova formação específica para os docentes que atuam nessa etapa educacional. A proposta estabelecida pela política educacional do Programa refere-se mais à profissionalização docente do que à própria formação continuada como reflexão sobre o papel e as competências do educador infantil.

2.3.5 PRÓ-LETRAMENTO

Em 2007 foi instituído, sob a coordenação da *Rede Nacional de Formação Continuada*, o *Pró-Letramento*, passando a ser oferecido em todo país até o ano de 2010, compreendendo as áreas de Alfabetização e Linguagem e Matemática. O programa foi criado pelo MEC com a finalidade de aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática servindo de apoio aos docentes em seu trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante situar que a origem dessa ação de formação continuada do Governo Federal está diretamente relacionada com o projeto político que amplia, de oito para nove anos, a duração do Ensino Fundamental no país. (JOSÉ, 2012, p. 36)

O Programa era destinado a atender dois níveis: formação de tutores e formação de professores, tornando-se assim de caráter semipresencial. O governo parecia ver na educação a distância uma modalidade favorável à formação continuada dos professores da educação básica que poderiam minimizar a falta de especialização do professor. Essa estratégia formativa foi apresentada com o objetivo de envolver a todos os docentes em uma rede de construção de conhecimentos que gerassem novos entendimentos e perspectivas favoráveis as práticas de ensino-aprendizagem.

Segundo o próprio site¹³ do Pró-Letramento no portal do MEC, este é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental com a duração de 120 horas estendidas em um prazo de 8 meses, utilizando de material impresso e vídeos. A parceria do programa englobava, além do próprio MEC, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino. Rocha (2010) explica que os programas de formação desenvolvidos pelo MEC, analisados em seu estudo, dentre eles o Pró-Letramento, apresentam como eixos orientadores a valorização profissional e dos saberes docentes.

JOSÉ (2012, p. 42), por meio de sua pesquisa no trabalho de dissertação para a Faculdade de Educação da UFMG, sobre o Programa, conclui que “[...] o Pró-Letramento é reconhecido como uma proposta de formação continuada fundamentada nos princípios da racionalidade prática, que confere importância à prática reflexiva dos professores”. Para a autora

¹³ Ver em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>

O reconhecimento dos saberes dos professores, sua valorização profissional e a ênfase nas dimensões mais práticas do ensino aparecem como avanços contidos nessa proposta de formação. Entretanto, pode-se identificar também algumas limitações importantes contidas na própria perspectiva de prática reflexiva adotada pelo programa de formação. No paradigma da racionalidade prática não se defende que o fazer do professor seja apenas empírico e intuitivo e distanciado do conhecimento científico, mas que seu fazer se sustente a partir de seus saberes - que são plurais, heterogêneos e oriundos de várias fontes: da história de vida do professor; da cultura escolar anterior; dos conhecimentos adquiridos na universidade durante a formação inicial; dos conhecimentos chamados curriculares, que dizem respeito aos programas, guias e matérias escolares; de sua própria experiência e da experiência de seus pares; da tradição da profissão. Portanto, saberes compostos de diversas teorias, concepções e técnicas que são utilizadas conforme a necessidade, de acordo com os objetivos que os professores procuram atingir. (JOSÉ, 2012, p. 44)

Entre as demais propostas do Pró-Letramento, estabelecer a formação continuada junto a uma ação reflexiva, atrelada à realidade encontrada na formação inicial, parece distante quando se baseia em um programa munido de atividades práticas que devem ser aplicadas na ação docente acompanhadas apenas de instrução de seus tutores. O programa, em sua metodologia, demonstra uma preocupação central no “como fazer”, no “saber técnico”, considerando, razoavelmente, a dimensão teórica. Métodos como esse em um programa de grande extensão podem ser justificados pela necessidade em alcançar, rapidamente, os objetivos relacionados a índices, como resultados de desempenho e habilitação rápida, por exemplo. De toda forma, formação não se concretiza em formação sem suporte teórico para tal.

2.3.6 O PARFOR

Ainda visando organizar a formação inicial e continuada dos professores da rede pública do país o governo, instituiu em janeiro de 2009, como programa emergencial, pelo Decreto 6.755, a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* (PARFOR).

O PARFOR é resultado de uma ação conjunta do MEC, das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), das Secretarias de Educação de Estados e Municípios e da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do PDE – Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. O PARFOR Presencial é destinado aos professores da rede pública da educação básica com objetivo principal de

qualificar os professores das séries iniciais e incentivar a segunda licenciatura para os professores que atuavam em outras disciplinas, sem a formação adequada para tal (PAULO, 2012). Para a autora, o Plano passou por um caminho de quebra de paradigmas, de rompimento com aquilo que estava sendo posto e de confronto com a realidade das Universidades Públicas e a escola pública brasileira. Segundo ela, o Plano apresentou

Um ganho significativo em contraponto com o artigo 62, que reserva para a educação infantil apenas a exigência do antigo curso Normal, como formação obrigatória. Dessa forma, a qualificação se amplia e se estende para todo profissional da educação da escola básica. (PAULO, 2012, p. 5)

O PARFOR surge em forma de Projeto de Lei viabilizando a formação universitária do docente para todas as etapas do ensino básico. Tal política reflete de forma clara o compromisso do MEC com a organização da formação continuada dos professores da Educação Básica. Os cursos são ofertados nas modalidades presenciais e a distância abrangendo dentro da formação inicial: a primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica; na formação continuada: cursos de extensão e aperfeiçoamento (entre 30 e 220 horas) e cursos de especialização com a duração mínima de 360 horas, pelo MEC/Plataforma Freire.

Tanto o PARFOR quanto a UAB tem destaque comum em sua organização: a ênfase na utilização de recursos e tecnologias da educação a distância e a formação prioritária oferecida aos profissionais em serviço. Para Gatti (2008), nos últimos anos a educação a distância ou mista (presencial/ a distância) tem sido muito valorizada pelas políticas públicas educacionais, tornando-se a modalidade de formação mais escolhida tanto em nível federal quanto estadual e municipal. Seu uso tem sido justificado “até como uma forma mais rápida de prover formação” (p. 65), pois as tecnologias disponíveis permitem a flexibilização dos horários de estudos e os tornam mais compatíveis com os diversos tipos de jornadas de trabalho dos professores.

Essa medida propôs ainda ações formativas objetivando articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica com projetos pedagógicos promovidos pela CAPES propondo inovações nas matrizes curriculares e formativas.

Outra inovação de tal política foi à orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, com

representantes das várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, assim como acompanhá-los e avaliá-los. Os secretários estaduais de Educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados. O Ministério da Educação (MEC) terá a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como também dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p. 107)

Ainda a análise feita por GATTI (2012), sobre essa proposta considera que

Mas, há pontos específicos, relativos a essa ação política que devem ser considerados para seu aperfeiçoamento, como os aspectos de gestão financeira, aspectos administrativos, clareza nas responsabilidades a ser compartilhadas pelas instituições envolvidas, melhor comunicação entre essas entidades e clareza de papéis e demandas, e, especialmente em face das características dos professores-alunos, melhor preparação ou eleição dos professores que serão formadores e que necessitam de uma visão mais concreta sobre a educação básica – seus objetivos, o alunado, os conteúdos, as necessidades didáticas, as condições das escolas; trabalho mais intenso para evitar as desistências. (GATTI, 2012, p. 10)

Para o acompanhamento desses professores em relação aos cursos, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), estabeleceu que “[...] na formação inicial dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias à distância, e na formação continuada utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância” (p.01).

A discussão da formação remete-nos ainda à temática das novas tecnologias e da educação à distância, estreitamente relacionada à política de formação continuada e da formação em serviço nas políticas atuais, que vem expandindo-se em ritmo acelerado por todo país. (FREITAS, 2012, p. 149)

Entre os aspectos que se destacam tanto na organização do PARFOR quanto os outros programas de formação, seja ela à distância ou presencial, estão relacionados à ênfase na utilização de recursos e tecnologias da educação como também a formação prioritária oferecida aos profissionais em serviço. Por essas questões, vê-se a preocupação do governo em atender a necessidade de erradicação de profissionais despreparados.

Com uma nova eleição e numa outra década, o governo Dilma manteve e ampliou programas já iniciados pelo seu antecessor, além de criar outros novos. No entanto, o novo governo também estabeleceu algumas modificações organizacionais, dentre essas também havia reorganizações no MEC.

Em meio às mudanças realizadas no Ministério da Educação, destacou-se a extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED), criada em 1996. Segundo o próprio MEC, a medida fazia parte de um novo processo de reestruturação, que ainda estava em andamento. Os projetos decorrentes da SEED foram transferidos para a Secretaria de Educação Básica e Ensino Superior. A ideia era de que, com o crescimento da modalidade, ela pudesse ser dirigida pelas secretarias convencionais utilizando das mesmas medidas para modalidades presenciais e a distância.

No mesmo ano, foi reestruturada e ampliada a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2004) para Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Com isso, os cursos de aperfeiçoamento, em modalidades a distância e os semipresenciais, passaram a ser das seguintes áreas: educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes, educação física e educação infantil.

2.3.7 PNAIC

Ao refletir os dados existentes deixados pela formação inicial, foi lançado, em 2012, o maior programa de formação continuada para professores da educação básica no governo do PT. O *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), em um compromisso assumido pelos governos Federal, dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, tem como objetivo de assegurar a plena alfabetização de todas as crianças de até oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2015)

O eixo do programa é destinado à formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contribuindo para a alfabetização e letramento. O Pacto é realizado com encontros presenciais contando com tutores, professores formadores e professores cursistas. Compreende um conjunto integrado de programas, matérias e referências curriculares pedagógicas, disponibilizados pelo MEC, complementados por materiais didáticos e avaliação.

O PNAIC está respaldado pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto n. 6.755/2009. Ao instituir o Pacto, o governo deixou clara sua preocupação com a complementação da formação continuada de professores alfabetizadores como política nacional. O compromisso do Pacto corresponde como um programa de estratégias do governo que está relacionado às metas de alfabetização para todos. O Documento assegura que as propostas de formação continuada se constituem em um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo de toda carreira docente, e por essa razão visa à melhoria da qualidade de ensino e aperfeiçoamento dos professores.

O Pacto, ainda em vigência por todo país, amplia a cada ano os níveis de ensino dos professores cursistas e os conteúdos trabalhados. O programa estabelece ainda uma bolsa remunerada para todos os participantes, distribuídas em valores adequados ao nível de participação de cada um: tutores, formadores ou cursistas. Como metodologia do programa, são realizados encontros semanais para a leitura e orientação de práticas educativas e para os tutores encontros frequentes para demonstração da avaliação e desempenho de cada grupo de formandos. Como outros programas de formação já descritos anteriormente, o Pacto também visa à qualificação dos docentes por meio de atividades pré-estabelecidas contanto com amparo teórico. Esse aspecto apresenta ser o ponto em comum de muitos dos programas aqui descritos e, a essa observação, toda dedicação na análise do texto.

Em seu trabalho dissertativo para PUC – SP, MUNHOZ (2016), descreve sobre sua pesquisa qualitativa e quantitativa em relação a essa política de formação. A autora relata sobre sua observação realizada com cursistas do programa e afirma que foi notório a percepção da expectativa positiva e interesse demonstrando pelo grupo para com a proposta de formação do Pnaic. O problema levantado pela autora era o de identificar as influências do Pnaic na prática do professor. De acordo com sua pesquisa, os professores cursistas afirmaram sentir um entusiasmo com esse programa que ainda não havia sentido com programas de formação oferecidos a eles anteriormente, pois o Pnaic lhes possibilitava colocar seus próprios conhecimentos em prática.

