

**FACULDADES EST**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

MARIA IZABEL NUNES

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSO DE PEDAGOGIA  
NA INTERFACE ENTRE TEORIA E PRÁTICA

São Leopoldo

2015

MARIA IZABEL NUNES

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSO DE PEDAGOGIA  
NA INTERFACE ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Orientador: Remí Klein

São Leopoldo

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N972f Nunes, Maria Izabel  
A formação docente em curso de pedagogia na interface  
entre teoria e prática / Maria Izabel Nunes ; orientador Remí  
Klein. – São Leopoldo : EST/PPG, 2015.  
83 p. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de  
Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,  
2015.

1. Professores – Formação. 2. Professores – Formação  
– Brasil. I. Klein, Remí. II. Título.

MARIA IZABEL NUNES

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSO DE PEDAGOGIA  
NA INTERFACE ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Data de Aprovação:

---

Remí Klein – Doutor em Teologia – Faculdades EST

---

Laude Erandi Brandenburg – Doutora em Teologia – Faculdades EST



“É fundamental diminuir a distância  
entre o que se diz e o que se faz,  
de tal forma que, num dado momento,  
a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire



## DEDICATÓRIA

Com amor e carinho dedico este Trabalho Final a vocês.

À minha mãe, Odete Maria Vieira Nunes, por compreender minha ausência nos momentos mais difíceis de sua vida.

Ao meu pai, Vicente Jacinto Nunes, que pouco conheci, mas tenho a certeza de que lá do alto olha por mim (*in memoriam*).

Aos meus filhos, Michael Nunes Pimenta e Mayer Dewey Pimenta, pela força, pela compreensão e pelo entendimento do tempo em que fui obrigada a me distanciar das suas vidas.

Obrigada por estarem ao meu lado em todos os meus projetos de vida. Amo vocês ternamente.



## AGRADECIMENTO

A Deus, pelas infinitas graças, proteção e bênçãos que tem derramado sobre minha vida.

Ao meu esposo, Justino de Sousa Lima Filho, pela força, pela ajuda em todos os sentidos e também pela compreensão, no período em que tive que me distanciar um pouco da sua vida.

Ao meu irmão, José Luiz Vieira, por entender minha ausência e ter todos os cuidados necessários com minha mãe, fazendo a parte dele e a minha também.

Às minhas noras Sarah Kalley Camargos e Bianca de Faria Rocha, pela força e pelo carinho nas minhas idas e vindas.

Às minhas netas Isabela Camargos Pimenta e Maria Clara Magalhães Pimenta, pela falta de presença e carinho da avó, num momento tão especial, amo vocês.

À minha sogra, Adelaide Dias de Oliveira Lima, pela preocupação e pela torcida pelo meu sucesso.

Aos professores de maneira geral, por terem se mostrado atenciosos em colaborar com este trabalho, pois todos contribuíram nesse meu propósito de qualificação profissional.

Em especial ao meu querido orientador Remí Klein, por ter me acompanhado, estabelecendo uma relação harmoniosa, respeitando o nosso tempo, por ter acreditado em mim como pesquisadora, pela sua competência, segurança e sabedoria na condução das orientações e que nos momentos mais difíceis teve paciência em orientar-me quanto às diretrizes a serem seguidas.

À minha turma de mestrado, por sua alegria, competência e criatividade na condução das atividades curriculares. (Não os esquecerei!)

A todos os meus alunos, em especial às turmas de Pedagogia da Faculdade JK, que foram as referências para buscar investigar o objeto de estudo do presente trabalho.

Obrigada!

Ao meu amigo de encontro de orientação, Jairon Pinheiro da Silva, foram esses encontros que fortaleceram os nossos laços, pois foi ali que percebemos que as nossas angústias eram iguais e poderiam nos ajudar. Foram momentos enriquecedores.

A todos os meus familiares e amigos que me apoiaram e incentivaram na busca da realização desse projeto de mestrado.

A vocês, queridos, muito obrigada!

## RESUMO

Vive-se num contexto onde se traz à baila a expressão “transformação” e foi pensando em prol dessa realidade que se despertou o interesse em falar sobre a questão da formação do professor dos anos iniciais, chamado “pedagogo”. Como esse profissional irá corroborar nesse procedimento que hoje assola toda a sociedade, com apenas a formação inicial? Então, a partir desta reflexão fez-se a indagação sobre como esse docente está sendo formado na interface da teoria e prática e que possa vir de encontro a real necessidade? E, para melhor compreensão, pesquisou-se em vários autores, realizou-se pesquisas em diversas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e ademais como está a oferta de teoria e prática na realidade da sala de aula. Os estudos teóricos que ocorrem na formação inicial não proporcionam condições que favoreçam para que a prática ocorra no campo real de atuação do pedagogo. E, para dar uma resposta precisa e objetiva, utilizou-se uma rica pesquisa bibliográfica, na intenção de analisar e compreender de forma eficaz e sustentável qual o procedimento cabível para a obtenção da práxis transformadora a partir da formação inicial e também continuada. Acredita-se que a partir da formação docente será possível ocorrer essa tão sonhada transformação na educação brasileira.

**Palavras-chave:** Transformação. Formação Docente. Formação Inicial. Formação Continuada. Teoria e Prática.



## ABSTRACT

One lives in a context where the expression “transformation” is called into question and it was in thinking of this reality that the interest emerged to talk about the issue of teacher formation in the initial years, called “pedagogue”. How will this professional corroborate in this procedure which today ravages all of society with only an initial formation? Then, based on this reflection the question was presented about how this teacher is being formed in the interface of theory and practice and how this can meet the real needs? So, for better comprehension, various authors were researched, research was done on various curricular matrixes of Pedagogy programs and, alongside, was the question how is the offer of theory and practice in the reality of the classroom. The theoretical studies which take place in the initial formation do not propitiate conditions which favor the occurrence of practice in the real work field of the pedagogue. And, to give a precise and objective answer, a rich bibliographic research was used with the intention of analyzing and comprehending in an efficient and sustainable way what the appropriate procedure is to obtain a transforming praxis already during the initial formation as well as in the continued formation. It is believed that from this teacher formation this much dreamed of transformation in Brazilian education will be able to occur.

**Keywords:** Transformation. Teacher Formation. Initial Formation. Continued Formation. Theory and Practice.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E SUAS PERSPECTIVAS.....</b>	<b>25</b>
1.1 Surgimento da Pedagogia e suas Implicações na Formação Docente .....	25
1.2 Surge a Escola Normal .....	26
1.3 A Repercussão da Escola Nova no Curso Normal.....	28
1.4 As Reformas Educacionais e o Ensino Normal.....	30
1.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4.024/61 - Curso Normal/Pedagogia.....	32
1.6 A Escola Normal e o Curso de Magistério .....	36
1.7 O Curso de Pedagogia nas Décadas de 70 e 80.....	37
1.8 O Advento da Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96.....	38
1.9 Plano Nacional de Educação, Metas e Estratégias para a Formação Docente.....	42
1.10 A Conferência Nacional de Educação e a Formação Docente.....	47
<b>2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>51</b>
2.1 Formação Docente à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais nº 02/2015 .....	51
2.2 Formação Inicial à continuada dos profissionais do Magistério em Nível Superior .....	54
2.3 A Formação Inicial e as Novas Tendências na Formação Continuada dos Professores .....	55
2.4 A Relação Teoria e Prática na Formação Docente.....	60
2.5 Dificuldades Atuais na Formação do Professor e Possíveis Alternativas para Qualidade de Ensino .....	64
2.6 Educação para Diversidade e o Uso de Recursos Tecnológicos na Formação Docente.....	68
2.7 Os Avanços e as Perspectivas na Formação Docente.....	70
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>



## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo dessa pesquisa é a formação do docente no curso de Pedagogia na interface entre teoria e prática, pois o profissional formado nesta área deve ser bem preparado para assumir o mercado de trabalho, principalmente no que tange à teoria e à prática, compreendendo que este mercado se tem ampliado e também as exigências têm crescido por um perfil profissional capaz de atender às demandas.

Esta tem sido uma entre tantas outras indagações e também a chave para esta pesquisa, por se tratar de uma preocupação durante todos os meus 20 anos de atuação no ensino superior como professora de várias disciplinas e principalmente no acompanhamento do trabalho docente enquanto coordenadora pedagógica.

Faz-se necessário repensar essa formação, pois muitos profissionais chegam ao mercado de trabalho através de concurso público ou por indicação, sem nenhuma condição para assumir sala de aula, coordenação pedagógica e até direção. E o que tem chamado mais a atenção não é o cargo que vão ocupar, mas as vidas que estarão sob seus cuidados e que, às vezes, nem sequer sabem o que fazer e nem mesmo por onde devem iniciar o processo de ensino-aprendizagem.

A intenção em consolidar esse objeto de estudo se deu a partir das relações, quer seja com o corpo docente ou com o discente, pois, através das aulas ministradas no curso de Pedagogia e no acompanhamento do corpo docente, o professor de ensino superior é levado a refletir sobre a formação inicial do aluno-professor. Percebe-se que a formação inicial não atende às necessidades sociais e políticas, então o exercício da docência e a coordenação do curso trouxeram, com a experiência, algumas reflexões, angústias, preocupações e anseios. Toda essa situação aguçou o interesse em aprofundar conhecimentos através de pesquisas bibliográficas e experiências, que apontam estratégias que venham ao encontro a possíveis soluções.

Ressalto, ainda, que este estudo parte da necessidade em repensarmos a partir das matrizes curriculares dos cursos e evidentemente da formação inicial dos formandos no curso de Pedagogia, não simplesmente pelo despreparo profissional frente à atuação teórico-prática no contexto da sala de aula.

O atual contexto exige, de maneira categórica, mudanças necessárias à formação docente, principalmente ao que tange à teoria e à prática. Por mais que

essa ascensão, em relação às mudanças necessárias, tenha retardado o processo de formação docente, hoje o próprio contexto social junto às políticas educacionais exige a formação inicial e continuada pautada nesse foco, pois a partir daí busca-se concretizar essa formação, com base numa diversidade que abarca os desafios que contribuem para tal transformação.

A formação em pauta traz à baila essa constante reflexão, tanto por parte dos formadores, como também dos formandos. Nesse sentido, Candau<sup>1</sup> ressalta que a formação de educadores está passando por um período de crise que foi agravado de maneira substancial durante muito tempo, podendo-se referir o papel da educação, a obscuridade do papel do professor e a questão da redefinição do curso de licenciatura em Pedagogia, frente à formação inicial e continuada, numa perspectiva teórico-prática, pois a educação assume o papel de transformadora da sociedade.

Há uma discussão a respeito dessa situação que se alastra por muitos e muitos anos no contexto social e principalmente na estrutura dos cursos de licenciatura em Pedagogia. E o que se destaca é a denominada instrumentalização técnica, vista como um fim em si mesma e também como um elenco de procedimentos a serem dominados, norteados nos aspectos operacionais da formação e do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de formação tem como fator imprescindível a aquisição de atitudes necessárias para a mobilização do pleno desenvolvimento pessoal, afetivo-emocional e intelectual. Essa formação também é vista como uma dinâmica de interação social, com a intenção sistemática em prol da ascensão do ser humano, numa perspectiva dimensional, político-social.

Com o intento de analisar a formação docente na interface da teoria com a prática, recorreremos a várias literaturas que perpassam por essa ascensão, desde a formação inicial, continuada até a realidade prática aplicada ao contexto da sala de aula. Ressaltamos ainda que tal situação nos tem inquietado bastante, por isso são apresentadas várias reflexões que possam ser realizadas por profissionais de maneira geral, à luz de teóricos renomados, conforme se pode perceber nas referências desta pesquisa.

---

<sup>1</sup> CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 5.

Nas últimas décadas, essa formação tem sido pautada num dos pilares da educação, “aprender a aprender”, visto que se faz necessário o “saber fazer”, atrelado ao “saber ser”, pois a partir desse aporte vale ressaltar que o “saber ser” não é mais suficiente, devendo-se estabelecer uma relação com o fazer pedagógico. Essa prática educativa é o principal referencial para a produção do conhecimento e, através desta valorização ocorre uma suposta dissolução do problema que se alastrou por muitas décadas na educação brasileira, referente à separação entre teoria e prática, sabendo que outrora a teoria sempre superou a prática.

Essa pesquisa possui relevância no contexto da formação do professor na interface entre teoria e prática, haja vista o objetivo de investigar a formação dos pedagogos que saem das Instituições de ensino, analisando sua preparação entre teoria e prática para o atendimento às demandas do mercado de trabalho. E como objetivos específicos podemos ressaltar:

- Verificar na literatura pertinente conceitos e a relevância da formação dos pedagogos na teoria e na prática;
- Averiguar disciplinas disponíveis nos currículos da Licenciatura em Pedagogia, direcionadas à prática;
- Investigar as percepções dos professores quanto à inserção das disciplinas voltadas às práticas no curso;
- Verificar se as Diretrizes Curriculares Nacionais e as respectivas legislações de cunho educacional estão sendo cumpridas a rigor no decorrer do curso;
- Analisar a preparação dos pedagogos para o mercado de trabalho.

A formação de educadores deve ser discutida, pensada e repensada, em todo cenário educacional, especialmente por profissionais da área. Deve ocupar uma posição de destaque nos contextos sociais e políticos educacionais.

O novo contexto social, em que observamos e vivenciamos amplas e profundas mudanças em todos os níveis, exige cada vez mais profissionais competentes e especializados em todas as áreas e isto inclui a formação do pedagogo.

O ambiente educacional, especialmente no que concerne ao curso de Pedagogia, necessita ofertar mais disciplinas direcionadas à prática, isto é, ao saber

fazer, pois é perceptível a dificuldade dos alunos-professores ao chegarem ao estágio supervisionado, onde se efetiva o início da prática propriamente dita.

A forma limitada do trabalho prático leva o professor a ser um mero aplicador de teorias, enquanto o necessário seria que esse profissional pudesse construir conhecimentos partindo de uma práxis inovadora, refletindo criticamente a respeito do aprendizado ora adquirido e em busca de ressignificá-lo.

Observam-se poucas pesquisas que contemplem de certa forma esse tema. Então, a partir dessa lacuna, torna-se relevante este estudo, uma vez que se propõe investigar tal fenômeno. Diante do exposto, as universidades buscam atender a essa necessidade através de metodologias de ensino diversificadas e que envolvam a clientela num maior período da aula.

Assim, o professor, comprometido com o crescimento e a formação de seu aluno, precisará, além de capacidade de análise crítica da sociedade, também de competências técnicas, atreladas às mudanças do currículo, que o ajudem a compreender e organizar a lógica construída pelo aluno mediante sua vivência no meio social.