A autora conclui sua pesquisa com uma análise positiva da proposta de formação oferecida pelo Pnaic à prática do professor. Para ela, os resultados da entrevista e observação realizados para a construção de seu texto mostraram que os professores, gestores, e a escola como um todo, reconhecem nesse programa a oportunidade de enriquecer seus conhecimentos e prática docente. Os professores alfabetizadores

entrevistados afirmaram compartilhar com toda a escola a experiência adquirida pelo curso.

Esse processo de formação oferecido por essa política educacional parece contribuir na prática e na socialização dos professores cursistas. Quando há o envolvimento de um grupo e um pensar na ação docente, simultaneamente ocorre uma reflexão da prática e dos métodos que caracterizam o perfil do professor. Para TARDIF

Se assumimos que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (TARDIF, 2014, p. 234)

Dessa forma, compreendemos que o Programa apresenta influências positivas na prática docente e que, ainda, tem muito a contribuir na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em exercício. O que se espera, ainda, são ações do poder público que estenda esse e outros tipos de formação contínua a todos os níveis docentes.

2.4 Compreendendo a descrição dos programas de formação continuada no século XXI

Desde que se iniciou o século XXI, o MEC tem investido na política de ações para formação continuada de professores em exercício oferecendo cursos em parceria com Estados, Municípios e Universidades. O que é esperado pelos responsáveis dessa formação é que os professores sejam instigados ao exercício e à reflexão de novas práticas pedagógicas. Atualmente, as políticas educacionais de formação continuada estão sendo guiadas, principalmente, por resultados obtidos em avaliações e dados da qualidade do ensino. Gatti (2012) faz uma ressalva a esse caminho histórico referente à formação docente e considera que

Considerar o histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século vinte. Permite ver que, mudanças nessa visão, que significa compreensão de mudanças culturais e mudanças em perspectivas de ciência, de conhecimento e conhecimento em ação, não são facilmente realizáveis, nem facilmente incorporadas pelos agentes nas instituições formadoras. As reformulações e reorientações, complementações ou acréscimos, não tocaram em seu aparato básico: a formação de cada especialidade

profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência”, cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada, e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam. Mesmo com a intenção contida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/96 – Brasil, 1996), de introduzir nova estrutura formativa para professores da educação básica, de modo integrado, na figura dos Institutos Superiores de Educação, dentro das estruturas das universidades ou fora delas, e, da Resolução n. 1 de 2002, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002), sobre essa formação, propondo-a com uma base comum, na realidade, estas disposições não tiveram efeito concreto, seja pelas hegemonias interventivas de grupos de interesse, seja pela ausência de vontade, ou poder política das instancias federais reguladoras e gestoras dessa formação em nível superior. (GATTI, 2012, p. 5 e 6)

A formação continuada, segundo Manzano (2008), contempla a prática reflexiva. O pouco que se tem investido na formação inicial e a necessidade de preparar os professores e os alunos a questão da economia mundial possibilitaram uma necessidade de formação constante. A formação continuada viria a reparar as lacunas deixadas pela formação inicial e a redefinição das propostas de qualificação docente.

Dos programas aqui apresentados, a maioria é voltado para os professores dos primeiros anos da educação básica ou o ensino fundamental o que demonstra uma atenção especial do governo nessa etapa de ensino, destacando que é nesse período que acontece a alfabetização. O governo do PT, representados por Lula e Dilma, levantou sua bandeira contra o analfabetismo no país e, talvez, seja por essa razão que programas de formação continuada foram tão evidenciados desde o início do século XXI.

Santos (1998), alerta para essa dimensão das propostas de formação continuada orientada para método e estratégias de ensino.

O grande investimento em educação em serviço, neste caso, tem como objetivo melhorar o desempenho do sistema de ensino, dotando o professor de competências básicas para o exercício do magistério. Enfatiza-se o domínio de esquemas de ensino, em vez do investimento na educação inicial que garante uma melhor formação do ponto de vista teórico. A crítica a essa concepção fundamenta-se no fato de que o professor com uma sólida formação teórica tem melhores condições de fazer escolhas e analisar e criticar projetos educacionais. O investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente levará a formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais. (SANTOS, 1998, p.135)

É nesse contexto que se estruturam as políticas de formação de professores no nosso país. A concepção da oferta de programas de formação continuada que utilizam apenas de meios tecnicistas ou a distância como método de qualificação ainda é um problema a ser superado pelas políticas públicas educacionais. Para Libâneo (2008)

Limitar programas de formação de professores ações de educação a distância mostra um descaso com a educação pública e os professores. Qualquer educador com um mínimo de conhecimento de escola sabe que formar professores a distância resulta em formação aligeirada e frágil. Com essa mentalidade economicista, vamos formar no país milhares de professores que vão chegar às escolas sem a competência profissional, tornando ainda mais desastrosos os já baixos resultados da educação fundamental. (LIBÂNEO, 2008, p. 176)

Os programas de formação contínua devem ir além, ofertar e levar ao professor o conhecimento teórico, o desenvolvimento da reflexão e o olhar crítico. Por essa razão, esse trabalho dissertativo visa descrever sobre as contribuições na prática e no perfil docente dos programas de formação continuada oferecidos aos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental no país em pleno século XXI. No próximo capítulo as referências e as discussões estarão voltadas às concepções e às análises desses programas de formação continuada e sua contribuição para com o perfil e a prática desses profissionais.

CAPÍTULO 3

OS SABERES DOCENTES DIANTE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTOS PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO SÉCULO XXI

Na busca de dar continuidade à circunscrição da contribuição do processo de formação continuada aos profissionais docentes dos primeiros anos do ensino fundamental no século XXI, este capítulo busca fazer uma análise, com base teórica e bibliográfica, do conceito dado a palavra “formação” em seu termo pedagógico, dos saberes docentes classificados por alguns autores (GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1999, 2005; TARDIF, 1991, 1999, 2002, 2011; SHULMAN, 1986, 2005) e suas contribuições ao perfil do professor.

O objetivo deste capítulo é analisar as contribuições dos programas de formação continuada, do século XXI, oferecidas pelas políticas públicas nacionais ao perfil e a prática do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Vimos, nos capítulos anteriores que o curso de formação inicial de professores, no Brasil, passou por um longo processo histórico até que pudesse ser de fato estabelecido pela LDB/96 como exigência de formação mínima em nível superior para admissão docente na educação básica. Contudo, é um processo em construção contínua que visa o aprimoramento pedagógico dos professores em exercício na profissão docente.

A tendência predominante hoje no Brasil e expressa na LDB, de formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, representa uma conquista dos educadores brasileiros, amplamente tematizada nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), a partir de 1981. Desde então a formação desses professores no Ensino Superior tem sido experimentada em cursos de pedagogia. Alguns desses cursos implantaram propostas inovadoras de formação com importantes resultados sociais e profissionais, principalmente quando sua clientela é composta de professores que já atuam nos sistemas de ensino. Tem sido frequente nesses cursos tomar a prática docente como objeto de formação teórico-prática, contribuindo para ampliar o conhecimento no campo da formação de professores. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 268)

Ainda que o processo de regulamentação da formação dos profissionais docentes já fosse um tema pautado na LDB/96, era preciso garantir que essa questão não se tornasse apenas um requisito, mas que fosse de fato concretizada. Com o passar dos anos ainda era possível verificar grande demanda de professores com a necessidade de

regulamentação na formação para atuação docente. No entanto, o prazo estabelecido para essa regulamentação da formação inicial proposto pela Nova LDB tornou-se curto e muito ainda deveria ser realizado pelas políticas públicas nacionais. Dourado (2015) descreve que [...] “na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais” (p.300). Segundo o autor no âmbito do CNE, houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação desses profissionais, incluindo a rediscussão das DCNs e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada. Dessa forma, buscando ampliar o número de professores com o nível de qualificação e formação adequada para atuação docente, foi criada a Resolução nº 2 do CNE/CP de 1º de julho de 2015 onde resolve que

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (Resolução nº2 de 1º de julho de 2015, p. 02 e 03)

O governo, por meio do Conselho Nacional de Educação, tendo por base leis anteriores a essa data e nos dados que correspondiam à adequação da formação de professores em exercício, se viu na precisão de estender a proposta de ajustamento à formação de professores e encontrou na Resolução nº2/2015 a necessidade em articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior e adaptar os cursos de formação de professores tendo que considerar a consolidação das normas para formação inicial e continuada e igualdade de condições para acesso e garantia a essa formação. Todas essas realizações são, na verdade, um processo de construção que visa qualificar o professor e serem, então, suficientes para suprir a carência no que diz respeito à formação docente.

Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a política Nacional de Formação dos Profissionais da

Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente. (DOURADO, 2015, p. 301)

É neste sentido que o texto busca pela análise do processo da construção dos saberes docente, pela formação, qualificação e o perfil desse profissional, principalmente, enquanto sujeito beneficiário dos programas de complementação de formação pedagógica oferecidos pelas políticas públicas nacionais. NUNES (2001) comenta que as pesquisas sobre formação e profissão docente indicam a necessidade de revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, isto porque, este “[...] em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e utilização dos mesmos, suas experiências, seus percurso formativos e profissionais”. Para Gatti (2008) a insistência em relação à questão da formação continuada deve-se ao fato de que a qualidade do ensino, bem como a eliminação do fracasso escolar, ainda não foram alcançadas, apesar de toda a luta persistente dos educadores e das políticas e programas educacionais implementados.

Dessa forma, a formação continuada de professores passa a ser vista como uma ferramenta de auxílio aos docentes no processo de ensino aprendizagem, na busca por conhecimentos teóricos, científicos e metodológicos, para o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da prática pedagógica e saberes docentes. Nesse sentido, o ideal é que as políticas educacionais assumam essa formação como requisito de complementação pedagógica, que não é opcional, mas, obrigatória.

A busca dos professores pela formação inicial e continuada pode ser caracterizada por variados objetivos, seja por inserção no mercado de trabalho, remuneração satisfatória e/ou qualificação profissional. Para Prada (2010) a formação continuada de professores sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados. Esses objetivos tornam a qualificação como uma abertura de novas oportunidades e conhecimentos aos quais só poderão acrescentar na prática docente. De toda forma, essas ações, além de valorizar, refletem no perfil do professor enquanto profissional reflexivo e nos métodos educacionais.

3.1 A formação pedagógica no perfil docente

Muito tem se falado em formação continuada nos últimos anos, gerando polêmicas, embates e até mesmo contradições. Os debates em torno da responsabilidade e da importância do papel da escola na sociedade tornaram-se favoráveis aos questionamentos e às discussões a volta da formação continuada de professores. A reforma educacional proposta pela LDB/96 incide também na formação do professor e afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação de forma a assegurar “aperfeiçoamento profissional continuado” e um “[...] período reversado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (LDB/96 Título VI). Destarte, é necessário pensar em um novo professor, que esteja apto a cumprir com as competências e conhecimentos requeridos para a docência e exigidos por um novo modelo de ensino (interdisciplinar e contextualizado). Com a crescente aceleração e busca pelo processo de formação é necessário considerar também as características que envolvem esse método de qualificação como, por exemplo, o uso das tecnologias e a formação à distância.

Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos [...]. E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 260)

Descrever sobre formação continuada é um processo que envolve, também, a formação inicial (pois é a base para formação) e o perfil docente (onde reflete os seus resultados). A formação inicial já foi discutida, tanto em seu processo histórico quanto na sua estruturação com base nas leis e propostas governamentais nos capítulos anteriores. A formação continuada é o tema principal do texto e por isso foi debatida, também, em seu processo histórico, em sua concepção, sua importância para a qualificação docente, nas ações realizadas pelo poder público e é, agora, relacionada também ao perfil docente. Dessa forma, agora será feita uma análise do perfil docente (dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental) baseada nas propostas de

formação continuada oferecidas (a esses professores) pelas políticas públicas nacionais a partir do século XXI.

Para dar início a todas essas questões que envolvem o perfil docente é necessário, primeiramente, pensar nesse professor, em sua formação e preparação para a prática em sala de aula. PINHO e FERRAZ (2014) afirmam que os professores estão despreparados para a vida profissional. Para as autoras, a formação é tradicional e destoa das atuais exigências educacionais para a prática pedagógica. TARDIF (2002), afirma que os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Ainda segundo o autor, em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Neste sentido, a universidade tem o desafio de rever a formação oferecida e refletir sobre as ações efetivadas para atender ao novo paradigma educacional que estabelece a função do professor como mediador do conhecimento.

Para GATTI (2012) o ponto de vista referencial que devemos tomar é a política de formação inicial de professores. A escola e a sociedade confia nesse professor e nessa formação o papel de ensinar e desenvolver nos alunos conhecimentos básicos para a interpretação do mundo, a formação de valores e exercício de cidadania com autonomia e responsabilidade.

Nesse sentido é que a formação inicial de professores tem importância ímpar uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço, a processos de educação continuada, avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa um alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas. Esses processos têm sido desenvolvidos, em grande parte, para suprir lacunas básicas da formação inicial oferecida nas licenciaturas [...]. Essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisam ser totalmente repensadas. (GATTI, 2012, p. 04)

Borges (2011) descreve sobre as políticas para a formação inicial ao longo da história demonstrando os seus limites e avanços. Para a autora essas políticas começaram tardiamente no Brasil e ainda, quase sempre, foram implementadas de acordo com interesses políticos e econômicos e não sob uma preocupação sobre a

organização curricular baseada epistemologicamente nas necessidades educacionais específicas.

No âmbito da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é necessário repensar a forma de aperfeiçoamento docente no eixo das políticas de formação, é deixar de lado a consideração de que o professor é apenas um técnico, pois, em outro sentido, é sim um agente social em constante atividade. Tardif (2011) descreve que “[...] a pedagogia não é uma mera tarefa técnica, mas uma prática profissional autônoma, ética e frequentemente confrontada com problemas para os quais não há receitas” (p.117). É necessário compreender que o processo de docência é um fenômeno que engloba, além das práticas de ensino, a ciência do conhecimento.

Mais do que os critérios curriculares da formação docente, o professor também deve priorizar e preservar por sua valorização e ética, contrariando um senso comum que rótula o professor como um mecanismo de transmissão, ao contrario disso, o professor é um formador de opiniões. Essas são também questões que se relacionam ao perfil docente por meio da formação continuada onde o professor entende que suas ações são reflexos e sua prática deve ser reflexiva. Para FREITAS (2002)

Somente a política de desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, constitui-se em impeditivo para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior defendidos por esses setores para desenvolver-se exclusivamente em cursos de bacharelado de Pedagogia. (FREITAS, 2002, p. 146)

Essas seriam condições suficientes para a formação de professores “tarefeiros” da educação, ocupados apenas com a metodologia de conteúdos de ensino, no entanto a busca pela formação faz desses profissionais avaliadores, organizadores e supervisores éticos de sua prática e método de trabalho. Segundo FREIRE (2003), não é possível pensar a educação fora da ética. O autor destaca que para ensinar é preciso criticidade na prática educativa. A ética é o princípio norteador do trabalho docente. Para SEVERINO (2001) a exigência ética compromete a formação e atuação docente, pois numa sociedade desigual a desumanidade é gritante. Dessa forma, a formação docente deve basear-se na presença da ética e livrar-se do rótulo de que o professor é um indivíduo que impõe conceitos. Ao contrário, é um formador de opiniões e provocador

de críticas. Essas já podem ser consideradas como características básicas de um perfil docente provindas da reflexão construída pela formação contínua.

3.2 A formação docente – conceitos e discussões

Há muito tempo se discute as questões referentes à concepção de formação no campo educacional. Com a promulgação da Lei 9.394/96, a formação docente foi transferida para nível superior e surgiram, assim, muitas propostas sobre a formação de professores. FREITAS (2002) é claro ao afirmar que

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE a partir de 1997, visa a adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. Considerando-se os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada (FREITAS, 2002, p. 150)

Mas, o que podemos entender por *formação*?

Sobre essa questão, o tema discorre os seguintes tópicos: o significado da formação de professores, a formação docente sob a perspectiva profissional, a identidade docente enquanto fator formativo, o desenvolvimento profissional enquanto formação necessária e inacabada.

Para Prada (2010) a formação continuada de professores tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas (p. 374). O texto agora busca por descrever esses conceitos de formação por diferentes autores e em diferentes situações.

Marin *et al.* (1995), APARECIDA E JEFFERSON (2011) descreve sobre sua análise de termos e concepções utilizados a essa temática. A autora identificou o uso de termos como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua, educação continuada. Cada um desses termos tinha significado permanente frente o conhecimento dos profissionais da educação, no entanto foram descritos, pela autora, como mudanças e aspectos de qualificação.

García (1999) apresenta uma estrutura conceitual do termo formação para professores. O autor resgata diferentes contribuições acerca do conceito da palavra

formação e sintetiza que formação não é o mesmo que ensino, treino ou educação; é um processo amplo que perpassa por questões pessoais de desenvolvimento humano; e está diretamente associado à disposição e capacidade do indivíduo em aprender. O autor considera que

A formação de professores é: área de conhecimento, investigação, propostas teóricas e práticas; contempla as formações inicial, continuada e o exercício docente; é um processo individual e coletivo; e está relacionado às experiências de aprendizagem que promovem reflexão e ação para com o ensino, escola, alunos, currículo, qualidade da educação etc. (GARCIA, 1999, p. 24)

FAZENDA (2001) apresenta dois conceitos diferentes à palavra formação. A autora destaca, em primeiro, o conceito de Batista (*apud* FAZENDA, 2001) como “[...] algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”. Em segundo, a autora descreve o conceito de Donato (*apud* FAZENDA, 2001) como em “ação de formar”, em outras palavras, “dar forma”, ir desenvolvendo. Esse, talvez, seja o conceito que mais se adeque as expectativas da formação docente. No entanto, é válido destacar que formação não se trata de um estado de euforismo, acontece com e pelo desenvolvimento seja pessoal ou profissional considerando o período e contexto em que o indivíduo está inserido.

RODRIGUES (2003) entende a formação docente como um processo permanente de autodesenvolvimento que não começa nem acaba na escola, é um complemento na busca do conhecimento. Dessa forma, a formação é um processo que se constrói com a aquisição de conhecimentos, no ato de ensinar e aprender, ligado às ações e saberes docente.

Para Ferry (*apud* GARCIA, 1999), os significados conferidos ao conceito de formação estão distorcidos,

A noção de formação encheu-se de tantos equívocos e aparece de tal modo pervertida pela utilização que dela se faz, desde a generalização da educação permanente, convertida numa empresa distribuidora de saberes etiquetados e de pequenas seguranças, que por isso Enriquez propõe que se abandone definitivamente o termo formação. (FERRY *apud* GARCÍA, 1999. p. 18)

No entanto, exterminar esse termo nada mais seria do que agir de maneira extrema, seria deixar ser levado por uma causa daqueles que já desistiram ou cansaram de pensar na educação como prioridade. O termo “formação” torna-se muito complexo,

pode ser avaliado de várias maneiras, entendido em vários aspectos, o importante é levar em conta sua principal função: o processo de desenvolvimento e estruturação de algo ou alguém. Para BERAZA (1990), formação é o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir, segundo o autor, um estado de “plenitude pessoal”. Para FREIRE (2008) “somos seres inacabados e inconclusos”, pois segundo o autor, ninguém nasce pronto e completo e em função disso podemos sempre nos educar e crescer. Desta forma, é válida a percepção de que o processo de formação é constante a cada um e em cada momento. No campo do ensino, esse termo está adequado à aquisição e transmissão de saberes, a concepção de ideais e ideias que constroem o formando.

LUZURIAGA (1960), na sua obra *Dicionário de Pedagogia*, ressalta que formação é um termo complexo, que de forma consequente está sujeito a diversas interpretações e entendimentos. A obra apresenta algumas citações na visão de alguns estudiosos como Pestalozzi (séc. XVII), Kerschensteiner (1854 – 1932) e Otto Willmann (1839 – 1920), e outros, que exemplificam conceitos e colaboram nas discussões referentes à formação, porém não faz parte desse estudo à descrição mais específica por parte desses autores e seus conceitos.

As autoras CHAUI (2001) e MOITA (1995) fazem uma ênfase comum em relação à formação como ideia inseparável do campo teórico e do contexto histórico no qual está inserido o processo pedagógico, de modo que o conceito de formação não pode ser abarcado sem a compreensão da ação docente. Partindo dessa concepção, a autora VIRGÍNIO (2009), conclui formação como

Instruir para desenvolver; preparar para o aperfeiçoamento, tendo como resultado a educação, isso feito através de aprendizagens, interações sociais e trocas de experiências, como forma de adquirir autonomia da sua própria formação. (VIRGÍNIO, 2009, p. 85)

Todavia, é claro ressaltar que os pensamentos desses autores, em relação às concepções de formação, não se fizeram de forma recente, sem nenhum parâmetro ou base. É comum que recorram a antigos educadores para essas observações, análises e concepções. Muitos acreditam na liberdade de pensamento, na busca pelo conhecimento e na aprendizagem mútua entre professor e aluno. Essas concepções podem diferenciar dentro do período em que forem analisadas. No entanto todas se tornam contribuições ao conceito prático de formação, seja ela inicial ou contínua.

De certo modo, todas as concepções de formação descritas e interpretadas por esses autores expressam, em comum, o conceito de formação como complemento ao pensamento e desenvolvimento de uma personalidade. Em outras palavras, se trata, em seu aspecto mais objetivo, sem diferenciação essencial, de formar relações e ampliar conceitos. Para Prada (2010), formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura. O autor afirma que

Forma-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 369)

Assim, compreende-se que ao conhecer e envolver algo novo é mais do que formar-se, é então desenvolver-se tornando a aprendizagem parte de si. É nesse contexto que busco descrever sobre o processo de desenvolvimento e crescimento contínuo do professor enquanto sujeito que passa por constante formação para o enriquecimento do perfil e saber docente. Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação.

A proposta agora volta à descrição da formação do profissional docente. É certo que a formação de professores não está recuada apenas ao processo de conclusão de um curso acadêmico universitário, é preciso ver a formação em sua amplitude e seu sentido para educação. Shulman (2005) defende que os processos de formação de professores devem passar por uma reforma que privilegie aspectos como, compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. Prada (2010) descreve que a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

Contudo, quando se fala em formação de professores, de certa forma, tende-se a assimilar com a aprendizagem de pessoas que já possuem conhecimentos dados apenas por experiências. A construção da formação docente envolve toda sua trajetória profissional, sua concepção de vida, social, pessoal, necessidade, habilidades além de suas limitações e dificuldades.

Para PINHO e FERRAZ (2014), é necessário destacar a importância da criticidade na formação docente dentro do processo de ensino e aprendizagem. Para os

docentes em exercício, a ideia de formação é uma construção de novos conhecimentos, ideias e práticas. As autoras descrevem que a postura crítica do professor faz diferença.