Por outro lado, verifica-se que parte significativa das Instituições do Ensino Superior não disponibilizam recursos, instrumentos ou mesmo disciplinas que capacitem o futuro profissional de educação para esta nova realidade, onde se faz necessária a associação teórico-prática.

Não há dúvida de que faltam à formação do pedagogo melhores condições, recursos materiais e humanos e também, por parte do governo, maior atenção desde os anos iniciais, em relação à alimentação, recursos materiais, humanos e audiovisuais, pois o pedagogo é fruto dessa realidade.

Diante do atual contexto, como deve ser a formação do pedagogo, sabendo que a deficiência é também resultado da falta de cuidado necessário para o aprendizado eficaz desde os anos iniciais?

O que coordenadores e professores devem fazer para amenizar tal deficiência no processo de formação do aluno-professor?

As Diretrizes Curriculares Nacionais têm sido aplicadas na íntegra nos cursos de Pedagogia, sabendo que o intento é melhor formar o aluno-professor?

Que desafios se colocam à formação profissional e acadêmica dos futuros pedagogos e, ainda, como as demandas do mercado do trabalho estão sendo acolhidas e trabalhadas pelas instituições de ensino superior?

Como hipóteses, temos a defasagem na formação do pedagogo que inicia nos anos iniciais, como se pode perceber no descrito abaixo, retirado da Lei 9394/96 - No Art. 4º, inciso VIII, diz que:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde [...].<sup>2</sup>

Assistir os alunos professores conforme deve reza no Projeto Pedagógico de Curso, cada qual dentro das suas atribuições e de acordo à aplicabilidade da prática, no contexto da sala de aula, principalmente a nível das metodologias de ensino. E, se necessário for, rever o projeto do curso e sua matriz curricular.

O coordenador pedagógico é o profissional indicado para rever junto ao grupo de professores, principalmente com o apoio do Núcleo Docente Estruturante, se o curso está sendo ministrado conforme as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais).

Surge então a preocupação com a qualidade da formação em nível superior dos profissionais para o magistério, nos cursos de licenciatura. Neste sentido, as preocupações focam-se em trazer para a realidade conhecimentos e habilidades que o habilitem a exercer adequadamente suas funções profissionais e sociais.

Como fazer com que os conceitos que se elaboram nas diversas disciplinas e que servem para uma análise mais rigorosa da realidade se incorporem ao pensamento do aprendiz como poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento e resolução de problemas e não como meros adornos teóricos que se utilizam para serem aprovados nos exames e esquecer depois?<sup>3</sup>

Os alunos-professores dos cursos de Pedagogia necessitam de um aprendizado eficaz e principalmente de saber associar a teoria à prática, pois é necessário saber para ser aplicado, não apenas para serem promovidos no curso, sabendo que muitas vidas serão formadas e que dependerão exclusivamente desta formação.

Os novos significados não são as ideias ou conteúdos objetivos apresentados, mas o produto de um intercâmbio e de uma fusão entre a nova ideia ou conceito potencialmente significativo com as ideias pertinentes já possuídas pelo aluno. Cada indivíduo capta a significação do

---

<sup>2</sup> BRASIL. *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>3</sup> MASETTO, Marcos T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003. p. 43.

material novo em função das peculiaridades historicamente construídas em sua estrutura cognitiva.<sup>4</sup>

Haja vista a realidade apresentada pelo autor, enfatiza-se a importância dessa interação do educador com o discente, momento no qual se dará a verdadeira interação em que se constrói conhecimentos a partir da vivência não apenas do aluno, mas também do professor. A partir dessa situação valoriza-se o currículo que nosso aluno traz da realidade em que ele vive, e cabe ao docente valorizar e conceder ao discente a oportunidade em ser co-participante no processo de ensino-aprendizagem.

A mediação pedagógica busca um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com os outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro.<sup>5</sup>

A partir do momento em que ocorre o procedimento apontado pelo autor, evidentemente todos estarão em sintonia com a realidade e construirão conhecimentos de maneira holística. Segundo Santos<sup>6</sup>,

Adverte da urgência de respostas epistemológicas: a resistência política deve ter como postulada a resistência epistemológica: não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Isto significa que a tarefa que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de fato, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal.

O pensamento pedagógico assume essa dicotomia abissal e propõe-se à função de trazer os outros da inexistência, da ignorância, da falsa consciência e dos falsos modos de pensar para as verdades, para o modo de pensar racional, científico. As teorias pedagógicas e as didáticas se pensavam para tirá-los desse abismo, para acompanhá-los em percursos exitosos, para o conhecimento, a verdade, a ciência e a moralidade.<sup>7</sup>

Quanto mais precarizadas forem as formas de sobrevivência dos grupos populares, até a infância, mais se afirma o pensamento abissal: povo violento, até infância violenta, perigosos, selvageria nas ruas, nas favelas, até nas escolas. Esse

---

<sup>4</sup> MASETTO, 2003, p. 43.

<sup>5</sup> PEREZ, F. G.; CASTILHO, D. P. *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus, 1999. p. 10.

<sup>6</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, B. S; MENEZES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 42.

<sup>7</sup> ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. São Paulo: Vozes, 2012.

é o resultado que se vê na formação dos nossos professores, advindo da infância fragmentada e oprimida.

Ensinar exige comprometimento, segundo Freire<sup>8</sup>, a neutralidade na educação é vista de forma utópica, pois a educação por si é uma prática política que precisa estar pautada em verdade, compromisso ético, autonomia e libertação.

Para a Pedagogia escolar como para uma Educação Popular, a questão em voga será a recuperação dos educadores: na infância, na adolescência, na juventude e na vida adulta dos trabalhadores, em prol da sobrevivência de forma digna, justa e fraterna.

O pedagogo de certa forma contribui no alargamento dos processos pedagógicos, tornando-os mais complexos e mais tensos no decorrer de nossa história. Também é levado a contextualizar a todas as especificidades no processo histórico, social, político, cultural e pedagógico.

O processo histórico marcante na formação do pedagogo toca de maneira focal na conformação do pensamento socioeducativo. E sua marca é a humanização, pois é essa condição que deve ser preconizada no contexto de formação do aluno-professor.

A fragilidade que nossos alunos-professores vivenciam na formação inicial é advinda de um contexto enfático, repetitivo, da infância pobre do campo, incapaz de aprender e com problemas de aprendizagem. A formação do pedagogo deve ser repensada, a respeito *de-formação, des-humanidade*, para que a partir desse contexto se possa rever a necessidade de reestruturar o curso a partir das políticas estatais e da consideração das questões sociais que precisam estar contempladas em contextos educativos como forma de enfrentamento das diferenças e promoção de transformação social.

Haja vista todo esse aporte epistemológico e o problema em foco, a presente pesquisa apresenta dois capítulos que discorrem a respeito da formação do pedagogo, na interface da teoria e da prática. E, para atingir o alcance de maneira eficaz, foi necessário destacar no primeiro capítulo o histórico do curso de Pedagogia no Brasil e suas perspectivas e no segundo capítulo, a formação docente no contexto da contemporaneidade.

---

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



## **1 HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E SUAS PERSPECTIVAS<sup>9</sup>**

O presente capítulo traz à baila considerações a respeito do processo histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, seus entraves, seus avanços e suas perspectivas. Durante toda sua trajetória teve como objeto de estudo o processo educacional e a formação de professores e técnicos.

### **1.1 Surgimento da Pedagogia e suas Implicações na Formação Docente**

Para iniciar a apresentação desse capítulo, retoma-se ao período da Reforma e da Contra-Reforma, consideradas um marco principal na publicização da educação e em evidência a formação de professores, mas foi com a Revolução Francesa que houve a concretização da Escola Normal, com a responsabilidade do Estado, que teve a intenção em formar professores leigos, mas, antes de fundarem as primeiras instituições, preocuparam-se com o processo seletivo.

As escolas foram criadas de maneira rudimentar, principalmente ao que tange a incompetência de atrair público alvo, ou seja, docentes destinados às escolas primárias. Neste período foi implementada a Lei 15/10/1827 que determinou a criação de escolas em todos os lugares, estabeleceu o exame de seleção para mestres e mestras, porém eram aceitas aquelas mulheres com conhecimentos e ilibada idoneidade e inicialmente o preparo destes profissionais era exclusivamente voltado à prática.

A Lei citada anteriormente fez exigência em seu art. 5º em relação à formação dos professores pelo método Lancaster e que eles deveriam fazê-lo em curto prazo, porém de maneira que arcassem com os gastos, usando seus próprios salários. Recebeu a denominação de Ensino Mútuo e teve como objetivo ensinar um número significativo de alunos, utilizando pouco recurso, pouco tempo, mas com qualidade. Destinado ao ensino oral da repetição e memorização, por acreditar que através desta condição seria viável inibir a preguiça, a ociosidade, aumentar o desejo pela quietude e despertar no aluno a originalidade intelectual nas atividades ditas pedagógicas, com disciplina física e mental.

---

<sup>9</sup> Com base em TANURI, Maria Leonor. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 2000, v. 14, p. 62-85.

## 1.2 Surge a Escola Normal

Em 1835, a Lei de nº 10 foi promulgada e determinou que a primeira escola normal fosse criada na capital da Província, Rio de Janeiro, com a intenção de habilitar profissionais destinados ao magistério da instrução primária e a todos os demais professores que não tiverem o preparo devido, conforme preconizado na Lei de 1827. Ficou devido que a escola tivesse um diretor que também exercesse o papel de professor, com um currículo mínimo: saber ler e escrever pelo método Lancaster e também saber as quatro operações, a língua nacional, elementos de geografia, princípios morais e cristãos. Esse apoucamento e essa limitação de conteúdo eram destinados a todas as escolas.

O governo de Niterói-RJ começou a criticar tal pragmatismo, então os mestres passaram a ser treinados para aplicar o método Lancaster do ensino mútuo, que predominou por muito tempo devido à formação artesanal dos professores. Além do baixo salário, tinham o costume em nomear funcionários públicos sem concurso, muitas vezes de nível inferior ao secundário. E as escolas normais utilizavam esse mesmo procedimento, com dois a três anos de curso e para ingressar bastava saber ler e escrever, ter bons costumes e 18 anos de idade. Inicialmente era oferecido aos rapazes, somente após trinta anos de idade, sendo que o sexo feminino poderia participar, por ser a profissão do magistério uma das poucas que permitia associar às obrigações domésticas.

A primeira escola normal no Brasil teve curta duração devido ao baixo número de alunos, mas com o surgimento da Lei Provincial nº 1.127 de 1859 foi determinada a criação de outra escola, porém com duração de três anos e com o seguinte currículo: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira), aritmética, metrologia, álgebra, equação do segundo grau, noções de geometria, teoria e prática (segunda cadeira), elementos de cosmografia e noções de geografia e história do Brasil (terceira cadeira).<sup>10</sup>

Segundo Moacyr<sup>11</sup>, todas as escolas normais tiveram uma trajetória de incertezas e atribuições, mas a partir de 1870, com a obrigatoriedade da educação

---

<sup>10</sup> MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Editora Nacional, v. 1, 1939. p. 232.

<sup>11</sup> MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias (subsídios para a história da Educação no Brasil) 1834 – 1889*. v. 3. Espírito Santo, Minas-Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiaz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. p. 563.

primária, consolidou a democracia e passou a obter êxito o processo de formação profissional.

Em todos os cursos criados nos diversos estados brasileiros, evidentemente nas respectivas províncias, foi possível observar a escassez na organização didática e rudimentar formação pedagógica, com currículo composto por apenas Pedagogia e/ou Métodos de Ensino. As escolas abertas nesse período tinham pouca duração, sendo que apenas subsistiram aquelas implementadas a partir dos últimos anos do Império. Isso devido ao desinteresse da população pelo curso, às deficiências na didática, à falta de apreço e ao pouco atrativo financeiro, então, a instrução era pouco apreciada por estudantes e professores.

Conforme já dito por Moacyr, Tanuri<sup>12</sup> aponta que a escola normal da Província se exauriu, sendo que no ano de 1867 houve o registro de apenas quatro instituições, sendo uma em cada Estado, no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio de Janeiro.

Depreende-se daí a luta das Províncias na criação de projetos em prol da valorização do curso normal que outrora foi desvalorizado. Então, de maneira concomitante, ocorreu o enriquecimento de seu currículo, que evidentemente abriu espaço ao elemento feminino, pois inicialmente as primeiras escolas normais oficializadas nos estados de Niterói, Pernambuco, São Paulo e Bahia foram destinadas apenas ao sexo masculino. O currículo para o sexo feminino era reduzido devido ao trabalho doméstico. Mas, ao final deste período, abriu-se portas para as mulheres, por continuar na educação da infância o papel de mãe.<sup>13</sup> Vale então ressaltar que, devido a essa situação, o curso não era muito procurado pelos homens, principalmente devido à baixa remuneração. E, por ser o ensino público normal aberto para as mães, começa a receber as primeiras renovações pedagógicas, valorizando os aspectos sensoriais, a educação dos sentidos e a observação.

Em 1920 as escolas normais que existiam em dois modelos foram unificadas, tendo em vista atender às exigências e necessidades pela expansão do ensino primário. Inclusive a elevação de dois anos para três. Nesse período também

---

<sup>12</sup> TANURI, Leonor M. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

<sup>13</sup> SIQUEIRA, Elizabeth M. *Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889)*. Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

se destacaram os estudos propedêuticos e profissionais, que ocorreram precisamente em 1923, com a reforma realizada por Lysimaco Ferreira da Costa, em que se destinou à escola normal, o ensino fundamental e/ou geral com três anos e o curso profissional com três semestres.

### 1.3 A Repercussão da Escola Nova no Curso Normal

Com o advento das ideias escolanovistas, segundo Nagle<sup>14</sup>, ocorreu a repercussão nas organizações, a implementação de normas didático-pedagógicas e a introdução de novas disciplinas para a formação profissional, principalmente no que tange às modalidades e aos níveis de instituições na Reforma Mineira:

- ✓ Escolas Normais de segundo grau, destinadas aos oficiais;
- ✓ Escolas Normais de primeiro grau, destinadas aos oficiais e particulares;
- ✓ Escolas Normais Rurais, com duração de dois anos, junto aos grupos escolares, acrescidos de atividades práticas.

Nesta Reforma já se falava em aperfeiçoamento pedagógico para professores em atividade.

Segundo Peixoto<sup>15</sup>, uma missão de pedagogos europeus trazida por Francisco Campos, como os estudos e as pesquisas realizados por outros profissionais da área, muito contribuíram no aperfeiçoamento pedagógico.

Com o surgimento das escolas normais de iniciativa privada e municipal, procurava-se compensar a escassez e o empobrecimento didático-pedagógico. Essa equiparação entre as escolas foi possível graças à Lei 2.269/27, mas a iniciativa privada representou de certa forma uma ameaça no que dizia respeito ao aspecto qualitativo do curso.