Enquanto um projeto explícito de transmissão de cultura, a docência é um fenômeno dos tempos modernos e a criação de um curso com a finalidade de formar professores emerge num amplo processo de disciplinarização dos sujeitos e dos conhecimentos. Assim sujeitos e saberes são especificados, classificados, hierarquizados e normatizados (PINHO e FERRAZ, 2014, p. 27)

A formação docente carrega uma história de elementos que estão interligados entre si desde a escolha de carreira desse profissional até seu cotidiano em sala de aula, dessa forma, consideramos que essa formação sofre interferências no fazer político pedagógico com as relações históricas, sociais e culturais. Sobre isso, Garcia (1999) destaca que a formação de professores deve orientar-se pela inter-relação de fatores teóricos, técnicos, éticos, políticos, de experiência e de identidade docente.

Entre as concepções teóricas analisadas sobre a formação docente é fácil observar que alguns pontos se distorcem. Dentro do período de tecnicismo no Brasil, em que a formação de professores resumia-se apenas ao ensino profissionalizante, ou seja, o professor domina e aplica as técnicas de ensino, era considerado que, de forma instantânea, surgissem os efeitos da atividade pedagógica. No entanto, compreendemos que essa não é a postura adequada ao processo de formação, e sim uma mecanização que corrompe a autonomia crítica e as habilidades de desenvolver conhecimentos. Mais à frente, na análise das propostas de formação continuada, o texto fará essa ligação tecnicista aos programas de qualificação oferecidos pelas políticas públicas no Brasil.

Contudo, a evolução do pensamento e as concepções a cerca da formação docente estão cada vez mais ricas e atuais. É certo dizer que a formação de professores tem grande diferenciação quando comparada as demais, isso porque, o processo começa na atividade acadêmica, com estudos das disciplinas propostas pelo curso, e se estende ao entendimento e relação de professor aluno além das questões pedagógicas.

No que se refere à formação inicial de professores para a educação básica, é consenso que somente aqueles preparados e comprometidos dão sustentação para o aperfeiçoamento da educação básica. Cabe destacar a questão histórica, socialmente legitimada, da importância dos cursos de bacharelado em detrimento das licenciaturas, principalmente quando os cursos de formação de professores não apresentam uma sólida articulação entre conteúdos pedagógicos e de ensino. Durante a formação docente, é indispensável ao acadêmico vivenciar uma construção autônoma do conhecimento e valorização de

seu conhecimento prévio. O desafio dos professores universitários é programar atividades reflexivas aos acadêmicos, no sentido de que os mesmos sintam-se mais preparados para lidarem com o complexo processo de ensino e aprendizagem na educação básica. (PINHO e FERRAZ, 2014, p. 29-30)

As demandas atuais de distribuição de cargos aos professores exigem um currículo que atenda a formação de qualidade, compromisso com as mudanças sociais, políticas e econômicas de acordo com que a comunidade escolar precise. Dessa forma, há também aqueles que se dedicam à formação pedagógica, mas que profissionalmente, atuam fora dessa área docente, dedicando-se a coordenação, gestão, ou/e secretarias, por exemplo. É nesse contexto que as instituições de cursos de professores têm como desafio ampliar o tipo de formação que oferecem no sentido de atender a variados métodos de ensino e atuação docente. Gatti (2012) acredita que a base dessa profissionalização deve ser provinda por uma formação adequada e suficiente, como garantia de uma base para o trabalho docente e continuidade formativa mais avançada ao longo da carreira.

Uma das bandeiras mais levantadas nos últimos anos, principalmente pelo fato do contexto político em que vivemos, é a valorização do profissional docente quanto à formação de outros profissionais. Para Shulman (2005) o ensino começa quando o professor compreende o que se deve aprender e como ensinar. Esse é um exemplo que deixa claro a necessidade da complementação da formação de professores para sua prática docente. Por todas essas razões, e outras mais, é que a formação docente apresenta diferenciação em relação às demais, pois ainda tem o papel de unir e confrontar, ao mesmo tempo, o formando com o formador no sentido de avaliação do método e conhecimentos do ensino. Para Prada (2010) será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo. Segundo o autor,

A formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas. Entretanto, lembramos que, durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos

específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir exigência social. (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 374)

A formação continuada docente também leva, em caráter especial, a contribuir na qualidade do ensino, por esse motivo a preparação e construção desse profissional reflete um estilo próprio de ensino e promove aprendizagem significativa e inovadora nos alunos. Aos alunos em formação inicial docente devem ser aplicadas circunstâncias que os levem a conhecer mais cedo as situações e os sujeitos com os quais vão trabalhar isso significa ter a prática constante na preparação do que poderia contribuir na formação de seus próprios conhecimentos. Resulta em promover uma articulação entre a formação inicial e continuada, como é considerado pela Resolução nº2/2015, já descrita aqui anteriormente.

Por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela ideia de que o estágio é aplicação da teoria. Por outro lado, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para a reflexão mais apurada sobre a prática. Em ambos os casos, estamos diante de modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 268)

Dessa forma, a instituição de formação, como espaço de mudança educativa, passa a ser considerada como ambiente de inovação e melhoria da formação inicial e continuada de professores. Para Tardif (2000) tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. O processo de formação continuada é hoje uma exigência do mundo profissional e deve ter como referência o conhecimento teórico e a prática docente. Ainda segundo o autor, os profissionais devem, assim, autoformar-se, atualizar-se e aperfeiçoar-se por diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Como visto no capítulo anterior, a formação continuada vai além das propostas de curso ou treinamento oferecidos e deve ser um processo de atualização constante, deve estar nas escolas e no dia-a-dia do professor.

A partir de 1983, Albertani encontrou 63 dissertações de mestrado ou teses de doutorado sobre formação continuada defendidas na área da

pós-graduação em educação. Interessante é notar que a formação continuada vai assumindo nomenclaturas diversas com o passar dos tempos. Em 1983, falava-se em treinamento em serviço. Em 1988, falava-se em treinamento de educadores em serviço. No ano de 1992, numerosas produções acadêmicas falavam em reciclagem de professores e treinamento participativo, capacitação docente, capacitação profissional e educação permanente. Também é em 1992 que aparece o termo formação em serviço. Em 1994, falava-se em qualificação docente. E a partir de 1995 parecem firmar-se os termos formação em serviço e formação contínua, embora em 1996 ainda surjam referências a aperfeiçoamento de professores. A partir de 1998, passam a predominar os termos formação continuada ou contínua, os quais são usados como sinônimos, embora o termo capacitação também continue em uso. Ainda é o termo capacitação de professores o utilizado no projeto das classes de aceleração. (FALSARELLA, 2004, p. 53)

A educação, por ela mesma, traz como concepção um processo contínuo de desenvolvimento, a formação continuada, no entanto, é um meio de socialização desse processo onde se dá a continuidade a aquisição de saberes e se torna consciente a proposta de mudança. FALSARELLA (2004) descreve sobre as análises feitas pelas autoras CARVALHO e SIMÕES (1999, *apud* FALSARELLA 2004) no levantamento de artigos sobre o processo de formação continuada de professores na década de 90 e destaca a conclusão que as autoras fizeram propondo a divisão dos autores desse periódico em três grupos:

- 1º grupo – como aquisição de informações e/ou competências;
- 2º grupo – como prática reflexiva no âmbito da escola;
- 3º grupo – para além da prática reflexiva, isto é, como prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas. (FALSARELLA, 2004, p. 49)

Para as autoras essa divisão torna o conceito de formação continuada como um processo crítico-reflexivo sobre a prática docente. Nesse processo, é válido lembrar que a formação de professores passa continuamente por etapas de construção que incluem, além de tantos outros aspectos, as experiências prévias, a preparação acadêmica, o exercício profissional e a valorização do conhecimento docente. Diante dessas análises, é preciso pensar a (re)construção da formação docente em seus aspectos mais peculiares (sujeito professor, local de trabalho, vivências profissionais) considerando todo contexto político, econômico, social e cultural no qual esta inserido.

Com todas essas observações acerca do conceito de formação continuada, a ressalva maior está na valorização desse processo. A formação continuada é uma

complementação da formação inicial, constitui como primeiro passo dessa formação no sentido de suprir a carência deixada nessa primeira etapa e tem como característica acompanhar o profissional docente em toda sua carreira e auxiliar na construção de sua identidade. Em relação a isso, Pimenta (2009) destaca que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2009, p. 50).

Segundo Ferreira (2008) *apud* Aparecida e Jefersson (2011), no campo da formação continuada espera-se que os professores aprimorem seus referenciais e práticas pedagógicas, visto a necessidade de se ter uma formação aprimorada, alicerçada em uma concepção crítica, para o alcance de melhores resultados em sua ação, além do reconhecimento de sua profissionalidade. Para FREITAS (2002) a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira. Falsarella (2004) descreve sobre formação continuada no sentido de que:

Entendendo a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (FALSARELLA, 2004, p. 50)

Contudo, essa sempre será uma área de conhecimento aberta e sujeita a investigações e análises teóricas e práticas propostas por autores que, ao longo do tempo vão surgindo, em cada linha de concepção, em pensamentos e ideologias usadas para nortear os estudos que contribuirão para o desenvolvimento do tema. Gatti (2008) considera que o aumento de projetos voltados à formação continuada de professores tem uma base histórica em condições que emergem na sociedade, como desafios colocados ao currículo e ao ensino. Essa pode ser a questão mais certa a se afirmar sobre formação, e é dessa forma que surgem novos pesquisadores, teóricos e estudiosos que objetivam acrescentar na preparação docente e na melhoria do ensino. É interessante

destacar que à medida que as concepções de formação continuada vão adquirindo novas funções ou papéis para os docentes e para as políticas educacionais, os termos vão sendo substituídos por significados mais abrangentes. As influências dadas pelas discussões e produções a cerca do tema contribuem para tanto para o enriquecimento profissional quanto ao aumento de pesquisas voltadas ao tema.

Assim, a formação continuada deve ser entendida como

Continuidade da formação profissional, proporcionado novas reflexões sobre ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998)

Essa ação deve, então, deixar de ser entendida como responsabilidade individual e passar a ser realizada como política de valorização docente, direito dos professores e dever do Estado no aprimoramento da formação pelas políticas educacionais atuais. Seria então a contribuição à educação, a sociedade e ao professor nas suas ações e principalmente em seu perfil docente, pois a formação contínua é a garantia de um processo de desenvolvimento voltado ao aperfeiçoamento do professor. O texto toma, agora, analisar essas questões que envolvem as ações docentes dentro dos projetos de formação contínua propostos pelas políticas públicas do país.

3.3 Saberes docentes em suas diversas concepções – a contribuição da formação continuada

Muitas são as concepções dadas a respeito de como deve ser o perfil ideal do profissional docente. No entanto, julgar ou determinar como esse perfil deve ser construído se torna cada vez mais uma ação de construção, uma vez que o perfil docente se constituiu em um processo contínuo formado pelos saberes docente.

Sobre esse perfil, SILVA (1995) conceitua dois tipos: o ideal - que define como uma abstração formada a partir das exigências de novas interpretações das abordagens educativas já existentes e também da necessidade de compreensão dos novos campos do conhecimento humano – e o perfil real – que engloba o perfil ideal, juntamente com as características pessoais e a influência do meio.

MACHADO (1995) considera perfil como “contorno superficial, delineado a partir da perspectiva de um ângulo de visão”. Várias são as características que podem ser classificadas para representar essa concepção, entre elas: definidoras, qualificadoras, de personalidade, adequação, molde, entre outras, que servem como instrumento de referência.

Para NÓVOA (1992) esse perfil profissional do professor é o agente do agir e da ação, porque é entendido como impulsor/instrutor de um processo de desenvolvimento onde se entrecruzam princípios e resultados. Para o autor (2009), o trabalho do professor está baseado em “[...] rotinas e práticas docentes que conduzam os alunos a aprendizagem” (p. 112). O autor tem seu trabalho voltado ao conceito de “professor reflexivo” sendo este o novo paradigma no campo da formação docente.