Graças aos princípios e às práticas do escolanovismo, na década de 20, os níveis e a duração do curso normal e as respectivas disciplinas da escola-modelo muito contribuíram na ascensão do referido curso, pois assim passaram a tratar os problemas ora apresentados numa formalidade técnica científica, valorizando o aspecto teórico-prático intra-escolar.

Conforme já mencionado a respeito da separação do curso normal e de ampliação dos estudos em âmbito pedagógico, a escola chegou ao final da Primeira

---

<sup>14</sup> NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

<sup>15</sup> PEIXOTO, Anamaria C. *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

República de forma exígua, mas foi a partir da década de 30 que começou a divulgar novas ideias e transformação, graças à atuação profissional e mediante pesquisas, estudos e congressos. Constituía-se, então, uma nova consciência educacional, principalmente no que diz respeito ao papel do Estado e à necessidade da implantação de uma política nacional em benefício à educação. Esse movimento chamado de Escola Nova concentrava todos os esforços na quebra de paradigmas tradicional, em busca de um contexto flexível e adaptado ao real contexto e suas necessidades.

Anísio Teixeira foi um marco na educação brasileira, principalmente na movimentação no Distrito Federal, para implementar o Decreto 3.810/32, com a intenção de excluir vícios constitucionais, pois, segundo Vidal<sup>16</sup>, a partir do momento em que a escola se tornou preparatória, cabia a todos os cursos terem caráter específico de formação.

Vidal destaca que as escolas normais existentes nesse período, com base no Decreto mencionado anteriormente, se unificaram, dando origem ao Instituto Educacional em Brasília-DF, local destinado à realização das práticas de ensino e experiências de cunho didático-pedagógico. Esse mesmo procedimento ocorreu no Estado de São Paulo, onde iniciou a oferta de cursos destinados à formação de professores secundários e especializações para diretores e Inspetores. Estes Institutos foram incorporados às respectivas Universidades com o objetivo de formação pedagógica com licenciatura para o magistério, porém, no ano de 1938, houve a desvinculação das Universidades. E com essa alteração o currículo deixou de ser específico, pois recebeu reflexo em sua composição, mas, com o advento da escola denominada renovada, destinou-se ao atendimento biopsicológico da criança.

Na vigência do Decreto Lei nº 4.563 de 11/08/1942, surgiram os cursos de aperfeiçoamento destinados ao magistério e à formação de administradores escolares e inspetores técnicos, que se alastraram por vários Estados, por exemplo Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia e Minas Gerais, entre outros. Em 1938, com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, passou-se a ofertar cursos para a qualificação profissional de diretores e inspetores escolares.

---

<sup>16</sup> VIDAL, Diana G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1995.

Com o Decreto Lei 1.190/39, surgiu o curso de Pedagogia, criado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, na intenção de formar Bacharéis para atuar como técnicos e licenciados, destinados à docência nos cursos normais, conforme a normatização da época, pois interligava todas as licenciaturas, sendo caracterizado 3+1, com a função de formar professores para as escolas normais e bacharéis nas diversas áreas: humanas, ciências sociais, naturais, letras, artes, física, química, entre outras.

Era oferecido o título de bacharel para os alunos que cursassem três anos de estudo teórico específico e o título de licenciatura para aqueles que cursassem mais um ano, com a parte prática, associada à Didática. O bacharel servia para o pedagogo ocupar cargo de técnico em educação e o licenciado poderia atuar no curso normal, mas não era exclusivo para os pedagogos, sabendo que a Lei Orgânica do ensino normal era bastante incisiva, pois para lecionar nesse curso era exigida a formação na educação superior. A realidade da educação brasileira sempre foi conforme destaca Iglésias:

[...] o jovem bacharel, portanto, é para a cidade e para a tribuna; o fazendeiro, para o interior e para a lavoura; um dá base eleitoral ampla e polida, o outro deve fazer a política em consonância com o interesse do grande eleitor.<sup>17</sup>

#### **1.4 As Reformas Educacionais e o Ensino Normal**

No final da década de 30 a 40 é implementado o Movimento Ruralista com o objetivo de fazer ajustes necessários aos currículos em conformidade às exigências e necessidades do meio, pois o contexto rural carecia de professores especializados para transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural. Em 34 iniciou-se em Juazeiro no Ceará, e posteriormente se estendeu a vários Estados brasileiros, sendo que essas escolas seriam acolhidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal.

Apenas em 1937 ocorreu a primeira regulamentação do curso normal, mas a responsabilidade não era do Estado e sim competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional e traçar diretrizes para a normatização da formação física, intelectual e moral da infância à juventude” (art. 15, inciso IX),

---

<sup>17</sup> IGLÉSIAS apud HOLANDA, Sérgio B. *O Brasil Monárquico*. Difusão Europeia do Livro, 1972, tomo II, vol. 2, p. 17.

conforme preconizado na Lei Orgânica do Ensino Normal e Decreto Lei nº 8.530/46.<sup>18</sup>

Foi na I Conferência Nacional de Educação que o Governo Federal, precisamente em 1941, demonstrou a preocupação em relação à normatização do curso de formação de professores. Nesse período a comissão do ensino normal apresentou um Parecer propondo normas relativas às transferências de alunos e o registro do diploma pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, com validade em todo território nacional.<sup>19</sup>

Nesse mesmo período o curso normal foi dividido em dois ciclos, sendo o primeiro destinado à formação do professor regente do ensino primário, em quatro anos; e o segundo à formação do professor primário, com a oferta do curso nas escolas normais e Institutos Educacionais que também tinham a incumbência de ofertar cursos de especialização de professores, para a educação especial, complementar primário, supletivo, desenho, artes, canto, música e para os administradores escolares, com o objetivo de habilitar diretores, orientadores e inspetores escolares.

O curso de primeiro ciclo restringia-se à oferta de cultura geral e na série final pedagogia e psicologia, bem como prática de ensino e didática, mas no segundo ciclo contemplava todos os fundamentos da educação e acrescentava as metodologias e a prática de ensino, mas, conforme o Decreto-Lei referido anteriormente, ficou vedada a participação no curso de formação àquelas pessoas acima de 25 anos, podendo-se impedir a qualificação dos profissionais de carreira com idade superior.

As Leis nº 1.076/50 e 1.821/53 tiveram a intenção em democratizar o sistema educacional, por isso concederam equivalência das modalidades, nível médio, inclusive o normal, fato esse que só viria a acontecer com a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases, em 1961.

A Constituição de 1946 retomou a orientação de 1934 quanto à atribuição ao Estado e ao Distrito Federal da competência de “organizar os respectivos níveis de ensino, respeitando as diretrizes fixadas pela União”. Com isso houve autonomia e

---

<sup>18</sup> BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.530*, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

<sup>19</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Primeiro Congresso Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

liberdade para fazer a devida regulamentação. Alguns estados mantiveram o já estabelecido anteriormente, enquanto outros reorganizaram em conformidade às necessidades e ao Decreto Lei já estabelecido.

Com a Reforma Goiana de 1959, houve alterações, como: a criação de um dos cursos normais primários e secundários, um curso normal superior no Instituto, com duas séries, para formar professores primários, curso com currículo idêntico ao da Pedagogia, que funcionou por dois anos, até que a Lei que o criou foi inconstitucionalizada, por ser da competência das faculdades formar professores em nível superior.

Nesse interino houve crescimento exacerbado das escolas normais, principalmente naqueles estados onde o currículo ainda não exigia de forma contundente as áreas específicas para a formação de professores, pois na verdade houve um desvirtuamento das finalidades, ao lado a função “paradoméstica”, conforme crítica de muitos estudiosos e também de políticos da educação. Então, finalmente percebeu-se que as mudanças advindas da Escola Nova refletiam no fazer pedagógico, inclusive em destaque o acordo entre MEC/INEP e USAID, quanto à formação dos professores, tendo por base as metodologias de ensino, psicologia e a supervisão do currículo.

[...] modernizar o ensino primário é, na perspectiva do programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-las às especificidades do nosso país.<sup>20</sup>

### **1.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4.024/61 - Curso Normal/Pedagogia**

A primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB 4024/61 não trouxe nenhuma inovação para o curso normal, mas manteve tudo como foi preconizado pelos Decretos anteriores. Apenas confirmou algumas alterações curriculares, mas a maioria dos estados conservou o sistema dual já então mencionado, porém com tamanha insuficiência na quantidade de candidatos para docência no ensino primário. Inclusive alguns estados conservaram o grau médio para a formação de professores primários.

---

<sup>20</sup> PAIVA, Edil V. & PAIXÃO, Léa P. O PABAAE e a supervisão escolar. In: SILVA Júnior & RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 43.

Enquanto Paiva e Paixão prezaram pela modernização do ensino com suas respectivas inovações, à luz da LBD/61 isso não ocorreu no aspecto legal em relação à abrangência da educação brasileira.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 e a regulamentação do Parecer CFE nº 251/1962, conforme Silva<sup>21</sup>, fortaleceu-se a permanência do esquema 3+1, destinado aos cursos de bachareis, agora especificamente ao curso de Pedagogia. A partir dessa Lei foi fixado um currículo mínimo para o referido curso, com disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação e com a participação das IES na indicação de outras. Esse currículo foi validado para os casos de transferências de alunos em todo território nacional, sendo considerado universalizado, mas infelizmente a parte específica sempre ficou a desejar, conforme afirmam Silva *et al.*:

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial.<sup>22</sup>

O primeiro Parecer CFE 251/62 entrou em vigência com o objetivo de formar professores primários com um currículo mínimo do curso de Pedagogia, mas o Parecer 252/69 fez alterações nesse mesmo documento para garantir o exercício de magistério para aqueles formados em Pedagogia.

Em 1962 a licenciatura passou a ser regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962, no qual já era prevista a inserção de outras disciplinas, haja vista a necessidade de uma formação específica aos licenciados. Foram elas: Estágio Supervisionado, Práticas de Ensino, Administração Escolar e Psicologia da Educação. O objetivo desta inserção era o melhor preparo daqueles profissionais que iriam lecionar no curso normal. Nesse corrente ano houve alguns retoques ao que tange à organização curricular do curso, estendendo-se até 1969, que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, criando as denominadas habilitações, em cumprimento ao que foi determinado na Lei nº 5540/68. Essa Lei facultava à

---

<sup>21</sup> SILVA, Waldeck C. da. *A criação dos institutos superiores de educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores?* Trabalho apresentado na 22a Reunião anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1999. p. 135.

<sup>22</sup> SILVA, Rose Neubauer et al. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

graduação em Pedagogia a oferta de habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração e Inspeção Escolar, bem como outras especializações, com o intento no preparo para atender às necessidades do mercado de trabalho. Segundo Vasconcelos, “O caminho a trilhar não é outro senão o de converter a exceção em regra, fazendo que o segundo grau sempre se conclua por uma formação específica.”<sup>23</sup>

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases, o núcleo comum do currículo ofertado a todos os cursos foi introduzido ao curso normal, com a intenção de elevar o nível de ensino. De forma geral algumas disciplinas foram acrescentadas como, por exemplo, administração, organização escolar, além dos fundamentos da educação, inserindo-se: psicologia, biologia, sociologia, história e filosofia da educação, também didática e prática de ensino já estavam contidas, para que o aluno “vivenciasse os conhecimentos, técnicas e experiências adquiridos no decorrer do curso.”<sup>24</sup>

Após 64 surgiu o grito de modernização em relação aos conteúdos propriamente ditos e a necessidade de treinamento dos professores, dentro do contexto educacional. Na década de 70, conforme Silva (1991), despontou o marco considerado “visão tecnicista”, em que os trabalhos passaram a ser divididos, principalmente o da supervisão e em destaque a formação dos demais especialistas, conforme o que já constava no Parecer 252/69.

O parecer nº 252/1969 organizou e fortaleceu o funcionamento do curso de Pedagogia, com finalidade de melhor preparar profissionais da educação com título de especialista, com a efetivação da complementação dos estudos. Esse mesmo parecer unificou a dicotomia entre bacharel e licenciado e fixou a duração do curso para quatro anos. Então, como licenciado o profissional teria seu registro para o exercício do magistério nos cursos normais, conforme argumenta Brzezinski:

[...] a estruturação do curso de Pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”, isto é, se os licenciados em Pedagogia

---

<sup>23</sup> VASCONCELOS, Mário Sérgio (Org.). *Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 20.

<sup>24</sup> SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação/CENP. *Habilitação específica de segundo grau para o magistério: guias curriculares para os mínimos profissionalizantes*. São Paulo: SE/CENP, 1977.

estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário.<sup>25</sup>

A proposta pedagógica do curso era preparar o professor para saber se portar, saber o que ensinar e saber como ensinar. Nesse mesmo período o currículo foi ampliado e enriquecido, voltando-se a atenção para as metodologias pedagógicas aplicadas na Europa e Estados Unidos.

Modelos de metodologias advindos da Europa dificilmente se adequariam ao Brasil, por isso, durante toda minha trajetória profissional foi possível observar os entraves na ascensão do referido curso e muita escassez na sua oferta, quase sempre com muita dificuldade até mesmo na aprovação das Leis de Diretrizes e Bases, inclusive a primeira 4.024/61 foi engavetada durante treze anos até sua aprovação. Conforme pode-se inferir a partir da citação de Debrun:

[...] não só a verticalidade das desigualdades brasileiras favorece as várias políticas que revisitamos, como estas, por sua vez, contribuem cada uma a seu modo para a manutenção dessa verticalidade. É quase que um círculo vicioso, do qual só agora está se vislumbrando a superação.<sup>26</sup>

Pinheiro<sup>27</sup> menciona que, devido ao desinteresse dos egressos, ocorreu a descaracterização profissional das escolas e também o desperdício de recursos. Até 1969 as metodologias e as práticas de ensino não foram inseridas nos currículos dos cursos de Pedagogia, o que foi percebido pelos profissionais e de certa forma levou a tamanho desinteresse.

A partir da vigência do Decreto 50.133/68, foi adiada a oferta do curso normal, sendo unificados os dois primeiros anos do curso secundário e organizadas as terceiras e quartas séries específicas do curso normal; a primeira por áreas e a segunda especificamente destinada à profissionalização. O objetivo proposto por esse Decreto foi alcançado, pois houve a queda brusca das matrículas para o curso normal, com isso os melhores alunos eram desviados de tal curso.

Com o advento da Lei 5.540/68, ocorreu alteração no currículo do curso de Pedagogia, que foi fracionado em habilitações técnicas, em prol da formação de especialistas, com orientações tendenciosas para vetar a formação do professor do

---

<sup>25</sup> BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. 7. ed. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1996. p. 45.

<sup>26</sup> DEBRUN, Michel. *A “conciliação” e outras estratégias*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 16.

<sup>27</sup> PINHEIRO, Lúcia Marques (1967). *Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários*. In: *II Conferência Nacional de Educação*, Porto Alegre, 1966. Rio de Janeiro: MEC/INEP, v. 1.

curso normal, mas também do docente primário em nível superior, na condição dos estudos das metodologias e práticas de ensino.

### **1.6 A Escola Normal e o Curso de Magistério**

Na Lei de 5.692/71, a escola normal perdeu sua posição enquanto escola e curso, sendo diluída numa das várias habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a denominada Habilidade Específica para o Magistério. Sendo habilitação, poder-se-ia juntar ao currículo do ensino de segundo grau (atual ensino médio). E devido à ampliação do ensino para oito anos, o número de professores passou a ser insuficiente. Então, criava em caráter suplementar várias possibilidades para suprir a falta de docentes formados em cursos de licenciatura (artigos 77 e 78).

Devido a esse aparato do fim das escolas normais e à introdução da Habilidade Magistério, o currículo ficou muito disperso, tornando-se prejudicial à formação específica do professor. É a hora de gritar e gritar alto, o professor precisa ser bem formado, qualificado e valorizado, não pode ser oprimido, nem opressor, como já dizia Fernandes:

É preciso que a vanguarda dos oprimidos e dos proletários, que abriu o seu caminho com dificuldades incontáveis e sacrifícios extremos, forneça os quadros dos intelectuais orgânicos da massa popular insatisfeita e da classe trabalhadora organizada. E que, por essa via, sindicatos, partidos e organizações populares de contraviolência conquistem novos meios de autonomia intelectual e política diante das classes burguesas e de seu sistema de poder.<sup>28</sup>

Nesse contexto os Institutos desaparecem e a formação de professores e especialistas passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. Conforme o currículo de HEM, preconizado no parecer 349/72, seria constituído de fundamentos da educação, com habilitação para o magistério em escolas maternas e jardins de infância e de primeira a sexta séries. Mas esse curso foi totalmente fragmentado, que chegou a refletir a tendência tecnicista. Inclusive vários cursos foram fechados, devido ao empobrecimento dos conteúdos e a dispersão das disciplinas.

Todo esse agravamento levou a discussão a nível federal e estadual a respeito de pesquisas e propostas de ação em prol da revitalização do ensino normal. Então, o MEC criou, em 1983, o projeto denominado CEFAM – Centro de

---

<sup>28</sup> FERNANDES, Florestan. *Que tipo de República?* São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 88-89.

Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, com o objetivo de formação profissional com competência técnica e política, a fim de ser o centro destinado à formação inicial e continuada para professores de educação básica, o que não teve longa duração.<sup>29</sup>

Posteriormente, algumas medidas especiais foram incorporadas, haja vista a necessidade de um coordenador pedagógico em cada unidade de ensino e o reconhecimento do trabalho docente com a utilização de recursos materiais e didáticos. E a partir dos anos 80 o curso de Pedagogia passou por uma remodelação, principalmente quanto à instrumentalização do professor. Conforme a longa trajetória percorrida pelo movimento de educadores foi possível consolidar que o curso de Pedagogia deve ser destinado à formação para a docência nos anos iniciais, conforme Silva.<sup>30</sup>

### **1.7 O Curso de Pedagogia nas Décadas de 70 e 80**

Os professores formados entre as décadas de 1970 e 1980 receberam influência da tendência tecnicista, que tinha como fundamento básico o “Saber/Fazer”. Esse fazer prático influenciou diretamente as práticas pedagógicas. Durante todas essas décadas houve discussões acirradas quanto à reformulação do curso de Pedagogia.

Vários estudos foram realizados, principalmente do final da década de 70 ao início da década de 80, em oposição à pedagogia tecnicista e sua influência na formação dos professores. Ainda na década de 80 a formação do educador foi voltada à política da prática pedagógica e ao comprometimento com as classes desfavorecidas. Seria a educação para todos, direito de todos, conforme prega a CF/88, mas vale destacar que é uma ideologia oposta ao modelo anterior, que prezava pela educação na elite.

As políticas públicas que vêm sendo implementadas desde o final da década de 80 apresentam em suas propostas educacionais o tão decantado jargão da “qualidade total”, que na verdade objetiva o escamoteamento de uma grave e complexa situação: proposta de medidas simplistas e imediatas para a formação do

---

<sup>29</sup> CAVALCANTE, Margarida J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

<sup>30</sup> SILVA, Waldeck C. da. *A criação dos institutos superiores de educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores? Trabalho apresentado na 22ª Reunião anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1999.*

professor. Sendo de um lado o professor obrigado a se qualificar e de outro o Estado oferecendo facilidades para o alcance dessa qualificação, contudo, essas políticas visam, em última instância, apresentar números e dados estatísticos, ou seja, pregar-se qualidade, mas objetiva-se a quantidade.

Na década de 80 foram inúmeras as exigências sociais, políticas, culturais e educacionais do momento, por isso várias Instituições de Ensino Superior – IES efetivaram alterações no currículo do curso de Pedagogia, com o objetivo de formar professores para lecionar na educação pré-escolar e nas séries iniciais do então primeiro grau, hoje ensino fundamental. Conforme se pode perceber no documento do PNE, anos após anos, grande número de professores abandonou o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. [...] Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais.<sup>31</sup>

Precisamente na década de 80, em 1982, houve a aprovação da Lei 7.044/82, que alterou o artigo 30 da Lei nº 5.692/71, manteve a formação na Habilitação Magistério, mas introduziu no currículo a formação curta e plena nas habilitações de várias áreas. Contudo, com o Parecer nº 8/86, quebrou as habilitações curtas, mas na verdade elas só serão extintas com o advento da Lei 9.394/96.

### **1.8 O Advento da Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96**

Demo<sup>32</sup> argumenta que a LDB/96 trouxe muitos benefícios e o país usufruiu e também usufruirá dos seus benefícios, mas que se precisa compreender que por trás desse processo existe um grave problema na estrutura que prejudica nosso desenvolvimento enquanto nação, pois “a nova lei, infelizmente, confirma: nosso maior atraso histórico não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação. Ou resolvemos isso, ou ficamos para trás. O resgate completo do professor básico é a premissa primeira”.

---

<sup>31</sup> BRASIL. Conselhos Escolares. BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2001. item IV, inciso 10, p. 150. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

<sup>32</sup> DEMO, Pedro. *A Nova LDB – Ranços e avanços*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 95 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho).

Demo, em sua obra intitulada *A nova LDB: ranços e avanços*<sup>33</sup>, afirma que a aprovação da LDB/96 não constituiu algo inovador na área da educação, pois a mesma

[...] não é propriamente inovadora, se entendemos por inovação a superação pelo menos parcial, mas sempre radical, do paradigma educacional vigente, ou ainda se a entendemos como estratégia de renovação dos principais eixos norteadores. Contém, porém, dispositivos inovadores e sobretudo – para usar o modismo econômico atual – flexibilizadores, permitindo avançar em certos rumos. Tomando um exemplo concreto, ao introduzir a ideia importante de formação superior para os professores básicos, juntamente com a dos institutos superiores de educação e do curso normal superior, não deixa de manter o sistema atual. Assim, para quem não quer mudar, tudo permanece como está. Mas, para quem pretende mudar, abre-se uma avenida promissora.

De acordo com os avanços da educação conforme citados na LDB/96, destaca-se o professor como eixo central da qualidade da educação, o aperfeiçoamento continuado e avaliação do desempenho profissional, sendo que o capítulo VI da Lei nº 9.394/96, que contém seis artigos, intitulado “Dos profissionais da Educação”, trata das questões relacionadas à formação de professores:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a

---

<sup>33</sup> DEMO, 1997, p. 12.

estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

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

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.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Apesar de tamanha amalgama enfrentada na formação do pedagogo, vale então ressaltar que houve, com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a reconfiguração do ensino superior, abrindo portas e janelas para a formação do pedagogo e também para credibilidade do curso no mercado de trabalho. Está explícita nessa Lei a formação do profissional para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental (artigo. 63). Inclusive está clara e evidente a formação dos especialistas, em seu artigo 64, em administração escolar, inspeção, supervisão, entre outros, que se dará em nível de Pós-graduação, tendo como base os estudos em Pedagogia. Conforme cita Aranha:

A revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de Pedagogia momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos desses cursos.<sup>34</sup>

Vale ainda ressaltar que em toda ascensão dessa trajetória profissional, no curso de Magistério para a educação básica, durante muitos anos, a grande maioria dos profissionais que se interessavam pela graduação em Pedagogia eram os

<sup>34</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 43.

professores das séries iniciais, no início de carreira ou até mesmo no final, próximos a se aposentarem.

Percebe-se, no decorrer de todo esse percurso, que, a partir do momento em que o curso de Pedagogia foi se destacando na formação dos docentes para a educação infantil e as séries iniciais, o número de interessados pela formação foi aumentando gradativamente, porém, por pessoas sem ou com pouca experiência. E, devido a essa situação, o curso passou a receber críticas de maneira exorbitante, devido à formação do pedagogo e sua atuação no mercado de trabalho, ou seja, a verdadeira dicotomia acirrada entre teoria e prática. Por isso vale destacar o posicionamento de Aranha:

O professor é um profissional e, como tal, além da boa formação, deve ter garantidas condições mínimas para um trabalho decente: materiais adequados, reuniões pedagógicas, atualização permanente, plano de carreira, além de salários mais dignos.<sup>35</sup>

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, compete aqui mencionar que ainda houve complicação no que tange à formação dos docentes nos cursos de Pedagogia. É uma mudança atrelada a outras, quanto ao conhecimento científico como nocional e imutável pela visão do ser humano como sendo o responsável pela construção do conhecimento no momento em que interage no ambiente. Conforme já dito anteriormente, essa mudança vem atrelada ao que tange ao papel da escola e à concepção de conhecimento escolar, de profissão docente e de formação de professores, pois as vidas de outrora não são as mesmas que convivem no dia a dia no contexto educacional. Faz-se necessário um novo olhar, outro projeto e outras metodologias que realmente atendam a clientela e que possam juntos superar as desigualdades sociais que ainda assolam a realidade educacional. Imbernón enfatiza:

[...] superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes (da instituição educativa), aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> ARANHA, 2006, p. 45.

<sup>36</sup> IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 8.

E, para que ocorra verdadeiramente essa superação, faz-se necessário que o professor saiba analisar o passado erudito, seja um agente transformador desse contexto passado, elabore uma nova reconstrução do saber, partindo de um pressuposto político, ético e moral. Também saiba respeitar as diversidades, trabalhar com a classe de forma interativa e conviver com a mudança e as incertezas no mundo em que vive.

Percebem-se as falhas e o esforço ainda pequeno quanto ao investimento efetivo na qualidade da formação docente, principalmente ao que tange às ações governamentais quanto ao plano de carreira e à formação continuada que se diz ser em prol da qualificação profissional. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 preconiza que a formação docente para atuar na educação infantil e nas séries iniciais deve ser efetivada em nível superior, ou seja, licenciatura.

### **1.9 Plano Nacional de Educação, Metas e Estratégias para a Formação Docente**

O Plano Nacional de Educação surgiu em 1962<sup>37</sup>, praticamente no advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB 4.024/61, por iniciativa do Ministério de Educação e Cultura – MEC e aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Documento esse elaborado e em vigor a partir dessa data e com prazo de validade inicialmente de oito anos, posteriormente de dez anos, com intento de propor metas na abrangência quantitativa e qualitativa a serem alcançadas dentro do prazo em destaque. Entre elas está a formação dos professores e a valorização do magistério, pontos que merecem destaque nessa pesquisa.

No contexto da formação de professores e valorização do magistério, o PNE tem como um dos objetivos prioritários a melhoria da qualidade do ensino a partir da formação inicial, continuada e do plano de carreira estabelecido.

Apesar da necessidade, ainda se depara com poucos esforços por parte das instituições formadoras, sendo esse um fato desanimador diante das perspectivas dos docentes, pois muitos têm abandonado a carreira devido ao descaso com a categoria e em evidência a baixa remuneração.

Faz-se necessário um trabalho motivacional que proporcione ao educador vislumbrar perspectivas de ascensão profissional e prosseguimento no processo de

---

<sup>37</sup> BRASIL. Conselhos Escolares. *Plano Nacional de Educação*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acessado em: 05 ago. 2015.

formação com o apoio do Estado, conforme reza na LDB. Devido a esta situação o PNE estabelece diretrizes e metas que venham de encontro à melhoria dos documentos de apoio, por exemplo, a Proposta Pedagógica e Recursos Materiais e Tecnológicos.

É de suma importância ressaltar que se carece de professores preparados para assumir a condução do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica. Para o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a exigência é que tenha cursado o nível médio, na modalidade normal. E para os quatro últimos anos do ensino fundamental, a formação é de nível superior, com licenciatura.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos – EJA e à Educação Especial, as exigências são mínimas, por serem modalidades e a qualificação prepondera de maneira específica. De acordo com o exposto, cabe ressaltar que este Plano determina expansão e qualidade no ensino que exigirão dos profissionais a formação compatível às necessidades vigentes.

Com a vigência da Lei 9424/96, inicia-se a implementação do plano de carreira, devido ao baixo salário pago aos professores, menor que o salário mínimo, hoje, considerado ilegal, haja vista a necessidade de valorização do magistério, e em destaque alguns requisitos para que possa valer o tão almejado.

- ✓ Formação profissional que assegure o desenvolvimento do educador, o domínio dos conhecimentos e métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- ✓ Educação continuada, abrangendo visão crítica e cultura letrada;
- ✓ Jornada de trabalho de acordo com a dos alunos, num único estabelecimento e com tempo suficiente para correções de atividades dentro da carga horária;
- ✓ Salário digno e competitivo no mercado;
- ✓ Compromisso social e político do magistério.

Vale ressaltar que alguns dos pontos destacados dependem exclusivamente do poder público, outros são específicos do profissional.

Este plano prevê a aplicabilidade da formação continuada em conformidade à ascensão científica e tecnológica, contudo, é necessária a superação teórico-

prática na formação inicial e em evidência a separação da formação pedagógica e do campo científico.

O Plano também destaca alguns requisitos necessários para a formação de profissionais, a saber:

- a) Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) Ampla formação cultural;
- c) Atividade docente como foco formativo;
- d) Contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) Pesquisa como princípio formativo;
- f) Domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) Análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) Trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) Vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) Desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- l) Conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e das modalidades da educação básica.