Todas essas concepções sobre o perfil e a profissão docente entram em concordância no que diz respeito à ação e continuação da atualização para a prática docente. A definição desse perfil vai condizer, em grande parte, com o meio em que o profissional esta inserido.

O perfil do professor e, por consequência, da escola vem passando por uma mudança de paradigmas no que se refere ao ensino do modelo de detentor do conhecimento, possuidor exclusivo do saber e do poder para aprendiz contínuo. Assim, “professores e alunos são interdependentes como sujeito do conhecimento e aprendizagem”. (SARMENTO, 1994, p.74)

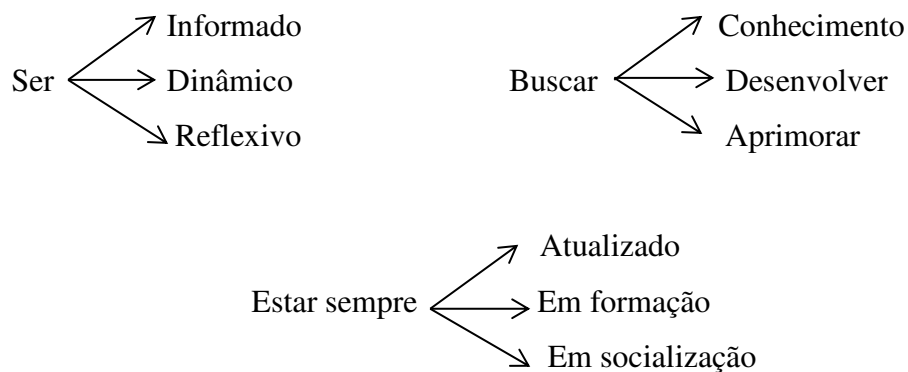
É certo que todo profissional da educação deva ter em seu currículo, no mínimo, um curso de formação voltado ao desenvolvimento de sua função, contudo com o crescente desenvolvimento tecnológico, informação de fácil acesso e aceleração do conhecimento nos dias atuais, o professor deve estar sempre em formação e envolvimento nas práticas de ensino que melhor possibilitem sua função. Para isso, é necessário que o profissional docente tenha acesso aos meios e aos métodos de formação e desenvolvimento que atualizem seu perfil enquanto educador.

Especialmente sobre os docentes, há grande preocupação em torno de sua profissionalização. Passando por tempos difíceis, de desprestígio social, de salários aviltantes, com péssimas condições de trabalho, a profissão de professor já não atrai a juventude, e muitas escolas e inúmeras áreas do conhecimento sentem a falta desse profissional. (LIBÂNEO, et.al., 2003, p.277)

No entanto, existem questões das quais todo profissional docente tende a pensar no decorrer de sua formação e prática, tais como: Uma boa faculdade faz um bom professor? Como inserir e utilizar os recursos tecnológicos nas práticas de sala de aula? Como assegurar que os alunos estão aprendendo? O que fazer para manter uma boa relação com os alunos e a comunidade escolar? Como elaborar e executar com total qualidade um plano de aula? Como a formação continuada pode contribuir no perfil docente?

As ações e métodos que os profissionais da educação têm ou devam ter não vem às suas mãos como uma receita a ser executada. Se essa fosse uma pesquisa de campo com certeza se estenderia as inúmeras respostas dadas por professores, nas entrevistas, a respeito do que pensam de suas ações enquanto profissionais. Como não podemos afirmar que exista um perfil ou método que seja de fato o certo voltado a prática docente, podemos, com base teórica, sugerir características e ações que possam contribuir na formação do perfil desse profissional. As pesquisas atuais sobre a prática e os saberes que os profissionais docentes necessitam para sua ação profissional apontam, em sua maioria, as seguintes conclusões:

O professor deve:



Fonte: elaborado pela autora

Esses são passos ou ações que fazem parte de um cotidiano pedagógico que envolve a prática docente de qualquer professor e só podem acontecer de fato, com total qualidade, quando esse profissional está inserido, ou tenha passado, por uma formação contínua que o leve a considerar e aplicar cada uma dessas questões.

Quando há uma formação inicial de qualidade há também a garantia de que o docente tenha o conhecimento dos conteúdos e das metodologias que devam ser

utilizadas em sua ação profissional, é onde se inicia o processo de combinação da teoria com a prática. Daí em diante o professor tem consigo uma carga de conhecimentos vindos de sua primeira formação e segue para a prática com uma pequena bagagem inicial para, em seguida, dedicar-se a aprimorá-la ou completá-la com os estudos de uma formação continuada.

As análises a cerca do perfil e da prática docente, seja por meio da formação inicial ou contínua, levam a discussão quanto aos saberes desses profissionais. Tardif (2011) denomina de saberes o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes que dão origem ao trabalho docente. Garcia (1999) os intitula como psicopedagógico, do conteúdo, didático e do contexto.

Entendemos que os saberes docentes na formação de professores é uma questão elencada pelos pesquisadores. Fiorentini (1998) *apud* Nunes (2001, p. 29) descreve que em 1960 o professor tinha uma valorização quase que exclusiva do conhecimento (saberes específicos) sobre sua disciplina, na década seguinte, 1970, essa questão passa à valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados à tecnologia de ensino, deixando o domínio de conteúdo para segundo plano e, nos anos 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica.

Ainda em meados de 1980, Shulman (1986) realizou um estudo analítico (em um contexto de crítica à pesquisa desenvolvida até aquele momento) buscando estabelecer diferentes classificações sobre a docência, ou mais precisamente, sobre os saberes docentes e viria servir de referência para as reformas educativas americanas que estariam presentes nos anos seguintes. Nesse período, a questão dos saberes docentes começava a torna-se relevante. O autor identificou cinco programas de pesquisa sobre o ensino e sobre a docência, entre eles, o quinto programa focaliza o conhecimento dos docentes. A ênfase que antes era sobre o que fazem os docentes passa a ser o conhecimento dos professores. Sobre esse programa Borges (2001) sintetiza que

O professor é visto como profissional dotado de razão, um ator que toma decisões faz julgamentos, no contexto complexo e incerto da sala de aula. Suas ações são guiadas por pensamentos, julgamentos e decisões. De modo que os processos cognitivos dos docentes são o objeto a ser estudado (tanto no momento de planificação como no da ação e das interações em classe) e a metodologia empregada envolve técnicas de reflexão em voz alta, estimulação da memória, observações. (BORGES, 2001, p. 65 e 66)

Em 2005, o autor descreve também sobre os conhecimentos considerados como necessários para a docência. Para Shulman (2005) o conhecimento sobre a docência é aquilo que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas. Sobre isso Tardif (2012) também afirma que “Se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para torna-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e advogado (p. 250)”.

Shulman (2005) ainda explicita sobre algumas bases de conhecimento necessárias para a docência divididas em: conhecimento do conteúdo; pedagógico; do currículo; dos alunos e da aprendizagem; dos contextos educativos; didático do conteúdo e dos objetivos. Para o autor, as iniciativas tomadas no passado pelos responsáveis das políticas e pelos formadores de professores têm sido consistentes com a ideia de que o ensino exige dessas habilidades.

Outra concepção dada aos saberes docentes pode ser identificada no estudo de Gauthier et al. (1998). Esse por sua vez foi uma das grandes contribuições das pesquisas norte-americanas a descrição a cerca do repertório de conhecimentos que envolvem os saberes profissionais do professor e que ficou conhecido como *knowledge base* – base de conhecimento. Os autores fazem uma análise às investigações centradas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, mais precisamente, os estudos sobre o ensino. Sobre isso, Nunes (2001) escreve que

Seu estudo tem como ponto de apoio as premissas de que, assim como a *atividade docente* não tem conseguido revelar os seus saberes, as *ciências da educação* acabam por produzir outros saberes que não conduzem com a prática. Gauthier e seus colaboradores identificam, então, a existência de três categorias relacionadas às profissões: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes. (NUNES, 2001, p. 33)

O estudo classifica essas categorias da seguinte forma: a primeira categoria abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência etc; a segunda caracteriza-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente; a terceira categoria abrangeria vários saberes mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber, sendo eles: disciplinar, curricular, das Ciências da Educação, da Tradição Pedagógica, da Experiência e da Ação Pedagógica.

Nesse sentido, surge uma nova fundamentação da pedagogia e da prática enquanto professor. Este, por sua vez, passa a ser visto, então, como profissional do ensino, munido do saber e da ação de confrontar e resolver situações por meio da ação que lhe é dada. Tardif (2012) descreve que a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e educador, assim como da formação para o magistério. Para o autor,

Todos os esforços realizados nos últimos vinte anos para construir um repertório de conhecimentos (Knowledge base) específico ao ensino vão nessa direção (GAUTHIER et al., 1998), bem como as numerosas reformas visando a definir e fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério. (TARDIF, 2012, p. 250)

Nesse contexto, a identidade profissional, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes, e a prática docente vêm se tornando cada vez mais foco de pesquisas que objetivam por traçar novos caminhos para o desenvolvimento da formação docente. Pimenta (1999) desenvolveu uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura a fim de repensar a formação inicial e contínua a partir das práticas pedagógicas e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Em sua pesquisa, foram identificados três tipos de saberes da docência: da experiência; do conhecimento e dos saberes pedagógico. Para a autora, é importante que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma re-significação dos saberes na formação dos professores.

Em 2005, a autora descreve sobre uma nova pesquisa em relação à identidade e os saberes da docência voltados, também, aos três tipos de saberes da docência que foram descritos, anteriormente. Na experiência, a autora acredita que os educandos, do curso de licenciatura, já chegam à formação inicial com saberes do que é ser professor. Para a autora, o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos estudantes de seu ver o professor como estudante ao seu ver-se como professor (PIMENTA, 2005) Por meio dessa afirmação, é concreto então dizer que, segundo a autora, isto é o meio de construir a identidade do professor e que somente os saberes da experiência (também produzidos em seu cotidiano docente) não bastam a essa construção. Neste sentido, os processos de reflexão sobre a prática

docente e o desenvolvimento de pesquisas dessa prática, ganham importância na formação do professor.

No conhecimento, a autora acredita que, conhecimento não se reduz a informação, conhecer implica trabalhar com informações e utilizar delas para se tornar ou exercer a inteligência. Quanto aos saberes pedagógicos, a autora afirma que mesmo frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. Para Pimenta (2005) os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Assim, a importância de considerar o professor em sua própria formação, em um processo de auto formação e reelaboração dos saberes em confronto com a prática é resgatada. Nunes (2001) faz uma análise às considerações de Pimenta (1999) e pondera que

Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (NUNES, 2001, p. 30)

Pimenta (2005) reafirma, ainda, o valor da parceria entre professores da Educação Superior e da Educação Básica, no trabalho e parceria de realizar pesquisas juntos, como coautores e não como pesquisadores (Universidade) e objetos da pesquisa (Educação Básica). Destaca que as práticas e os problemas encontrados no cotidiano das salas de aula são objetos de pesquisa muito interessantes e ricos para a construção de conhecimentos tanto para os atores da Universidade quanto os da Escola de Educação Básica.