É de suma importância ressaltar que, conforme preconizado no PNE, a formação inicial dos profissionais do magistério é da responsabilidade e competência das Instituições de Ensino Superior – IES, conforme mencionado no Artigo 62 da LDB – 9.394/96, já citado anteriormente, e como versa pesquisa, extensão e a relação entre teoria e prática em prol da qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Ressalta ainda que a formação a nível médio (normal) equivale ao profissional habilitado para lecionar nos anos iniciais (educação infantil e o primeiro ao quinto ano do ensino fundamental). Vale ainda destacar a importância na formação continuada para qualificação profissional e evidentemente do processo

da aprendizagem, com finalidade de aperfeiçoamento prático, técnico, ético e político.

O PNE, com validade de 2014 a 2024<sup>38</sup>, foi aprovado pela Lei nº 13.005, de vinte e cinco de junho de 2014. Este documento apresenta todo um contexto através de metas e estratégias a serem alcançadas até o período final de sua validade, em prol da formação inicial e continuada e também da qualificação e da valorização docente.

Esse documento tem em seu escopo a meta que objetiva a ascensão da qualidade do Ensino Superior e em evidência a formação de um número elevado de mestres e doutores, que proporcionarão uma transformação na formação inicial e continuada de nossos alunos-professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, acreditando-se, inclusive, numa melhor formação inicial e continuada desta categoria. E também em evidência a qualificação dos cursos de licenciatura, numa combinação entre a formação geral, específica, com a prática didática e com a inserção da educação para as relações étnico-raciais, diversidade e atendimento às pessoas com deficiência. E para que isso ocorra faz-se necessária a elevação do padrão acadêmico nas universidades, a partir de um propósito com a formação inicial e continuada.

Conforme já mencionado no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, nos incisos I, II e III, este documento garante que todos os docentes possuam formação específica em nível superior, em conformidade com a área de atuação.

O Plano em pauta tem como estratégias a ampliação de programas de iniciação à docência a alunos-professores matriculados nos cursos de licenciatura, com a finalidade de aprimorar sua formação e poder atuar de maneira eficaz no curso de magistério da educação básica.

Conforme citado no artigo 61 da LDB, sobre as diversidades, o Plano também aponta para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas, quilombolas e educação especial. Como também propõe a promoção da reforma curricular de licenciatura, frente à renovação pedagógica, com base que venha de encontro a assegurar um aprendizado com qualidade.

---

<sup>38</sup> BRASIL. Conselhos Escolares. *Plano Nacional de Educação*. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

Faz-se necessária, conforme previsto no documento, a valorização das práticas de ensino, principalmente o Estágio Supervisionado, haja vista a necessidade de manter articulação entre teoria e prática, na formação acadêmica e profissional, que possa melhor atender as demandas da educação básica. Também será possível graças à implementação de cursos e programas especiais que assegurem a formação específica aos docentes com formação em nível médio na modalidade normal.

Este documento também regulamenta como meta a formação dos professores da educação básica, através de Pós-Graduação, garantindo com este segmento a formação continuada, haja vista a necessidade em atender às demandas vigentes na educação brasileira, em articulação entre Estados, Municípios e Distrito Federal e as Instituições públicas de educação superior. Como também a consolidação da política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, com a definição de diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

Outra maneira de formação continuada de docentes seria a criação de programa específico de acesso a bens culturais, com a inclusão de obras e materiais produzidos em Língua Brasileira de Sinais e Braille, podendo dessa forma favorecer o conhecimento e a valorização cultural. Inclusive ressalta que haverá a consolidação de um portal eletrônico com o intento de subsidiar professores da educação básica de forma gratuita e através de material pedagógico, didático e suplementar.

Para que se obtenha êxito no processo de formação continuada dos professores da educação básica, o documento propõe ampliar a oferta de bolsas de estudo, a implementação do Plano Nacional do Livro e Leitura e a disponibilização de recursos para o acesso a bens culturais pelo magistério público.

Outra meta considerada significativa no PNE é a valorização dos profissionais da educação básica através da equiparação de rendimento médio à de outros profissionais com escolaridade equivalente. E, para que seja contemplada essa meta, o programa apresenta estratégias diversas que vale ressaltar que, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC e com o apoio da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, far-

se-á atualização do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público de educação básica.

Vale ainda considerar como estratégia no PNE a implantação do acompanhamento dos profissionais iniciantes através de uma supervisão de profissionais experientes, a fim de fundamentar a decisão pela efetivação após o estágio probatório e no decorrer desse período, a oferta de curso de aprofundamento de estudos na área de atuação, principalmente em destaque os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina, pois esse procedimento deve ser considerado significativo para o alcance da qualificação profissional e também como procedimento saudável no processo de ensino-aprendizagem de nossas crianças e nossos jovens brasileiros.

### **1.10 A Conferência Nacional de Educação e a Formação Docente**

Conforme a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2014<sup>39</sup>, o Eixo VI, traz à baila a Valorização dos Profissionais da Educação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho. Então vale ressaltar que esta abordagem envolve todos os trabalhadores da educação, ou seja, do professor habilitado em nível médio ao superior destinado à docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. Docentes portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como mestres e doutores nas mesmas áreas, portadores de diploma de curso técnico ou superior em Pedagogia ou área afim. Quando se fala na valorização desses profissionais trata de todo o contexto ora apresentado no referido eixo.

Faz-se necessário que o país (Estado, Governo, sistemas e gestores públicos) faça valer o compromisso com esses profissionais, pois a valorização profissional, as condições de trabalho e salário justo são motivação necessária para que o profissional tenha condição de participar da formação continuada e envolver-se com prazer na formação dos alunos, proporcionando sempre um ensino de qualidade.

O Plano Nacional de Educação – PNE tem como uma das metas a valorização dos profissionais da educação básica e superior e a oferta da formação

---

<sup>39</sup> CONFERÊNCIA Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.conae.mec.gov.br/index.php?option=com...id...referencial...>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

inicial e continuada, de forma efetiva, que assegure a articulação entre teoria e prática, pesquisa e extensão, haja vista a necessidade de ampliar a mobilidade docente em cursos de graduação e pós-graduação, principalmente para professores indígenas, quilombolas, do campo e de outras comunidades tradicionais.

Os profissionais da educação básica, além de se preocuparem com o processo de ensino-aprendizagem, se preparam para lidar no cotidiano escolar com diversos tipos de violência e drogas. Essa atuação ocorre nas dimensões intra e extra institucionais. Talvez esse enfrentamento seja devido ao sistema educacional rígido e à falta de comprometimento com o Projeto Político-Pedagógico.

Conforme mencionado neste documento, a política delineada pelo Decreto nº 6.755/2009 destaca a formação inicial e continuada, pois coloca-se em evidência que os profissionais da educação básica possuam conhecimentos, experiências e habilidades que contribuam para integração nos programas das universidades e instituições formadoras, mas para isso exigindo o apoio dos órgãos governamentais.

Em conformidade com o eixo e em destaque o Plano Nacional de Educação (PNE), o Sistema Nacional de Educação (SNE), como as Políticas do Estado, são apresentadas algumas estratégias para que se possa atingir a meta proposta. Como por exemplo, ampliar a oferta de bolsas para pós-graduação para docentes da educação básica, garantir programas sobre gênero, diversidade e orientação sexual. Inclusive ressalta ainda o programa permanente para a iniciação à docência para alunos de licenciatura plena, com vistas ao aprimoramento de profissionais para atuarem no magistério da educação básica, principalmente em Libras, Braille e Educação Especial, haja vista a necessidade da inclusão no contexto educacional.

Cabe também contemplar, nos cursos de formação, estudos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), nas Resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois todos educadores têm por obrigação conhecer esses documentos por serem considerados primordiais na realidade sócio-educativa.

Haverá educação de qualidade se o bem-estar profissional for preservado, pois este documento prevê ações para o tratamento preventivo dos educadores, garantindo sua integridade física, mental e emocional. Nesse contexto deve também haver preocupação com a formação profissional, tomando por base o uso das

tecnologias e preparo profissional para esse fim. É imprescindível que o docente seja preparado com aporte para superar no contexto educacional o racismo, a homofobia, o machismo, entre outras cosmovisões epistemológicas.

Neste documento, reforça-se pontos significativos citados no PNE, pois verifica a equidade ao que tange à elaboração de um currículo que atenda às diversidades, no processo de ensino-aprendizagem, nas teorias educacionais de encontro à Educação Infantil. Tem como primazia a garantia de vagas e condições de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, bem como a expansão de licenciaturas da educação do campo e a prisional. Tem como foco principal a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura, bem como a reforma pedagógica, com objetivo em atender a Formação Geral, Área do Saber, Didática e a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), com garantia da Língua Estrangeira Moderna e intercâmbio para estudos.

Vale destacar que estes documentos preveem ainda a garantia dos planos de carreira dos profissionais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, principalmente, licença remunerada para qualificação em nível de pós-graduação stricto sensu, pois dessa forma haverá possibilidade da qualificação profissional que refletirá no processo de ensino-aprendizagem que evidentemente se desponta a partir da formação inicial e continuada e da valorização profissional.



## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE**

Neste capítulo objetiva-se discutir a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais nº 02/2015 que entraram em vigor a partir de sua publicação no Diário Oficial da União em 25 de junho de 2015. Traz em seu recorte abordagens sobre pontos significativos a respeito da dinâmica formativa e da política implementada nos cursos de formação. Bem como Formação Inicial e as Novas Tendências na Formação Continuada, A Relação entre Teoria e Prática na Formação Docente, Dificuldades Atuais na Formação do Professor e Possíveis Alternativas para Qualidade de Ensino, Educação para Diversidade e o Uso de Recursos Tecnológicos na Formação Docente e Avanços e Perspectivas na Formação Docente.

### **2.1 Formação Docente à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais nº 02/2015<sup>40</sup>**

O Conselho Nacional de Educação determina normas específicas para que sejam viabilizados o atendimento e o acompanhamento da formação dos professores nos diversos segmentos e modalidades da educação básica. Por isso, cabe às Instituições de nível superior registrar em seus documentos norteadores, como Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, no Projeto Pedagógico Institucional – PPI e em seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC, suas políticas e diretrizes de maneira articulada que venham a atender de maneira qualificada a formação inicial de seus alunos-professores que, ao entrarem no mercado de trabalho, prossigam em busca da formação continuada, pois a educação brasileira carece dessa sistemática.

Cabe ao Estado e às Instituições de Educação Básica cumprir com a formação continuada dos profissionais do magistério, tendo em vista sua qualificação (no exercício da docência na educação infantil, no ensino médio) e nas respectivas modalidades, a saber, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola,

---

<sup>40</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1 de julho de 2015.

implementar também e com rigor, essas modalidades junto às políticas institucionais da educação básica e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, pois a docência é uma ação educativa, metódica e intencional e deve ser realizada através do diálogo, da socialização, da formação científica e cultural com foco no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ainda ressaltar que os profissionais do magistério são aqueles que exercem atividades na docência, mas também outras atividades de cunho pedagógico, inclusa a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares da educação básica. Alguns princípios destacam-se na formação desses profissionais:

- a) A formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, dos jovens e dos adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- b) A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
- c) A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
- d) A garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
- e) A articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- f) O reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

- g) Um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
- h) A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- i) A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
- j) A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
- k) A compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

É necessário que a formação docente receba o apoio da Instituição Superior e do Sistema de Educação Básica, em regime de colaboração com fóruns estaduais e distritais de forma a efetivar:

- I – Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II – A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III – O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV – As atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V – A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI – As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Ao se tratar da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação escolar indígena, do campo e a quilombola, vale ressaltar que:

- I – a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos da referida Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II – a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos da referida Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Deverá assim reconhecer por parte dos Estados e Municípios que, para contemplar toda essa dinâmica, se faz necessário que tenha qualidade a partir do efetivo exercício com o Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada. Inclusive cabe ressaltar que, de acordo com o documento em pauta, aos professores e outros profissionais que venham a atuar nesse contexto cabe:

- I – promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;
- II – atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

## **2.2 Formação Inicial à continuada dos profissionais do Magistério em Nível Superior**

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação inicial para os profissionais do magistério se dá em cursos de graduação de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura. Essa formação destina-se com exclusividade aos alunos-professores que pretendem exercer o magistério na educação básica, ou seja, atuar da educação infantil ao ensino fundamental e nas diversas modalidades em conformidade com o projeto político-pedagógico e evidentemente de maneira a compreender a relação entre teoria e prática e suas experiências anteriores.

Deve ser considerado de suma importância o conhecimento de todo desenvolvimento humano para que assim possa articular teoria e prática de acordo com o nível em que a criança se encontra e principalmente quem é essa vida que está sobre a responsabilidade do professor, ou seja, cabe a ele a responsabilidade na sua formação, a nível multidimensional e interdisciplinar, levando em consideração as condições física, cognitiva, afetiva, cultural, ética e biopsicossocial.

A base curricular para essa formação destina-se ao conhecimento científico, tecnológico, educacional e estrutura-se por meio da base comum nacional e das orientações curriculares, sendo quatro anos ou oito semestres e tendo no mínimo 3.200 horas de trabalho acadêmico que compreende teoria e prática e, obrigatoriamente, incluindo conteúdos de formação pedagógica, política, gestão e seus fundamentos, metodologias do ensino, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, educação especial, Libras e direitos educacionais de jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Ressalta ainda a importância do cumprimento da carga horária de Estágio Supervisionado, pois essa prática é parte significativa na formação inicial do docente.

Vale ressaltar que a formação continuada é imprescindível para o processo pedagógico, por meio de reuniões para estudos e reflexão sobre prática educacional em prol ao aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade técnica, pedagógica, ética e política do profissional. Também ocorre através de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e prática na área de atuação docente.

Compete às Instituições de Ensino Superior estar sempre em sintonia com seus aportes documentais como, por exemplo, PDI, PPI e PPC do curso, haja vista a necessidade em atender os alunos-professores na sua formação inicial e continuada, preparando-os para atuarem nas etapas e modalidades da educação básica e em seus projetos de gestão, conforme reza as Diretrizes Curriculares Nacionais.

### **2.3 A Formação Inicial e as Novas Tendências na Formação Continuada dos Professores**

A formação docente inicia no processo de efetivação da formação inicial e posteriormente ocorre a formação continuada e/ ou permanente. Os anos passados

nos bancos das universidades constituem-se como preparo e início para o processo de construção profissional dos educadores. E por perceber algumas fragilidades no processo de formação inicial é que se supõe a continuidade em toda carreira profissional, no sentido de proporcionar fundamentação para tal exercício, “considerando que a formação inicial é momento–chave de construção da socialização de uma identidade profissional”.<sup>41</sup>

Nessa perspectiva, propõe-se um curto número de transformações nas práticas atuais em termos de formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. “A formação inicial visa a habituar os alunos, os futuros professores à prática profissional dos docentes de profissão e a fazer delas práticas “reflexivas.”<sup>42</sup>

Na sociedade atual apresenta-se a necessidade dessa formação e de maneira gradativa tem sido reconhecida e valorizada, pois se tem percebido que a aprendizagem é um instrumento que ascende as pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.