A reflexão em sua prática e na vivência docente estabelece ao professor uma estrutura de trabalho e adequação que volta às diversas situações que compõe o dia-a-dia profissional. Dessa forma o pensamento principal do professor está voltado ao processo de ensino aprendizagem. Compreende-se assim, que as propostas de formação docente, descritas até aqui, sugerem considerar que prática e reflexão, nesta sequência, são a forma mais adequada de desenvolver o conhecimento e o saber docente. Para Tardif (1991)

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 (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 219)

É neste mesmo artigo que os autores buscam descrever sobre a problemática, as características, as diferentes tipologias e a relação do professor com os saberes docente, como também suas interferências na prática pedagógica e a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional. Em síntese, o texto conclui o reconhecimento da pluralidade (saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação profissional, do currículo e da prática cotidiana) e da heterogeneidade do saber docente, com destaque a importância dos saberes da experiência (p. 233).

Ainda nesta pesquisa, os autores conceituam os saberes dos professores pela: formação profissional (referente ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); disciplinares (relacionados com os saberes dos diversos campos do conhecimento); curriculares (associado aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais) e experiências (vinculados ou baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio).

Em outro artigo, Tardif (1999) faz uma análise em relação à questão dos saberes profissionais e sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação docente, onde considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional. Ainda segundo o autor

Interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (TARDIF, 2002, p. 116)

Quando a questão dos saberes docente dentro da formação de professores é posta em questão, primeiramente, tem-se a concepção de que não se trata de um estudo único e/ou isolado. Esta é uma discussão elencada desde os estudos referentes à prática docente, o processo de ensino-aprendizagem e a relação teoria e prática. Outro ponto em destaque é a complementação que um tema faz em relação ao outro. Quando a questão da formação contínua docente é descrita e analisada tem-se a necessidade de relacionar os resultados dessa formação e sua contribuição aos saberes docente.

A escola, que antes era vista como um local de transmissão do saber do professor ao aluno tornou-se um ambiente de inovações. Hoje, graças à modernização e frequente desenvolvimento do ensino, tanto escola quanto professor mudou. Essa questão do saber docente e da concepção do professor como detentor do conhecimento também se enquadra em uma nova roupagem por assim dizer. As pesquisas a volta desse tema influenciaram para essa nova percepção passando a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no contexto com as condições da profissão (NUNES, 2001)

Compreende-se assim que, as contribuições das propostas de formação continuada aos saberes docente é, então, uma ação que constrói e reconstrói continuamente, e também por meio de experiências, os conhecimentos, a prática, os métodos, o currículo e a reflexão docente formando e transformando a identidade profissional do pedagogo. Embora existam diferentes tipologias e estudos referentes aos saberes e a formação docente, é importante considerar, na investigação, não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal do professor.

Finalmente, o texto busca promover uma análise das propostas de formação continuada oferecidas pelas políticas públicas educacionais, aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental elencadas no capítulo anterior, objetivando a compreensão das mesmas na complementação dos saberes profissionais e da prática pedagógica.

3.4 Análise das propostas de formação continuada oferecidas pelas políticas públicas nacionais no século XXI

Até pouco tempo, a questão referente à formação de professores ainda tinha como concepção a capacitação destes, por meio da transmissão de conhecimentos, para que aprendessem a atuar, de forma eficaz, em sala de aula. Hoje, essa é uma temática que aborda a análise da prática que o professor desenvolve, enfatiza o saber docente, busca por oferecer uma base de conhecimento aos professores, além de considerar os saberes de sua experiência.

Os estudos feitos até aqui para a descrição deste texto tem mostrado que as pesquisas voltadas à política de formação de professores apontam para uma nova tendência que valoriza e denomina o professor reflexivo. Esse novo perfil se opõe à racionalidade técnica que por muito tem representado o trabalho e a formação dos

professores. Sobre essa concepção, Pimenta (2005) descreve que pensar formação significa pensa-la como um *continuum* de formação inicial e contínua.

Entende, também, que a formação é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto que os professores vão constituindo seus saberes com *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 2005, p. 29)

Essas questões tornam as propostas de formação continuada, promovidas pelo poder público, um acréscimo na construção do perfil e do saber docente. Cada um dos programas descritos no capítulo anterior para a formação contínua tem, entre seus objetivos, a proposta de formação de um professor reflexivo. Essa tendência reflexiva na formação de professores configura em uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que, para Pimenta (2005), supõe condições de trabalho propiciadores da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação, e em parceria com outras instituições de formação, como é o caso das propostas de formação continuada, apresentadas por esse estudo, que são oferecidas pelas políticas públicas aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental desde o início do século XXI. A parceria proposta pelo Governo em envolver as escolas, as instituições de ensino superior e as redes de formação nos seus programas de formação continuada promovem esse vínculo e essa interação para o desenvolvimento de suas atividades.

De toda forma, entre tantas concepções, todo processo de formação, seja no campo docente ou não, permite o desenvolvimento, a compreensão de seus próprios conhecimentos e leva o indivíduo a associar essas questões a suas experiências pessoais e profissionais. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção e o desenvolvimento dessas questões no profissional docente e que leve seus resultados à prática e ao convívio nas instituições escolares.

Ao descrever sobre as propostas de formação continuada (elencadas no capítulo anterior) como qualificação para o ensino de disciplinas bases, promoção da alfabetização e/ou complementação curricular, tornou-se notório o entendimento do Estado na preocupação de amparar os docentes em seus anseios pedagógicos e na atualização de sua formação para a prática. O oferecimento desses programas de formação contínua por parte do Governo e a base teórica que apresentam demonstram

competência quanto a esse desenvolvimento profissional, pois muito trabalham com a prática pedagógica e as experiências que os docentes vivenciam em suas salas de aula.

Contudo, os programas de formação continuada descritos anteriormente, apresentam, em sua maioria, um ponto negativo. Alguns deles (já com seus métodos caracterizados no capítulo anterior) usam como ferramenta métodos de aplicação de atividades já estabelecidas para que sejam realizadas pelos professores em sua prática docente. Essa ação acaba por transformar a proposta em uma concepção tecnicista. Para Tardif (2002)

Os professores serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática *top and down*. Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. (TARDIF, 2002, p. 127)

É por meio de métodos como esse que existe outra visão/concepção das propostas de formação continuada. Nesse sentido denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a essa visão tecnicista também relacionada, em alguns momentos, com a formação inicial. Esse é um ponto do qual apresenta preocupação com a eficácia e a eficiência dessas propostas de formação contínua. Sobre isso, Prada (2010) afirma que

Essas denominações correspondem mais a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação. Estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade. Diante disso, a formação continuada é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações. (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 375)

Nessa perspectiva, ao oferecer cursos de formação com métodos e ações já propostas e por eles estabelecidas (meios técnicos), os professores passam a ser considerados como consumidores de conhecimentos e/ou executores de tarefas, distanciando-se da concepção crítico-reflexivo, de autores de um processo de desenvolvimento do conhecimento. Sobre alguns desses meios de formação continuada, os autores usam de dados coletados por meio de uma pesquisa feita com professores cursistas de programas de formação oferecidos pelas políticas públicas, entre os anos de 2003 a 2008 no estado de Minas Gerais, visando fundamentar melhor suas análises referentes ao desenvolvimento de atividade de formação continuada. As pesquisas apontam que em relação a essas ações de formação continuada:

As ações que mais gostaram:	Oficinas, por elas apresentarem formas variadas de trabalhar, dinâmicas, debates sobre a conduta dos docentes em sala de aula enquanto prática de ensino, metodologia participativa.
Que os cursos são ações frequentemente oferecidas como formação continuada, entretanto:	Não agradaram os professores pelo fato de caracterizarem uma imposição.
Consideraram relevantes:	Ações formativas que promovam a interação e a troca de experiência.
Enunciaram que a formação continuada deveria:	Ter periodicidade, ser realmente continuada e sugerem que ela aconteça mais vezes durante o ano; segundo os professores, é necessário ter encontros periódicos, com cargas horárias maiores e mais científicas.

Fonte: PRADA, FREITAS e FREITAS, 2012, p. 378-379

A reclamação desses professores quanto à imposição dos programas de formação a eles oferecidos e as ações desenvolvidas como formação continuada, mas que, segundo os entrevistados, deixam muito aquém do esperado, acaba por desmotivar muito deles, além de se sentirem em uma situação de desvalorização por diferentes formas, uma delas, a desvalorização de seus conhecimentos pela experiência docente. A falta de formadores mais experientes e a necessidade em participar de cursos que realmente contribuíssem ao enriquecimento profissional e avanços na carreira docente também são compreendidas quando afirmam sobre a falta do embasamento científico nessas propostas formativas.

Outro fator limitante da qualidade da educação frente à formação continuada docente está relacionado à questão da descontinuidade dos programas, mais precisamente na ocasião das mudanças de governo. Pois, como denunciou Saviani (2014) o Brasil ainda não tem um Sistema Educacional organizado e coeso, capaz de garantir ações integradas e contínuas na Educação.

Saviani reafirma que o Sistema necessita ter como características a intencionalidade, a unidade, variedade, coerência interna e coerência externa. Ainda,

Sistematizar é, pois, dar, intencionalidade, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama “sistema”. Este é, então, produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que a ele se oferecem na sua situação existencial. E como esses elementos, ao serem reunidos não perdem sua especificidade, o que garante a unidade é a relação de coerência que se estabelece entre eles. (SAVIANI, 2014, p, 3)

Nesse prisma, “[...] “Sistema” é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante” (Ibid, p.4). A coerência externa, relacionada à situação que ele faz parte, exprime-se no fato de operar-se intencionalmente. Se falta um requisito da coerência externa, ele não funciona e, portanto, não se constitui um sistema.

Sem um Sistema Educacional que funcione só podemos ter políticas de governo e não políticas de Estado e, desse modo, ações soltas e sem continuidade. Por conseguinte, as ações e metas previstas para a formação do professor no PNE só serão colocadas em prática se houver uma política educacional forte (orientada pelo Sistema Educacional) e, verdadeiramente, com intenções sérias para a melhoria da qualidade na educação.

Diante dessa análise, é necessário ressaltar que os enunciados das políticas de formação, em suas ações e projetos de formação continuada, se objetivem quanto à construção da autonomia do professor e de seus conhecimentos. Cabe à formação contínua promover no professor, em seu perfil e em sua prática docente o espírito crítico de modo a aprender novos conceitos e novos conhecimentos. Levar ao embasamento teórico atualizado, o desenvolvimento da criatividade, a compreensão da realidade e a reflexão do impacto que a ciência e a tecnologia apresentam.

Neste sentido, o professor dos tempos atuais tem como vantagem a modernização, a instrução, o papel social de ouvinte e pode integrar-se a novas funções que se fizerem necessárias em múltiplos acontecimentos a sua volta. Para isso, conta

com meios mais fáceis de conhecimento e afinidade que contribuem na recriação da relação de professor aluno, como os meios de comunicação, por exemplo. Para PINHO e FERRAZ (2014) a tecnologia, com suas vantagens e benefícios inegáveis, deve ser usada como mais um instrumento de auxílio aos profissionais da educação em suas práticas pedagógicas. A introdução de meios como esse nas propostas de formação continuada seria também um ponto positivo no auxílio e na construção do conhecimento.

Por muitas vezes os professores têm se visto e se colocado em situações de mudança no modo de trabalhar, na organização escolar, nos métodos e no acesso à informação. Mudanças essas, também, decorrentes das mudanças de planos e programas de formação que, como visto anteriormente, iniciam-se e são constantemente trocados ou, como dito, atualizados pelas políticas educacionais. Espera-se que as instituições formadoras junto aos programas de formação continuada oferecidos, nesse caso de estudo aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tenham e ofereçam cada vez mais suporte e centralidade às necessidades, ditas como fundamentais, aos docentes.

Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, as novas DCNs reconhecem esse *locus* de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país. (DOURADO, 2015, p. 307)

Esse reconhecimento a cerca da consolidação de novas propostas em relação à formação continuada docente se dá devido à preocupação política com a reforma educacional no Brasil que exige um novo professor. Os professores em exercício não vivenciaram, na formação inicial, a contextualização em seus métodos de ensino. Por essa razão, reflexão aos programas de formação continuada e o destaque na palavra formação. Para Ribas (2000), as diferentes formas de concepção de formação continuada podem acarretar diversas tendências, uma delas, segundo a autora, é de que os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos sem de fato diagnosticar os interesses do professor, mas sim de acordo com as políticas governamentais.

Ferreira (2007) e Gatti (2008) apontam que o motivo pelo qual as ações de formação continuada não têm atingido os resultados esperados, estaria na definição do conceito de formação continuada, sendo esta uma tarefa complexa, se forem

consideradas as várias possibilidades existentes. Caberia então às políticas públicas educacionais conceituar melhor os programas de formação oferecidos aos docentes? Voltaríamos assim ao uso dos termos de “capacitação” e “aperfeiçoamento” propostos nos anos 90?

Contudo, a concepção dada a esses projetos, ditos em seu contexto, como formativos de nada altera o que se espera por parte deles. É necessário que os meios de formação continuada fomentem a produção de intelectuais críticos, aprimorem os conhecimentos e estimulem a reflexão crítica por meio da prática.

Diante dos diversos pensamentos acerca da formação continuada e suas diversas práticas, é claro afirmar que não há, portanto, um modelo único e concreto que abarque com todos os anseios e as necessidades docente. Dessa forma, faz-se necessário conhecer os pensamentos e as práticas acerca dessas propostas, analisá-las criticamente e, com isso, aprender para desenvolver novos conhecimentos, cujos resultados sejam, então, a transformação da ação e da formação dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto referente à implantação e aos processos de formação, inicial e continuada, como também suas contribuições à prática e ao perfil docente descrito até aqui faz parte de um processo de pesquisas, no campo das políticas educacionais, que fornecem conhecimento e desenvolvimento profissional ao docente. O foco dissertativo, referente à formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, faz uma delimitação à pesquisa e apresenta enriquecimento a prática pedagógica. Para além, propusemos identificar, de modo geral, as contribuições das propostas de formação, oferecidas pelas políticas educacionais do século XXI, ao perfil e aos saberes docente.

A escolha das fontes de pesquisas sobre o tema *formação*, dentro da análise, possibilitou uma ressignificação do conceito da palavra, compreendendo assim se tratar, em seus vários sentidos, de um desenvolvimento constante. Pensar a formação de professores significa pensar em todo processo histórico e social, configurado e contextualizado, na construção pessoal e profissional.

Buscamos elencar a importância da formação docente em uma linha histórica que possibilita compreender a construção e a regulamentação da formação pedagógica por instituições de nível superior. Os longos passos dados para a formalização dos cursos de formação inicial docente, no país, demonstram que a preocupação em regulamentar essa formação começou tardiamente. Por muitas décadas as políticas de formação inicial se enquadraram em um processo rápido e/ou pouco preocupado com a prática e a didática formativa. Compreendemos que a implantação de instituições, normatizações e currículos formais para a formação inicial perpassou por processos políticos, econômicos e sociais que apenas na segunda metade do século XX foi direcionado a uma institucionalização de ensino superior com maiores orientações específica.

Em resumo, a preocupação com a formação de professores apareceu com a reorganização pelas Escolas Normais, seguindo pela procura de incorporar as exigências da pedagogia pelos Institutos de Educação que, por sua vez, buscava se afirmar por um caráter científico. As demandas sociais provindas pela industrialização, à necessidade cultural e científica trouxeram aos cursos de formação de professores uma normatização, no entanto, não se tratou de um processo rápido e homogêneo. A crescente demanda das camadas populares que chegavam à cadeira do magistério e uma

falta de política de formação de professores que pudesse dar conta desse novo público em número e em classes sociais diferentes, favoreceram a desvalorização da formação de professores. A constante luta dos educadores ocorrida nas últimas décadas do século XX trouxeram contribuições importantes à regulamentação e valorização da formação docente. Em resposta a essas lutas, o governo colocou em evidência leis e propostas que asseguravam, aos profissionais docentes, sua formação em instituições de nível superior e o exercício da prática pedagógica por aqueles que a ela, exclusivamente, se dedicavam. A trajetória da legislação brasileira desde a Lei 4.024 de 1961 até a instituição da LDB /96 apontou mudanças nas diretrizes de formação e professores, porém ainda faltava avançar na resolução de problemas com a regulamentação de professores em exercício sem a devida formação e dedicar-se a formação continuada para o aprimoramento docente.

Em 2006, foram estabelecidas novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia devolvendo a ele o papel de formador de professores. A política do então governo Lula, esteve voltada a concepção de formação e ensino de qualidade. Foi nesse cenário que se desenvolveram, pelas políticas públicas nacionais, propostas e ações voltadas a formação continuada de professores. Neste contexto, torna-se perceptível a compreensão de que as propostas de formação continuada se fizeram mais presentes a partir do século XXI.

Compreendendo que a formação continuada é fundamental tanto para o enriquecimento do currículo, do saber e da prática docente a mesma também possui um potencial significativo para a promoção da melhoria do ensino-aprendizagem. Na tentativa de incorporar essas questões ao perfil profissional pedagógico o governo buscou, por meio das políticas educacionais, oferecer programas de formação continuada aos professores em exercício e cursos de complementação da formação inicial docente. Desde o ano de 1999, propostas de formação continuada são ofertadas aos professores de anos iniciais do ensino fundamental (os quais fazem parte do objeto de estudo) objetivando contribuir com a prática pedagógica. Esses programas têm sido ofertados e/ou alternados de acordo com a complementação e qualificação adequada ao nível de ensino que o professor exerce. Estão divididos em ações de formação e complementação presenciais, semipresenciais e a distância, com carga horária variada, formação oferecida por tutores, material e método já estabelecidos e prontos a serem aplicados, em parceria com instituições de ensino superior, escolas, Estado e Municípios. Para Gatti (2012), assistimos a emergência de propostas e de

implementação de ações interventivas relativas a essa formação que têm grande abrangência. Ainda segundo a autora, essas iniciativas evidenciam que há crise na formação docente. A autora faz uma observação quanto o tradicionalismo presente nas instituições formadoras, para ela esse tradicionalismo deve ser interrompido.

Entendemos, pois, que a política de governo Lula presente no novo século tem demonstrado preocupação em atender as necessidades dos professores quanto ao conhecimento e à prática docente. Governo esse eleito, em sua maioria, pelas propostas de igualdade social. Levantou, para a educação, a bandeira de uma formação de qualidade e propôs estabelecer ações que fossem correspondentes aos objetivos traçados em seus discursos. O sucesso de sua estratégia de governo garantiu que sua representação, e de seu partido, estivessem à frente da federação nacional até meados da segunda década do século XXI, interrompidos por uma cassação política prontamente entendida como um Golpe de governo contrario igualdade social das classes menos favorecida. No entanto, apesar da revolta e indignação a essas ações políticas, esse tema caberia à análise de uma nova pesquisa.

A análise de todo esse processo histórico acerca da implantação da formação continuada no Brasil mostra que tanto seus conceitos quanto suas finalidades foram mudando ao longo do tempo, ligadas ao contexto econômico e político do país. Por meio dessas mudanças, destacam-se também as diferentes concepções acerca do termo *formação*. A aquisição de novas habilidades e conhecimentos, hoje relacionados a essa concepção, antes era vista e classificada como treinamento, reciclagem e capacitação. Cabe, no entanto, adequar à compreensão de que a formação continuada de professores também é composta por uma base teórico-científica que possibilita desenvolver o senso crítico reflexivo e o lado pesquisador do professor. Os programas de formação continuada de professores se tornam essenciais para o desenvolvimento de ações como essas visando promover a qualidade docente, a qualidade no ensino, na escola e na educação numa perspectiva inovadora. Para TARDIF (2002) a formação de professores acarreta certas mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes.

Ao promover programas e propostas de formação continuada, as políticas públicas educacionais estão oferecendo também uma aprendizagem contínua importante para o desenvolvimento profissional docente e para sociedade. Shulman (2005) aponta que as iniciativas voltadas para a reforma educativa estão em evidencia e devem defender o aumento do nível de profissionalismo dos professores em relação ao que o autor destaca como conhecimentos básicos para atividade de ensino.

Compreendendo que a prática pedagógica docente acontece como consequência aos saberes adquiridos pela formação e suas experiências, podemos afirmar que essas ações refletem no perfil do professor formando, então, sua identidade profissional. Para Cunha (2004) a palavra profissionalidade marca presença nas atuais discussões sobre formação de professores.

Quanto à contribuição da formação continuada à identidade profissional, entendemos que esse é um processo de construção e de revisão constante. A formação inicial seria então o primeiro passo dado para a escolha da profissão e uma base de conhecimentos a serem utilizados na ação docente. A formação continuada contribui na reafirmação dessa escolha, no aprimoramento do conhecimento e no desenvolvimento constante dessa ação. Poderíamos então afirmar que, o processo de formação continuada configura-se no sentido de reconstrução do professor enquanto autor de sua prática, no domínio de seus conhecimentos e o fundamento na consciência reflexiva docente.

À esteira de Saviani (2014) entendemos que a organização de um sistema educacional coeso e forte, garantirá a continuidade dos cursos de formação de professores com investimentos voltados para políticas de Estado e, por isso, mais eficazes.

Para além, compreender a natureza de todos esses aspectos que formam/constroem o professor por meio da formação, inicial e continuada, é também compreender que o professor é um sujeito de posse de conhecimentos e práticas que necessitam constantemente serem aprimorados. Por meio deste entendimento, e levando em consideração que dentro da descrição e como compreensão deste trabalho dissertativo, possuir esse conhecimento e prática são bases voltadas aos saberes docente.

Neste sentido, há uma ligação ou relação dos saberes docentes com as propostas de formação oferecidas pelas políticas públicas dos últimos anos. Em análise a essas propostas (por meio dos projetos, apresentação dos programas, e leituras de pesquisas com observação de campo, análise de dados e entrevistas), podemos constatar que muitas dessas políticas de formação continuada fazem referência, mesmo que indiretamente, aos saberes docente utilizando de socialização da prática pedagógica, troca de experiências, promoção de atividades e contribuições na ação dos professores.

Entendemos assim que, os programas de formação continuada ofertados pelas políticas públicas educacionais aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental apresentam, então, aspectos positivos em relação à formação e adequação dos professores em exercício, contribuição pedagógica na prática docente, aos saberes

docente (os vários conhecimentos: conteúdo, currículo, didático, objetivos, aprendizagem, experiência, entre outros) no sentido de levar mais conhecimento a esses professores, a reafirmação da identidade profissional e a valorização da experiência.

No entanto, falta a estas propostas um embasamento teórico e científico que se faça mais presente e possa ser repassada aos docentes em formação, como contribuição à formação de um professor crítico reflexivo. A ausência de tutores com formação voltada especificamente a condução desses programas também é um fator que ainda necessita ser re/pensado por parte dos responsáveis pela implantação de cada um dessas propostas. Por fim, poderia ser menos considerada a utilização de métodos técnicos na aplicação dos procedimentos e das habilidades a serem aplicadas pelos professores cursistas.

Concordamos com os resultados das pesquisas de Borges, Aquino e Puentes (2011) que afirmaram que as políticas e as práticas do ‘sistema educacional’ brasileiro são orientadas pelos valores do neoliberalismo e, por isso, apresentam contradições. Por fim, na história brasileira, as políticas sobre formação de professores evidenciam sucessivas mudanças e reformas, contudo, ainda não estabeleceram um padrão consciente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar e, acrescentamos, pela formação docente.

Se as políticas públicas garantissem valorização profissional e melhores condições de trabalho, certamente, a construção dos saberes da docência: da experiência; do conhecimento e dos saberes pedagógico (PIMENTA, 2005) seriam alcançados em menor tempo. Acreditamos na interdependência e conexão de todas essas necessidades para a melhoria da qualidade da educação.

Enfim, mesmo reconhecidos todos os esforços, cremos que falta, ainda, que as políticas públicas de formação continuada garantam a construção e re-construção dos conhecimentos específicos e pedagógicos que garantirão o arcabouço de saberes docente, favorecendo lhes com a autonomia-crítico-reflexiva e, e por isso, munidos da capacidade de pensar, possam ter atitudes coerentes frente ao processo e conhecimento, que envolvem: planejar, investigar, decidir, articular, inventar, criar, inovar, propor e conduzir o processo educacional, individualmente e coletivamente – no cotidiano da sala de aula e da escola - de forma que possamos garantir uma educação com muito maior qualidade para todas e todos os educandos.

Igualmente, destacamos que para o trabalho de melhoria e garantia da qualidade de ensino, não basta que às políticas públicas invistam na formação inicial e ou

continuada. Para, além disso, faz-se urgente que tais políticas se voltem também para a valorização da carreira do magistério, oferecendo salários dignos para o profissional docente, melhores condições de trabalho e apoio à docência.

De modo geral, compreendermos que esse novo século trouxe propostas de formação continuada, por parte das políticas públicas, há muito esperadas e que buscam envolver os professores oferecendo a eles métodos e conceitos voltados a prática docente. Os frequentes programas oferecidos pelo governo ainda possuem limitações, mas demonstram grande preocupação e com a formação docente e qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Roberta Negrão de; SANTOS, Silvia Alves dos; e MALANCHEN, Julia. **Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1101/570>. Acessado em 22 de julho de 2016.

BERAZA, Zabalta. **Los Diarios de los Profesores como Documentos para Estudiar Cualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores**. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra. 1987.

BORGES, Maria Célia e DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 43/5 – 25 de julho de 2007.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. In: _____. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3301>> Acesso em: 30 out. 2013.

BORGES, Maria. Célia ; AQUINO, O. F. **Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias**. Educação (Rio Claro. Online), v. 22, n. 39. p. 117-138, 2012.

BORGES, Maria. Célia; Aquino, Orlando Fernández ; PUENTES, R.V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 42, p. 94-112, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Publicado no Diário Oficial da União. Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acessado em 13 de agosto de 2016.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União. Brasília, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009a. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acessado em 16 de julho de 2016

BRASIL. **Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acessado em 03 de junho de 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.801 de 24 de abril de 2013.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015-versao_site.pdf. Acessado em 26 de julho de 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases nacionais da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 02 de julho de 2016.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais.** Publicado no Catálogo – 2005, pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acessado em 02 de julho de 2016.

BRZEZINSKI, Íria. **Formação de professores: Dilemas e perspectivas, contradições e ambiguidades no uso de pedagogia.** Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, v. II. 1994.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. Metodologia da Investigação I – 2004/2005. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acessado em julho de 2017

CAMARGO, Rosimeire Dias de. **Proinfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil.** Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Orientadora: Maria Izete de Oliveira. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2012/rosimeire_dias_d_e_camargo.pdf. Acessado em junho de 2017

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA - e suas implicações pedagógicas:** concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. – Goiânia, 2006. 120 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Curso de Mestrado em Educação, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1157/1/Rosarlane%20Glaucia%20Mendonca%20Campos.pdf>. Acessado em maio de 2017

CARTA DE CURITIBA. **Reafirmando o Financiamento de uma Educação de Qualidade para todos os Brasileiros**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – vol. 12, nº 22, jan.-jun.-2004 e nº 23, jul.-dez.-2004, p. 59-61.

CHAUÍ, M. de S. **Ideologia e Educação. O discurso competente e outras falas**. São Paulo – SP. Editora Moderna, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: Mimeo, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Edc. Soc. Campinas, v.36, n. 131, p. 299 – 324. Abr.-jun.,2015.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: autores associados, 2004.

FAZENDA, Ivani (org). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento e PINHO, Maria José de. **Formação de Professores: Côncavo e Convexo**. Revista de Ciências Humanas vol. 15 n. 24, p. 20 – 32. Julho de 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Paulo/Downloads/1304-5804-1-PB.pdf. Acessado em 28 de julho de 2016.

FERREIRA, D. J. Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, 2007. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ferreira07m.pdf. Acessado em abril/2017

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Formadores e professores: discutindo lógicas de ação**. Revista Língua escrita, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2017%20Orientacoes_formador.pdf. Acesso em: junho de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação e sociedade, Campinas, SP. v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educ. Soc., Dez 2003, vol.24, no.85, p.1095-1124.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Set 2002, vol.23, no.80, p.136-167.

FURLAN, Cacilda Mendes. **HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL:** 1939-2005. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf. Acessado em 14 de maio de 2016

GARCÍA, Carlos Marcelo. Estrutura conceitual da formação de professores. In: www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf. Acessado em: junho/2017
Formação de professores para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999. Cap. 1, p. 18-68.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Ed. Porto – Portugal, 1999.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril. 2008, vol.13,n.37. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acessado em dezembro/2016

GATTI, Bernardete A. et.al. **Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental.** Est. Aval. Edc., São Paulo, v. 20. N. 43, maio/ago. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas de formação de professores: perspectivas no Brasil.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em 22 de junho de 2016.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e história da educação Brasileira: da colônia ao governo Lula.** 2ºed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 2001. 2.ed.rev. – (coleção magistério. 2ºgrau. Série de formação do professor)

JOSÉ, Lucimara de São. **Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete** [manuscrito] / Lucimara de São José. - UFMG/FaE, 2012. 196 f., enc, il.. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8ZKR77/dissertacao_lucimara_22_setembro.pdf?sequence=1. Acessado em 10 de julho de 2016.

LIBÂNÊO, C. J. & PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. In: PIMENTA, S. G.(org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNÊO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. *Educação e Sociedade* [online], dez. 1999, vol.20, n. 68, p.239-277. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acessado em 3 de janeiro de 2016.

LIBÂNÊO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.

LIBÂNÊO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNÊO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LINHARES, Célia. **Políticas e formação de professores e experiências instituintes**. Disponível em: http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/politicas_de_formacao_de_professores.pdf. Acessado em 23 de agosto de 2016.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Dicionário de Pedagogia**. 3º ed. Buenos Aires: Editora Losada, 2001.

MACHADO, F.A. **Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na Viragem do Milénio**. Rio Tinto: Edições Asa. 1995.

MANZANO, Cinthia Soares. **A formação de professores na Revista Brasileira de Educação** (1995 – 2005): uma breve análise. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de professores da 31ª Reunião da ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-4593-int.pdf>. Acesso em: 20 junho 2017

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política educacional e a formação de professores**. Reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). *Pedagogia Histórico – Crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MENDES, Maria da Conceição Madureira. O perfil do professor no século XXI – Desafios e competências: As competências profissionais dos professores titulares e professores da Região de Basto. Tese de Doutorado. Universidade de Granada.

Faculdade de Ciências de Educação – Departamento de Didática e Organização Escolar. Granada, 2011.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: **O desafio da Pesquisa Social**. In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

_____. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pró-Letramento**. Apresentação. Orientações gerais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>. Acessado em 25 de junho de 2016.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**, Portugal: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: **Educação & Sociedade**. ano XXII. n.74. abril/2001

MUNHOZ, Neire Sueli. **Formação Continuada: Estudo da Influência do Pnaic na Prática dos Docentes de Barueri**. Dissertação - Mestrado em Educação: Formação e Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação. São Paulo. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo/Downloads/Neire%20Sueli%20Munhoz.pdf>. Acessado em: junho de 2017

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In Nóvoa, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora. 1992.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 1992

NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1999.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII. n.74. abril/2001

PAULO, Luciana Hallak. **Políticas de qualificação no governo Lula/Dilma**: Reflexões sobre a formação humana. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3241d.pdf. Acessado em 15 de julho de 2016.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Suíça: Universidade de Genebra. 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999; 4ªed. 2005

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3.ed. São Paulo, Cortez. 2000.

PINHO, Sheila Zambello de. (Org.) **Formação de Educadores**. O papel do educador e sua formação. São Paulo: UNESP, 2009.

PIROLA, Nelson Antônio. **GESTAR: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO** Professor Adjunto da UNESP – SP npirola@gmail.com. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/maria_elizabeth_1.pdf. Acessado em junho de 2017

PRADA, L.E.A., FREITAS, T.C., FREITAS, C.A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Rev. Dialogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30,. 367 – 387, maio/ago.2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Paulo/Downloads/dialogo-3614%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Paulo/Downloads/dialogo-3614%20(4).pdf). Acessado em junho/2017

RIBAS, M. H. Construindo a competência: processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RICO, Ana Maria Ruiz Filipe. **Perfil do professor: A (in) sustentável diferença de ser professor, hoje**. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação. Lisboa, 2010. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1200/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Ana%20Maria%20Rico.pdf?sequence=1>. Acessado em 02 de setembro de 2016.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo/Downloads/1526-4238-1-PB.pdf>. Acessado em junho de 2017.

RODRIGUES, J. M. C. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada**. In: VEIGA, Ilma Passos A. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998. p. 123-136. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SARMENTO, Manuel J. (1994). **A vez e a voz dos professores**. Porto, Porto Editora.

SAVIANI, Demerval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n.3, jul.2001

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6° ed. Campinas, SP. Autores associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Significado, controvérsias e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 2014. (coleção Polêmicas de Nosso Tempo)

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 32° ed. Campinas, SP. Autores associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**/ Demerval Saviani [et. al.]. – Campinas , SP. Autores associados, 2004. – (coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Demerval. **O PDE esta em cada escola**. Publicado em: NOVA ESCOLA - GESTAO ESCOLAR. Ed. 003 - AGOSTO/SETEMBRO 2009. Título original: PDE só acontece com colaboração de gestores. Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/politicas-publicas/pde-esta-cada-escola-500794.shtml>. Acessado em 10 de julho de 2016.

SAVIANI, Demerval. O PDE esta em cada escola. **Revista online gestão escolar**. Ed. 003, Agosto/setembro de 2009. Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/politicas-publicas/pde-esta-cada-escola-500794.shtml>. Acessado em 13 de junho de 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2, 2005, 30 p. Disponível em: <www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2013.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitário**. Rio de Janeiro: PUC, 1999. Disponível em:http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acessado em abril/2017

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação nº4, Porto Alegre: Pannônica, 1991

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: **Didática, currículo e saberes escolares**. 2º Ed. Vera Candau (Org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 112 - 128

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003, Cap. 6, p.227-244.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, jan/fev/mar/abr. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011, p. 56-111.

TORRES, Rosa Maria. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: WARDE, M. J. (Org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC São Paulo, 1998. p. 173-191.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **A trajetória do curso de pedagogia - de 1939 a 2006**. 1º Simpósio de Educação. XX Semana de Pedagogia. 11, 12 e 13 de novembro de 2008. UNIOESTE – Cascavel/Paraná. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>. Acessado em 16 maio de 2016.

VIRGINIO, Maria Helena da Silva. **Análise dos Conceitos de Formação Docente no Contexto Educativo-Formativo Brasileiro**. 2009. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba – Campus I, João Pessoa, Paraíba, 2009. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4794/1/arquivototal.pdf>. Acessado em 23 de julho de 2016.