A preocupação em relação à formação inicial de professores já vem de séculos e tem inquietado estudiosos e pesquisadores em saber de que maneira e quais pressupostos podem corroborar em prol de maior inovação e consciência à luz do real contexto. Por isso, faz-se necessário refletir a respeito das possíveis mudanças, principalmente no âmbito legal, pois tudo que nasce, cria e caduca, então é pertinente buscar formas que sejam perspicazes a esse avanço.<sup>43</sup> Sem esquecer que nem tudo está perdido, então cabe analisar o que funciona, o que deve ser abandonado, o que é preciso reconstruir sobre o velho e implementar de novo.

Cabe ainda ressaltar que o sistema educacional sempre situou a formação docente num discurso contraditório: de um lado a retórica histórica da importância dessa formação e, de outro, a miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

É de suma importância considerar que as Instituições de Ensino Superior – IES precisam ter a preocupação em fornecer a base necessária para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, na formação inicial. Elbaz<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> SCHEIBE apud VEIGA, 2002, p. 55 apud SANTOS, Mariângela Santana Guimarães. *Saberes da Prática na Docência do Ensino Superior: análise de sua produção nos cursos de Licenciatura da UEMA*, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Piauí, 2010.

<sup>42</sup> TARDIF, 2002, p. 288 apud SANTOS, 2010.

<sup>43</sup> SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC, 1992. [1983 em inglês]

<sup>44</sup> ELBAZ, F. *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm, 1983.

considera necessário começar a ver a atividade docente como exercício de conhecimentos, com os quais, ao realizar o trabalho, se consiga enfrentar todos os tipos de problemas e tarefas.

O conhecimento profissional deve ser dinâmico, pois a docência deve ser vista como uma profissão sociável e que através dessa interação seja possível adquirir conhecimento pedagógico comum. É necessário dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, pessoal e psicopedagógico, capacitando-o a assumir o exercício da profissão em toda sua complexidade, de maneira reflexiva e flexível, com o rigor necessário.

É preciso proporcionar um preparo de conhecimento válido que contribua para uma atitude interativa e dialética que ascenda a valorização da necessidade de atualização contínua, em prol das mudanças, a criar estratégias, métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão, com investigação e rigor que considerem, tanto na teoria como na prática, pontos de vista, análise da realidade social, aprendizagem alternativa, observação, debate e reflexão.

Outro ponto a destacar é o que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional.<sup>45</sup>

Cabe ao professor o compromisso no desenvolvimento de suas atividades, com o objetivo de emancipar e profissionalizar-se. Segundo Freire<sup>46</sup>, através do pensamento crítico, a prática de ontem e de hoje poderá melhorar a próxima prática, pois é a partir dela que se tornará um profissional reflexivo e crítico, em busca do conhecimento pedagógico sistematizado e dos saberes docentes da formação inicial e da própria experiência.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 2. ed. Campinas, Papirus, 2001.

<sup>46</sup> FREIRE, 1996 apud XII Jornada do Histeobr, X seminário de dezembro. *A crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira*.

<sup>47</sup> NASCIMENTO, 2011 apud XII Jornada do Histeobr, X seminário de dezembro. *A crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira*.

Segundo Libâneo<sup>48</sup>, a educação continuada faz-se necessário pela própria natureza do saber fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que constituímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas transformações.

Na formação inicial espera-se que o educador se potencialize de todos os períodos histórico, social, econômico, os conflitos, laços, relação entre teoria x prática, professores, subjetividades, currículo e estágio supervisionado, numa capacidade de prosseguir na construção dos conhecimentos, para “administrar sua própria formação contínua”.<sup>49</sup>

Faz-se necessário que a formação seja intencional, para que o docente se desenvolva continuamente como pessoa, profissional e cidadão, pois as exigências no mundo atual requerem que o professor seja um conhecedor criativo para que, diante desse aparato, proporcione conhecimentos globalizados.

Todos os educadores têm direito à formação inicial e contínua, que são consideradas referencial para a ascensão profissional. “A formação de professores é algo que se estabelece num continuum”.<sup>50</sup> É preciso repensar a formação inicial, principalmente no que tange à necessidade em qualificar o processo de ensino-aprendizagem, através de um direcionamento crítico-reflexivo e no embasamento de uma prática reestruturada.

Essa prática já vem sendo citada nas reformas educativas, mas ainda é um paradoxo, pois há muita formação e poucas mudanças, mas, enquanto predominar formação meramente transmissora e uniforme, com teoria descontextualizada, distante da realidade prática, será utópico acreditar.

É imprescindível gerar uma nova cultura formativa, com a inserção de novas perspectivas e metodologias: a relação entre docentes, o processo emocional e atitudinal, a crença, capacidade de gerar conhecimento pedagógico, a condição para

---

<sup>48</sup> LIBANEO, 2004, p. 79 apud SANTOS, Mariângela Santana Guimarães. *Saberes da Prática na Docência do Ensino Superior*: análise de sua produção nos cursos de Licenciatura da UEMA, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Piauí, 2010.

<sup>49</sup> PERRENOUD, 2000, p. 169 apud SANTOS, Mariângela Santana Guimarães. *Saberes da Prática na Docência do Ensino Superior*: análise de sua produção nos cursos de Licenciatura da UEMA, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Piauí, 2010.

<sup>50</sup> NOVOA apud TARDIF, 2002, p. 292 apud SANTOS, 2010.

autoformação, trabalho em equipe, a comunicação entre colegas e a formação com a comunidade. Segundo Torres<sup>51</sup>, “(existe) um tipo de política de atualização e incentivo do professorado que muito raras vezes tem repercussões sobre a qualidade dos projetos educativos, nos quais está envolvido em seus centros escolares”. É preciso uma reestruturação de posturas críticas, novas, para recuperar o que uma vez sonhou e nunca se alcançou e sonhar de novo.

Na situação atual cabe gerar e influenciar novas propostas de formação permanente do professorado, que distam muito de serem colocadas em prática nas políticas e nas práticas de formação:

- a) A reflexão sobre a prática num contexto determinado;
- b) A criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado;
- c) A possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado;

Partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto; e

Sobretudo, como ideia-eixo, mais do que ter a intenção de “atualizá-los, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado.

Tudo isso deve proporcionar alternativas baseadas em:

- d) Uma mudança no tipo de formação individual e coletiva do professorado;
- e) Uma formação não apenas em noções ou disciplinas (conhecimento objetivo), mas sim num maior “conhecimento subjetivo”;
- f) Criar estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências;

---

<sup>51</sup> TORRES, J. *La desmotivación del professorado*. Madri: Morata, 2006. p. 44.

- g) Partir de situações problemáticas educativas surgidas da análise do coletivo (a formação sempre tentou “dar solução a problemas genéricos” não a situações problemáticas únicas que são as vividas pelo professorado);
- h) Combinar a atualização científica e técnica com a vertente psicopedagógica;
- i) Desenvolver e incentivar uma cultura colaborativa no centro (análise, experiência e avaliação coletivamente);
- j) A formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores.

Uma nova formação deve estabelecer mecanismos de desaprendizagem para tornar a aprender(aprender a desaprender complementar ao aprender a prender).

Não se deve apenas pensar que a formação continuada do docente não pode se separar das políticas que incidem no professorado. E, para essa formação ser dinâmica e viva, faz-se necessário uni-la a uma carreira profissional com incentivo e promoção que de certa forma recompense, ou ao menos não castigue, aqueles que mais se dedicam para o melhor funcionamento do processo de ensino-aprendizagem e de sua prática docente não unicamente de forma individual, mas também coletiva, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação.

## **2.4 A Relação Teoria e Prática na Formação Docente**

No atual contexto educacional tem-se buscado superar a visão tradicional e aplicar a influência renovadora. Então dessa forma busca-se a superação da teoria pela prática, num contexto opositivo. Diante do exposto percebe-se que teoria e prática foram construídas de maneira dissociada.

Para Saviani citado no artigo de Cruz<sup>52</sup>, teoria e prática possuem aspectos dialeticamente distintos. Frente a tal definição, considera que “a prática é a razão de ser da teoria”. Quanto mais sólida for a teoria, mais consistente será a prática. A travessia do passado para o presente nos permite conhecer, com base nas

---

<sup>52</sup> CRUZ, Gisele B. *Teoria e prática no curso de pedagogia*. Artigo apresentado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2012. p. 48.

Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que o problema da relação entre teoria e prática continua existindo, porém com nuances diferenciadas.

Conforme já mencionado, vale ressaltar a importância da reflexão crítica sobre a formação e a prática pedagógica que se organiza numa vertente *sine qua non*, para que os cursos de formação inicial possam preparar o docente numa condição em que teoria e prática sejam articuladas.

A partir dessa condição exposta, cabe a efetivação de uma aliança teórico-prática, pois, desta forma, os conhecimentos construídos no decorrer da formação inicial passam a ser aprimorados. Candau & Lelis<sup>53</sup>, Lelis<sup>54</sup> e Fávero<sup>55</sup> consideram que teoria e prática devam ser indissociáveis nos cursos de formação docente. Destarte teoria e prática precisam relacionar-se diretamente na função de educar.

Não obstante, faz-se necessário que, a partir do estágio supervisionado, didática e das práticas de formação pedagógica, disciplinas de cunho prático, ofertadas no curso de Pedagogia, digo, na formação inicial, tenham um eixo norteador que associe teoria a prática. O estágio supervisionado tem como finalidade aproximar o acadêmico do real contexto da sala de aula, bem como relacionar teoria e prática, conforme Lemes.<sup>56</sup>

Conforme as políticas educacionais vigentes, faz-se necessário repensar a prática de estágio, pois é considerável que pedagogos através de um processo reflexivo possam teorizar sobre a ação pedagógica. Pimenta nos leva a uma breve reflexão ao afirmar que:

Na prática a teoria é outra. No cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem torna a prática como referência para fundamentação teórica. Que seja, carece de teoria e prática.<sup>57</sup>

No atual contexto e diante das políticas educacionais que asseguram de maneira plausível a formação dos professores, vale ressaltar que teoria e prática

---

<sup>53</sup> SANTOS, Mariângela Santana Guimarães. *Saberes da Prática na Docência do Ensino Superior*: análise de sua produção nos cursos de Licenciatura da UEMA. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Piauí, 2010.

<sup>54</sup> SANTOS, 2010.

<sup>55</sup> SANTOS, 2010.

<sup>56</sup> LEMES, Camila, M. *A teoria e a prática na formação de professores*: desafio e dilemas. Artigo apresentado ao encontro estadual de didática e prática de ensino, na Faculdade Montes Belo, 2011.

<sup>57</sup> PIMENTA, 2002, p. 52 *apud* TOZETTO, S. S. *A prática pedagógica na formação docente*. Artigo apresentado ao grupo de pesquisa Getfop, da Unicentro, Paraná.

estejam interligadas no contexto da sala de aula. Por isso, cita-se Martins, ao afirmar que:

Construir um saber a respeito do fazer docente considerará a realidade das coisas e não de uma teoria, tem-se que ver a realidade da criança e não apenas saber por que é que vai aprender ou não [...]. Minha crítica à universidade é esta: este desligamento entre teoria e prática.<sup>58</sup>

Deve-se levar em conta que o ser humano é um ser social, afetivo e cognitivo, por isso precisa estar precisamente organizado para que a teoria parta da prática, num processo de reconstrução. Vale ainda ressaltar que a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos deve partir desde a formação inicial, para que esses docentes, ao chegarem no cenário educacional, tenham condições de interpretá-los de maneira crítica e consciente, sabendo que estão inseridos no contexto, quer seja, social, político e econômico, para que assim tenham postura condizente com a desenvoltura e autonomia necessárias para a condução das práticas pedagógicas, no âmbito profissional. Por isso, é considerável que se observem alguns princípios norteadores do processo formativo:

- sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- Trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;<sup>59</sup>

Diante do exposto, vale ressaltar que as políticas e práticas relativas à formação inicial dos docentes precisam ser repensadas, principalmente seus currículos, para que venham a alcançar melhores resultados no que se refere a tal formação.

E o que se busca na relação entre teoria e prática é o verdadeiro acordo entre uma e outra, a identidade ou aproximação, pois a verdadeira teoria é aquela

---

<sup>58</sup> MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 20.

<sup>59</sup> BRZEZINSKI, 2011, p. 20-21 apud SANTOS, M. G. *A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico dialético*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, 2014.

que expressa os resultados na prática, ou seja, que se aproxima da aplicação prática. E a verdadeira prática é a que coincide com os parâmetros da teoria, com o perfil ideal.

A ênfase dada à teoria e à prática deve ser validada a partir do que se planeja, na racionalidade científica, na neutralidade da ciência, na busca da eficiência, na percepção da teoria, como maneira privilegiada de direcionar a ação.

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.<sup>60</sup>

Candau<sup>61</sup> enfatiza que, diante da problemática da formação dos professores, um dos pontos que mais se emerge é a relação teoria e prática:

A teoria e a prática são bastante dissociadas, porque a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido;

Há uma grande distância entre a teoria e a prática e deve ser uma preocupação constante a possível aplicação da teoria;

Existe uma grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que o aluno encontra na prática, sendo necessária uma revisão daquilo que é ensinado.

Vale salientar que, na relação teoria e prática, apresentam-se os problemas da sociedade, a qual, como capitalista, privilegia a separação dos trabalhos intelectual e manual, evidentemente a separação entre teoria e prática. Como afirma Fávero:

A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado.<sup>62</sup>

A partir da prática cabe a construção de uma teoria, identificando como elemento decisivo da própria prática, ocorrendo-lhe o processo e tornando-a de

<sup>60</sup> LIBÂNIO; PIMENTA, 1999, p. 267 apud SANTOS, 2014.

<sup>61</sup> CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

<sup>62</sup> FÁVERO, M.de L. *Sobre a formação do educador*. A formação do educador: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981. p. 19.

forma homogênea e coerente em todos os seus elementos e, evidentemente, no seu fazer.

## **2.5 Dificuldades Atuais na Formação do Professor e Possíveis Alternativas para Qualidade de Ensino**

A formação docente está relacionada com a perspectiva e a concepção que se tem da função e de sua formação atual. Haja vista que a formação continuada deve ser concebida como um processo de reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica, e não meramente como aprendizagem de novas técnicas e atualizações pedagógicas, conforme Gadotti.<sup>63</sup>

Para Freire<sup>64</sup>, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

O enfoque dos autores desponta para a essência do ensinar, porque só ensina quem sabe, aprimora os conhecimentos e adapta às novas situações. Esse é o caminho do sonho de ensinar, criar e recriar expectativas, extrapolar os limites da sala de aula, abrir novos horizontes. A formação docente hoje é um desafio e todos os que estão diante dele precisam tomar atitudes e isso depende na grande maioria do próprio profissional, principalmente no investimento.

Ainda vale refletir sobre essa formação que se depara com vários obstáculos que, mesmo não considerados as causas econômica e social, contribuem sobremaneira para degradar a condição e a atuação do plano pedagógico, levando o atual modelo de formação a não atingir os objetivos propostos. Podemos citar alguns desses obstáculos: a falta de domínio do conteúdo e condição para qualificação profissional, pois na formação inicial falta qualidade nos elementos teóricos e técnicos, que não são enriquecidos na prática, o que evidentemente proporcionaria a possibilidade de aprender fazendo, situação essa que viria a enriquecer de maneira contundente a formação docente, por fornecer devidamente subsídios necessários com rigor, profundidade e criticidade, enfim, o que o licenciado leva de bagagem

---

<sup>63</sup> GADOTTI apud RODRIGUES, S. R. V. *Formação continuada de professores do ensino fundamental*. TCC Lato Sensu, apresentado à Universidade Federal de Tocantins – UFT, 2011.

<sup>64</sup> Freire, 1997 apud GADOTTI, 2003, p. 19 apud LEITE, F. R. *O professor reflexivo e sua mediação na prática pedagógica: formando sujeitos críticos*. Artigo apresentado a webartigos, 2010.

prática é simplesmente técnico e mecânico, quando não tecnicista, conforme Severino.<sup>65</sup>

Devido ao já exposto, cabe também ao professor despertar a consciência quanto à necessidade do constante aprimoramento, pois educa quem sabe e se prepara, pois o compromisso do educador é anônimo. Como já dizia Freire<sup>66</sup>, “ai daqueles e daquelas que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar, o sonho de ontem, não é o de hoje, nem será o de amanhã, deve sonhar, o sonho constante”.

Nas universidades hoje tem sido realizados vários debates em relação à formação docente, pois tamanha tem sido a preocupação com os efeitos insatisfatórios das práticas docentes, frente à real complexidade, no contexto da sala de aula, pois os paradigmas hegemônicos não têm conseguido alcançar o proposto pelas suas orientações, isto é, sem nenhum aparato necessário à fundamentação científico-técnica e nem cultural humana. Então, essa deficiência tem proporcionado o já mencionado anteriormente.

Haja vista a real necessidade, considera-se essencial a inserção de uma nova perspectiva que atenda aos aspectos científico-técnico e cultural – humano, com prática educativa correta e verdadeira. É neste sentido que Pérez Gómez<sup>67</sup> vem reafirmar a relevância da “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” dos fenômenos educativos.

É na realidade educacional e no enfrentamento dos problemas que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes. Percebeu-se que as rotas lineares das prescrições técnicas que docentes vêm percorrendo para chegar ao lugar definido estão aos poucos cedendo lugar a uma tensão que os impulsiona à busca de novos saberes e melhor compreensão da prática por eles realizada no contexto escolar, conforme Schön.<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. Cap. 4, p.71-89.

<sup>66</sup> FREIRE apud BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 42-62.

<sup>67</sup> PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo apud NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. Cap.4, p.95-114.

<sup>68</sup> SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos, 1992 in: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

Vale ainda ressaltar que um dos grandes enfrentamentos observados é que as universidades continuam ainda a cultivar o mero ensino dentro da lógica ultrapassada e dispendiosa do currículo extensivo. E, devido ao temor de inovar, a resistência ao currículo intensivo permanece, pois se considera mesmo assim inovadora.

Existem vários outros obstáculos que ressaltar:

- a) A falta de um debate acirrado sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos;
- b) A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente;
- c) A falta de descentralização das atividades programadas;
- d) O predomínio da improvisação nas modalidades de formação;
- e) A ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimento formativos (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico;
- f) A falta de pressupostos para atividades de formação e, mais ainda, para a formação autônoma nas instituições educacionais;
- g) Os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente;
- h) A falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas;
- i) A formação em contextos individualistas, personalistas;
- j) A formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção.

Nos últimos tempos não apenas profissionais da educação, mas também as instituições educativas apresentaram uma sensação de desorientação devido a esse desconcerto que envolve a escola e os educadores.

Para se falar em qualidade de ensino, faz-se necessário retomá-lo como manifestação de vida em toda complexidade, de forma institucional de conhecer e de querer ser. Analisando as mudanças ocorridas nos últimos tempos que evidentemente repercutiram na formação docente e no processo de ensino-aprendizagem, podemos destacar:

- ✓ A mudança de perspectiva e de tempo. O incremento acelerado e a mudança vertiginosa no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, da cultura e da arte, base de qualquer currículo formativo (o conhecimento da humanidade duplica em curto espaço de tempo). O conhecimento científico já não é imutável;
- ✓ A mudança do condutivismo para o cognitivismo, que levou a ver a formação não tanto como atualização, e sim como criação de espaços de participação e reflexão;
- ✓ A evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais, formas de organização da convivência, modelos de produção e distribuição, que se refletem na mudança inevitável das formas atuais de pensar, sentir e agir;
- ✓ Os contextos sociais que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito. As rápidas mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações;
- ✓ A transformação do binômio formador-formado em um triângulo cujo vértice é composto por um artefato (meio audiovisual, impresso ou informático);
- ✓ A formação deixou de ser vista apenas como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, para ser analisada como a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática. A importância do sistema relacional na formação.

É de suma importância que seja levada em consideração a experiência pessoal e profissional, suas motivações e o meio de trabalho; por outro lado vale ressaltar o interesse na formação que lhe concerne diretamente. Estes devem poder se beneficiar de uma formação de qualidade que atenda às demandas nos contextos sociais e profissionais que evidentemente repercutem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

## 2.6 Educação para Diversidade e o Uso de Recursos Tecnológicos na Formação Docente

Na perspectiva da Lei nº 10.639/03<sup>69</sup>, que trata na sua essência das relações étnico-raciais na escola, vale ressaltar a importância da formação docente nesse contexto, pois deve estar sempre preparado para a mediação da cultura, que hoje é fator primordial no contexto da sala de aula. Para isso faz-se necessário que seja esclarecido que a cultura é o saber acumulado e transmitido de uma geração a outra, valores universais como o folclore, carnaval, a arte, entre tantos outros, conforme<sup>70</sup>

Geertz<sup>71</sup>, “o homem é um animal amarrado à teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como essas teias e a sua análise”. O autor explica que cultura é esse entrelaçamento e cada uma é a teia peculiar que se manifesta de formas variadas através de signos, sinais, símbolos, rituais, entre outros.

Dessa maneira a formação inicial e continuada possui importante papel para que possa ser considerada essa diversidade cultural presente no cotidiano da sala de aula e na sociedade, podendo corroborar na reelaboração dos currículos, com base nessa realidade presente no contexto local.

A sala de aula é o lugar onde os estudos sobre as diferentes culturas podem fazer a diferença em educar o ser humano, para saber conviver com a diversidade e poder superar a discriminação.

Faz-se necessário que a formação intercultural tenha sempre, nesta perspectiva, um papel central ensejando condições de diálogo entre as culturas, sendo benéfico a todas, onde a hierarquização e a valorização unilateral sejam superadas.

O currículo possui papel preponderante nessa formação, pois é considerável e obrigatório que a Lei 10.639/03 seja inserida em todos os segmentos educacionais, para que docentes e profissionais da educação sejam preparados a inserir no contexto da sala de aula conteúdos culturais, estratégias de ensino,

---

<sup>69</sup> BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 9 set. 2015.

<sup>70</sup> SEEHABER e Junqueira, 2006 apud SEEHABER, L. C. *Cultura: lente pela qual se vê o mundo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PR, 2006.

<sup>71</sup> GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1989. p. 15.

aprendizagem, bem como o acompanhamento das transformações sociais com um novo olhar.

Visando a superação das culturas homogêneas existentes nas escolas e o preparo docente, Moreira e Silva<sup>72</sup> apontam a necessidade de desenvolver programas que eduquem os docentes e seus pares como intelectuais críticos, capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade, da democracia, da justiça social e possa também assumir uma postura contra a hegemonia, existente em nossa sociedade.

E, para tanto, vale ressaltar que compete ao docente o inteiro aperfeiçoamento em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação, que também possa corroborar proporcionando melhores condições no fazer pedagógico, que é parte imprescindível no contexto educacional.

As tecnologias de informação e comunicação não são apenas meros instrumentos que possibilitam a emissão de conteúdo informativo, mas favorecem o surgimento de novas práticas. Na educação modificam e desenham novas formas de interação, de acesso ao saber e de construir conhecimentos. Trazem um novo viés ao desenvolvimento profissional na formação de professores, pois precisam de uma consciência crítica do uso da tecnologia em sua prática.

Haja vista que a sociedade atual está passando por um processo de quebra de paradigma da produção em massa para um paradigma de produção enxuta, conforme Valente, exige-se um novo perfil profissional para nela conviver:

O profissional da sociedade “enxuta” deverá ser um indivíduo crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de utilizar os meios automáticos de produção e disseminação da informação e de conhecer o seu potencial cognitivo, afetivo e social.<sup>73</sup>

Por isso podemos afirmar, segundo Lima<sup>74</sup>, que o processo de tornar professor é infundável, iniciando-se antes mesmo da formação básica e postergando-se para além dela. O docente a cada dia mais convive com a informática na

---

<sup>72</sup> MOREIRA; SILVA, 2002 apud SANTOS, M. G. *A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico dialético*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, 2014.

<sup>73</sup> VALENTE, 1999, p. 34 apud ARAÚJO, P. M. C. *Um olhar docente sobre as tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica de Minas Gerais, 2004.

<sup>74</sup> LIMA, 1996 apud LEMES, Camila, M. *A teoria e a prática na formação de professores: desafio e dilemas*. Artigo apresentado ao Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, Faculdade Montes Belo, 2011.

sociedade e nas escolas, por isso torna-se urgente e necessário que a formação inicial e continuada venha a contemplar essa real necessidade.

Percebe-se mais uma vez que os currículos de formação de professores são influenciados por questões políticas, econômicas e sociais e que temporariamente precisam ser adaptados às novas compreensões sobre ensinar e aprender a ensinar. Em análise ao modelo formativo, cabe ressaltar que

[...] fomos preparados para reproduzir o passado, para compartimentalizar nossos pensamentos e nossas ações e para ter uma compreensão linear e apenas racional dos fatos – concebendo assim a imutabilidade daquilo que conhecemos. Hoje, com o avanço tecnológico, não só o conhecimento torna-se dinâmico, mas também a própria noção de espaço e tempo. Presente, passado e futuro não podem mais ser percebidos como estados estanques – o presente sintetiza o passado e o futuro e, para viver esta síntese, é preciso fazer-se presente hoje.<sup>75</sup>

Com essa nova abordagem de formação docente, valoriza-se ainda mais o caráter da atividade de ensinar, levando à superação da racionalidade técnica, por ser embasada no saber profissional e apoiada no conceito de reflexão. Desta forma, pode-se considerar dois pontos imprescindíveis à aprendizagem profissional da docência: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-ação.

O primeiro ponto refere-se à forma de pensar no decorrer da ação do professor e apresenta-se a partir do saber fazer. O outro ocorre quando o docente se afasta da situação prática e analisa posteriormente as características e os processos da sua prática. Ou seja, na reflexão, a prática é reconstruída a partir da observação e da explicitação dos fatos, mas quando analisados surgem algumas dúvidas que são esclarecidas de maneira substancial. Pode-se considerar que o docente precisa estar em constante reflexão, para que construa de maneira idiossincrática seu conhecimento profissional, o qual transcende o advindo da racionalidade técnica.

## **2.7 Os Avanços e as Perspectivas na Formação Docente**

Conforme já dito no aporte legislativo desta pesquisa, em tempos outrora, para ser professor não era exigida nenhuma formação, mas bastava ter conhecimento superficial. Hoje, percebe-se a partir das legislações a grande

---

<sup>75</sup> PRADO, M. E. B. B. *O uso do computador no curso de formação de professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 1996. p. 14.

preocupação na formação básica desse profissional. Precisa, além de se formar, capacitar-se para exercer com veemência as atividades pertinentes ao cargo, no mercado de trabalho. Manter-se sempre atualizado e ter tempo para desempenhar seu planejamento pedagógico é fator preponderante, como também exigências norteadoras no processo de ensino-aprendizagem. Diante do exposto, vale ressaltar que ainda encontramos profissionais de várias outras áreas exercendo a função de professor, sem a formação devida. Mas vale destacar: o que torna um profissional de educação é a sua formação.

Quanto às legislações existentes, percebeu-se a grande preocupação com a valorização desse profissional.<sup>76</sup> Aos programas de formação docente insere-se a valorização e o papel social que ele desempenha.

De acordo com Hamze<sup>77</sup>, tivemos etapas na educação brasileira que marcaram o ensino e influenciaram a forma de atuação do professor, conforme mudanças essas que ainda hoje podem ser percebidas.

O ensino tradicional trouxe o professor como mero transmissor de conhecimentos; a partir da escola nova, se apresentou como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem; na escola de tendência tecnicista, a criatividade foi tolhida, pois utilizava-se de ensino com métodos tradicionais, com informações rápidas, objetivas e sem subjetividade.

Com o surgimento da escola crítica, em 1993, a atuação do professor passou a ter um enfoque na construção e reconstrução do saber e percebeu-se diante deste contexto que a formação docente caminha junto à evolução educacional.

No século XXI a construção do saber passou a interagir com as novas tecnologias, com a ascensão cultural, ou seja, com as diversidades, por isso a formação do professor passou a ser no tempo e no espaço. Precisou ter espírito aguçado e vontade de aprender e, com isso, o processo de formação passou a contemplar de maneira precisa às demandas do atual contexto, conforme Hamze.<sup>78</sup>

Conforme já citado anteriormente, o professor, para ensinar, precisa estar imbuído de conhecimentos que lhe advêm por meio da formação e desta forma vai

---

<sup>76</sup> Conforme Art. 201, V da *Constituição Federal/88* e Art. 3º VII da *Lei de Diretrizes e Bases 9394/96*.

<sup>77</sup> HAMZE, 2011 apud DASSOLER, O. B. *A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes*. Artigo apresentado na IX ANPED SUL, 2012.

<sup>78</sup> HAMZE, 2011 apud DASSOLER, O. B. *A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes*. Artigo apresentado na IX ANPED SUL, 2012.

se profissionalizando através da prática no cotidiano. Isso constitui-se em um ato educativo, de criatividade e inovação. Libâneo enfatiza que é um investimento pessoal de busca de conhecimento.

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.<sup>79</sup>

Segundo Moreira e Candau:

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.<sup>80</sup>

Para tanto, o ponto de partida para a melhoria da profissionalização e para a ressignificação da prática é o investimento, pois a formação contribui para reflexão e construção de uma educação orgânica, conforme Monteiro Júnior.<sup>81</sup>

A formação do professor é um continuum, formado a cada dia, sendo necessário que se tenha uma visão sistêmica de seu papel junto à sociedade e à instituição em que esteja inserido. Nóvoa<sup>82</sup> destaca que para esta formação é imprescindível que tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo, pois a profissão docente deve ser vista, como um renovar todos os dias.

Para contemplar o que vem sendo exposto, cabe articular teoria e prática, em que os conhecimentos científicos adquiridos na universidade, são aliados à prática diária em sala de aula. Gimeno<sup>83</sup> valoriza que esta é uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento, principalmente no que tange à formação do professor, como manter a qualidade do conhecimento e das técnicas que envolvem a profissão docente, a competência e a eficácia profissional.

<sup>79</sup> LIBÂNEO, J. C. *A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor: organização e gestão da escola: teoria e prática*. Porto Alegre: Alternativa, 2001. p. 13-14.

<sup>80</sup> MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p. 476 (Coleção Educação para todos; 6).

<sup>81</sup> MONTEIRO JÚNIOR, Áureo Gomes. *Educação Orgânica*. Curitiba: Ahom Educação, 2011. p. 88.

<sup>82</sup> NOVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

<sup>83</sup> GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 119-148.

Considera-se de suma importância gerar uma nova cultura formativa que proporcione novos processos tanto na teoria como na prática da formação profissional, introduzindo novas perspectivas e metodologias, podendo-se citar: as relações entre professores, os processos emocionais e atitudinais, formação para complexidade docente, a crença da capacidade de gerar conhecimentos pedagógicos, autoformação e trabalho em equipe.

Faz-se necessário encontrar o modo, modelos, pressupostos e modalidades formativas que possam gerar maior inovação, sobretudo, a consciência do que se pretende saber, o que deve ser revisto à luz dos tempos atuais. Vivemos em tempos diferentes para a educação e, evidentemente, para formação.

Schön<sup>84</sup> traz à baila a necessidade de se estabelecer rupturas no modelo de racionalidade técnica, ofertada nas universidades, trazendo o modelo da reflexão/investigação sobre a própria prática docente. Perrenoud e Shulmann comungam com Schön quando afirmam que se faz necessário uma prática de ensino mais efetiva ao longo do curso de formação.<sup>85</sup>

Freire<sup>86</sup> aponta para a necessidade dos profissionais buscarem um constante aperfeiçoamento, sabendo que as universidades não conseguem atingir o objetivo apontado por Schön<sup>87</sup>, Perrenoud<sup>88</sup> quanto à formação do professor.

Frigotto<sup>89</sup> sinaliza para a busca de um desenvolvimento pleno do profissional em prol da “formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra-hegemônica”. Nenhuma formação pode se dar de forma isolada, sendo preciso envolver pontos significativos do contexto social, como meio ambiente, política, cultura entre outros.

[...] de modo geral, na prática não existem problemas, mas sim, situações problemáticas que se apresentam frequentemente como casos únicos que

---

<sup>84</sup> SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos – hacia un nuevo diseño de la enseñanza en las profesiones*. Trad. L. Montero e J. M. V. Jeremías. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1992 (1987).

<sup>85</sup> PERRENOUD, 1983; SHULMAN, 1986 apud SCHÖN, 1992.

<sup>86</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

<sup>87</sup> SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

<sup>88</sup> PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

<sup>89</sup> FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.* Rio de Janeiro: Vozes. 1996. p. 75-166.

não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes.<sup>90</sup>

Existe tamanha lacuna nos cursos de formação docente nas universidades em relação à falta de prática efetiva, sendo de maneira geral considerada insuficiente a formação inicial, chegando nos ambientes escolares sem saber por onde iniciar o trabalho. Logo, esta é uma questão a ser trabalhada pelas faculdades responsáveis pelos cursos de formação de professores, pois precisam necessariamente saber como transformar o conteúdo científico aprendido em um conteúdo escolar de modo a ser aprendido pelo aluno. Segundo Zeichner<sup>91</sup>, faz-se necessário a articulação entre a universidade e a escola, para que se fortaleça o já então proposto para os cursos de formação docente.

---

<sup>90</sup> PÉREZ, Gomes, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo, 1995, p. 100 in NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

<sup>91</sup> ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

## CONCLUSÃO

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.<sup>92</sup>

Iniciamos a conclusão concernente à pesquisa com a citação de Líbano e Pimenta, a qual nos leva à reflexão e evidentemente a uma melhor compreensão de todo o contexto discorrido ao longo desse estudo sobre a formação docente na interface da teoria e da prática como atividades distantes, porém recíprocas.

Na atividade docente, em sua essência, faz-se necessária a associação teórico-prática, pois a docência é uma profissão que se embasa no conhecimento científico, que deve sempre se aproximar à prática, haja vista sua abrangência técnico-científica. Kopnin<sup>93</sup> ressalta ainda que tal aproximação se faz presente, mas que também depende do nível de maturidade.

Ao fazer análise do processo histórico dessa formação, percebe-se que ele vai ascendendo de maneira gradativa, principalmente a partir da *Lei das escolas primárias*, em 1827, que teve como objetivo o treino do professor para fazer uso do método mútuo, isto é, a transmissão dos conhecimentos em conformidade com a ascensão das escolas normais, Saviani.<sup>94</sup>

Com o movimento da Escola Nova iniciou-se uma nova concepção de ensino, voltado para as necessidades dos alunos, com vistas ao ajuste da educação, ao desenvolvimento urbano-industrial implantado no país.<sup>95</sup>

A maior problemática enfrentada em relação à formação de professores, enfatizada há mais de século, trata-se da questão teórico-prática, que deveria ter sido desenvolvida de maneira simultânea e contextualizada, haja vista a necessidade em dar respostas ao processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma situação que se alastra há décadas sem a objetividade dessa união acontecer a

---

<sup>92</sup> LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. In: CAMARGO, Elizabete Silveiras et al. *Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da educação/Cedes, n. 69, p. 239-277, 1999. p. 267.

<sup>93</sup> KOPNIN, P. V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

<sup>94</sup> SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

<sup>95</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*, 1985.

nível acadêmico e evidente na educação básica, principalmente com resposta a ser desenvolvida nos programas de formação inicial, em relação à integração da teoria com a prática.

Em toda trajetória, vale ressaltar que essa formação foi se mostrando de maneira insatisfatória e novas organizações foram surgindo com o intento de estruturar e implantar um projeto liberal para tal formação, fato presente desde a década de trinta do século passado. Segundo Mizukami,

Aprender a ser professor [...] não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles [...] deve se dar através de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas [...], que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente.<sup>96</sup>

Em termos conclusivos, vale ressaltar que a formação docente deve ser sólida e embasada na teoria, que não ocorre num processo imediato de identificação do movimento do pensamento com a condução histórica, caracterizada numa perspectiva da lógica formal, pois na questão da teoria e da prática acaba por excluir uma em função da outra, mas nessa situação a prática é supervalorizada em detrimento do conhecimento teórico. A teoria só se constitui se desenvolver em função da prática que opera. A prática é considerada a razão de ser da teoria. Segundo Saviani<sup>97</sup>, a teoria depende radicalmente da prática. E para que essa relação seja concretizada faz-se necessário que o conhecimento científico seja apropriado e também acumulado ao longo do processo histórico.

Nessa pesquisa tornaram-se evidentes alguns entraves na formação dos professores, principalmente na formação inicial, como também na formação continuada, como eles se definem e se posicionam quando adquirem uma certa experiência profissional e evidentemente sua relação com o conhecimento e a aplicação deste na teoria e na prática no contexto da sala de aula. Vale uma reflexão para todos os educadores formados no curso de Pedagogia e ainda os atuantes que assumem o papel de formadores das nossas crianças e dos nossos jovens brasileiros.

---

<sup>96</sup> MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*, 2002.

<sup>97</sup> SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

O curso deverá formar o pedagogo que tem no fenômeno educativo – ou na prática pedagógica intencional – ocorrida dentro ou fora do sistema escolar, o seu eixo fundamental de atuação. Esse profissional deve ter conhecimentos e competências para entender, analisar, efetivar, diagnosticar, redefinir a prática pedagógica, enquanto atividade criadora e comprometida, que possa levar o ser humano a realizar suas potencialidades e a atingir a plenitude da cidadania. O pedagogo, assim definido, deverá prover o processo de formação e desenvolvimento do ser humano sob sua responsabilidade por meio do acesso ao conhecimento, bem como o desenvolvimento do ser politicamente engajado na construção de seu tempo histórico.<sup>98</sup>

Percebe-se a necessidade de adotar estratégias metodológicas que aprimorem o fazer docente e contemplem a pesquisa por meio de projetos de ensino e utilizem as tecnologias como ferramentas de apoio na construção de novos saberes, gerando comunidades que venham de encontro à colaboração e à reflexão da prática como recurso significativo no fazer pedagógico.

A luta, neste momento, deve ser pelo norteamento dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases de maneira imediata, ao se tratar da formação do docente, numa maior amplitude possível. E, evidentemente, de sua redefinição como um todo, junto às demais políticas educacionais, com destaque para o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e a aplicabilidade das disciplinas práticas com maior rigor, voltadas a essa formação que é considerada imprescindível no desenvolvimento de uma sociedade e de maneira significativa no preparo do profissional docente para o mercado de trabalho.

---

<sup>98</sup> PLACCO, V. M. N. de S.; LIMA, E. F. de & TEIXEIRA, M. A. R. M. *Desafios de formação: o curso de Pedagogia frente às proposições da nova LDB (relatório final do GT3 – Pedagogia no V CEPFE)*. Águas de São Pedro, 1998. p. 3.



## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. São Paulo: Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Conselhos Escolares. *Plano Nacional de Educação*. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acessado em: 05/08/15.

\_\_\_\_\_. Conselhos Escolares. *Plano Nacional de Educação*. 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acessado em: 05/08/15.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Saúde. *Primeiro Congresso Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

\_\_\_\_\_. Conselhos Escolares. *Plano Nacional de Educação*. 2001. Item IV, inciso 10, p. 150. Acessado em: 05/08/15. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. 7. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 1996.

CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. MOREIRA, Antônio Flávio. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

CRUZ, Gisele B. *Teoria e prática no curso de pedagogia*. Artigo apresentado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2012.

CAVALCANTE, Margarida J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CONFERÊNCIA Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.conae.mec.gov.br/index.php?option=com...id...referencial...>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

DEBRUN, Michel. *A "conciliação" e outras estratégias*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- DEMO, Pedro. *A Nova LDB – Ranços e avanços*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho).
- ELBAZ, F. *Teacher thinking*. A study of practical knowledge. London: Croom Helm, 1983.
- FÁVERO, M. de L. *Sobre a formação do educador*. A formação do educador: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.
- FERNANDES, Florestan. *Que tipo de República?* São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios, in SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.* Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- IGLÉSIAS apud HOLANDA, Sérgio B. *O Brasil Monárquico*. Difusão Europeia do Livro, 1972, tomo II, vol. 2.
- KOPNIN, P. V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. *A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor*. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Porto Alegre: Alternativa, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*, 1985.
- \_\_\_\_\_. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: CAMARGO, Elizabete Silveiras et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da educação/Cedes, n. 69.
- LEMES, Camila, M. *A teoria e a prática na formação de professores: desafio e dilemas*. Artigo apresentado ao encontro estadual de didática e prática de ensino, na Faculdade Montes Belo, 2011.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MASETTO, Marcos T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*, 2002.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Editora Nacional, v. 1, 1939.

\_\_\_\_\_. *A instrução e as províncias (subsídios para a História da Educação no Brasil) 1834 – 1889. v. 3. Espírito Santo, Minas-Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiaz*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

MONTEIRO JÚNIOR, Áureo Gomes. *Educação Orgânica*. Curitiba: Ahom Educação, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005 (Coleção Educação para todos; 6).

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NASCIMENTO, apud XII Jornada do Histeobr, X seminário de dezembro. *A crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira*. 2011.

PAIVA, Edil V. & PAIXÃO, Léa P. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA Júnior & RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PEIXOTO, Anamaria C. *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PEREZ, F. G.; CASTILHO, D. P. *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

\_\_\_\_\_. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo apud NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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

PINHEIRO, Lúcia Marques. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários. 1967. In: *II Conferência Nacional de Educação*, Porto Alegre, 1966. Rio de Janeiro: MEC/INEP, v. 1.

PLACCO, V. M. N. de S.; LIMA, E. F. de & TEIXEIRA, M. A. R. M. *Desafios de formação: o curso de Pedagogia frente às proposições da nova LDB (relatório final do GT3 – Pedagogia no V CEPFE)*. Águas de São Pedro, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, B. S; MENEZES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Mariângela Santana Guimarães. *Saberes da Prática na Docência do Ensino Superior*: análise de sua produção nos cursos de Licenciatura da UEMA. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Piauí, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação/CENP. *Habilitação específica de segundo grau para o magistério*: guias curriculares para os mínimos profissionalizantes. São Paulo: SE/CENP, 1977.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil*: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, n. 34, jan./abr. 2007

SCHEIBE apud VEIGA, 2002, p. 55 apud SANTOS, Mariângela Santana Guimarães. *Saberes da Prática na Docência do Ensino Superior*: análise de sua produção nos cursos de Licenciatura da UEMA. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Piauí, 2010.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) *Formação de educadores*: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SILVA, Rose Neubauer et al. *Formação de professores no Brasil*: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, Waldeck C. da. *A criação dos institutos superiores de educação no Brasil*: alternativa superior para a formação de professores? Trabalho apresentado na 22ª Reunião anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1999.

SIQUEIRA, Elizabeth M. *Luzes e sombras*: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889). Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

SCHEIBE apud VEIGA, 2002, p. 55 apud SANTOS, Mariângela Santana Guimarães. *Saberes da Prática na Docência do Ensino Superior*: análise de sua produção nos cursos de Licenciatura da UEMA, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Piauí, 2010.

TANURI, Leonor M. *O ensino normal no estado de São Paulo*: 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TANURI, Maria Leonor. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 2000.

TORRES, J. *La desmotivación del profesorado*. Madri: Morata, 2006.

VASCONCELOS, Mário Sérgio (Org.). *Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 2. ed. Campinas, Papirus, 2001.

VIDAL, Diana G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1995.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90, in NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.